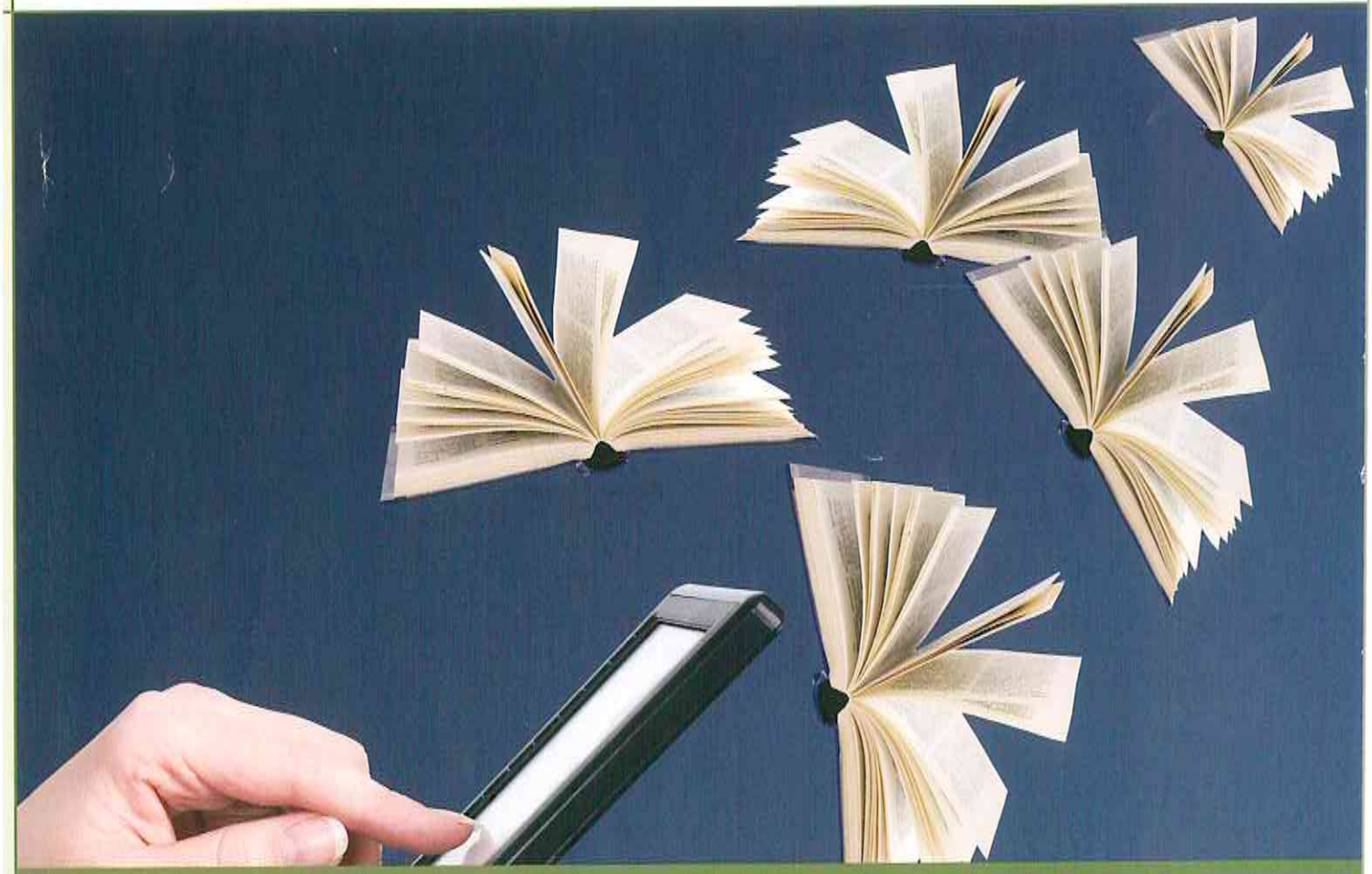
8-9 Anno L 2012

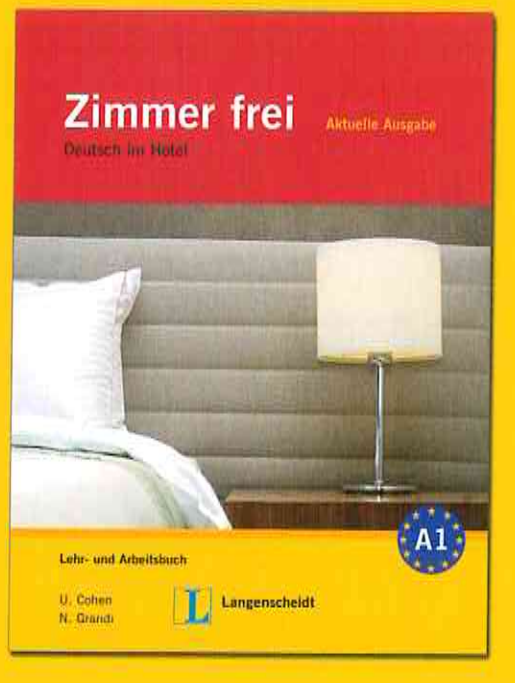
Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS



EDITORIALE Gianfranco Porcelli
RIFLESSIONI METODOLOGICHE Paolo E. Balboni - Katia Comunello - Michela Gronchi - Verusca Costenaro - Luciana Favaro - Alberta Novello - Silvia Serena
INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
LE BUONE PRATICHE Catia Mugnani - Alessandra Pettinelli - John F. Sweeney - Matteo Santipolo - Elisabetta Pavan - Carlos Melero
VITA DELL'ANILS Clara Vella

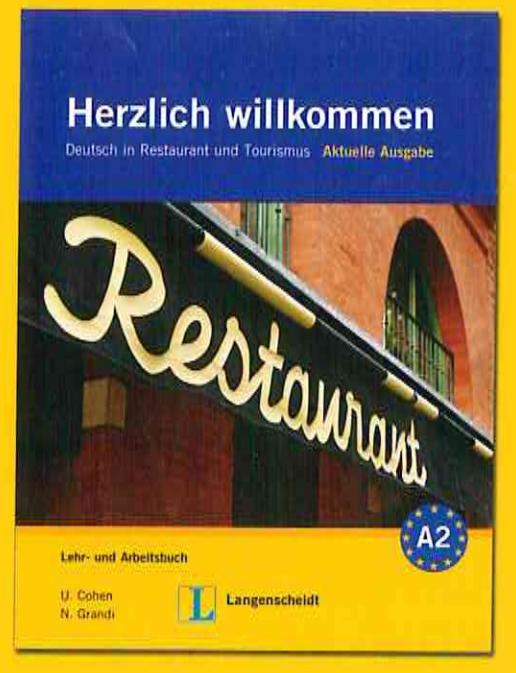
ELI



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.ellonline.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 8-9 2012

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. 02 48951916
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.

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

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 dicembre 2012 presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

ISSN 2281-5953

2 Editoriale
Pit stop
di Gianfranco Porcelli

4 Riflessioni metodologiche
La traduzione in glottodidattica
di Paolo E. Balboni

8 **La consapevolezza fonologica nell'apprendimento della lingua inglese: una misura compensativa per gli alunni dislessici**
di Katia Comunello

12 **English coursebooks per la classe prima della primaria: suggerimenti per la scelta**
di Michela Gronchi

14 **Educare i bambini alla lingua inglese**
di Verusca Costenaro, Luciana Favaro, Alberta Novello

18 **Fremdsprachliche Handlungskompetenz in der Oberschule: Utopie oder Wirklichkeit?**
di Silvia Serena

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 24
a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

38 Riflessioni metodologiche
Pianificare e progettare la valutazione formativa
di Alberta Novello

42 Le buone pratiche
Rompicapo all'italiana
di Catia Mugnani, Alessandra Pettinelli

46 **Language Games in Italian**
di John F. Sweeney

50 **Sharks speak Australian English, bad aliens speak British English. Insegnare le varietà dell'inglese attraverso il cinema**
di Matteo Santipolo

52 **Active teaching and active learning: il radiodramma nella didattica dell'inglese LS**
di Elisabetta Pavan

58 **iBooks**
di Carlos Melero

63 Vita dell'ANILS
Il bicentenario della nascita di C. Dickens
di Clara Vella

Pit stop

Gianfranco Porcelli
Direttore di *Scuola e Lingue Moderne*

Rinnovamento
Non è una svolta, perché la direzione di marcia rimane sempre la stessa: i fini istituzionali dell'ANILS non cambiano. La formazione degli insegnanti e i rapporti col Ministero e le sue Agenzie rimangono al centro della nostra attività e del nostro impegno. È una sosta, che si spera di brevissima durata, per ripartire con un assetto più adatto alle condizioni attuali. La collaborazione con la ELI, iniziata nel 2007, termina con questo numero ma non per questo l'Associazione cesserà di produrre interventi di interesse culturale e professionale, documenti di lavoro, inserti specifici sui temi di maggiore interesse, testimonianze di "buone pratiche" e tutto quanto ha caratterizzato *Scuola e Lingue Moderne* nei suoi 50 anni di vita: la nostra cura verso tutte le lingue (italiano compreso), l'attenzione al processo di insegnamento/apprendimento per tutto l'arco della vita e con l'uso delle tecnologie.
Un acceleratore (per restare nella metafora delle gare motoristiche) è costituito dal sito **www.anils.it** totalmente rinnovato nell'aspetto e soprattutto nelle funzionalità. Perché esso risulti efficace è indispensabile che le Sezioni raccolgano, con le iscrizioni all'anno sociale 2013, anche l'indirizzo di posta elettronica di ciascun collega e lo trasmettano all'ANILS nazionale con le modalità loro indicate. Chi per scelta o necessità aderisce all'Associazione individualmente e non tramite una Sezione locale, dovrà aggiungere l'indirizzo di e-mail a quello postale, indicando entrambi in modo chiaro e completo nella causale del versamento della quota.

dal 2013 l'ANILS comunicherà con i soci in modi nuovi

Buona parte della comunicazione interna avverrà sotto forma di Notiziario elettronico (se preferite, *Newsletter*): la posta-lumaca, che in varie occasioni ci ha fatto penare per la sua lentezza ed è diventata molto costosa anche per le stampe periodiche, sarà sostituita dalla posta-chiocciola, molto più immediata e soprattutto economica - il che, di questi tempi di crisi, non guasta affatto. I recapiti telefonici e postali che trovate a pagina 1 restano validi fino a nuovo avviso e serviranno a risolvere i problemi che si presentassero nel sito, soprattutto nella fase iniziale. Verranno forniti altri recapiti in modo da smistare le comunicazioni in base all'argomento e al tipo di richiesta, ma intanto vi preghiamo di annotarvi questi.
L'auspicio di tutto il gruppo dirigente dell'ANILS è che i nuovi strumenti di interattività che saranno messi a disposizione inducano molti soci a formulare proposte, segnalare siti utili, condividere materiali didattici - in una parola: collaborare. Non solo c'è spazio e ce ne sarà sempre di più, ma si favorirà un sistema che risponda alle esigenze di tutti.
Ora però allarghiamo lo sguardo su uno dei problemi più dibattuti a livello nazionale.

Chi valuta cosa? E come?
È nota, e non solo in Italia, l'alta qualità degli studi presso l'Università "Ca' Foscari" di Venezia. *Scuola e Lingue Moderne* ha il privilegio di ottenere molti validi contributi di studiosi di quell'Ateneo, tramite i buoni uffici di Paolo Balboni, già Presidente dell'ANILS e Ordinario di Glottodidattica in quella Facoltà di Lingue e Letterature Straniere. Eppure, per una classifica internazionale ripresa dalla stampa italiana lo scorso settembre, quell'Università non rientra tra le 600 migliori del mondo. Solo Bologna è tra le prime 200; nel resoconto che ho consultato non si fa nemmeno menzione dell'Università Bocconi, che nel suo settore è certamente una delle più ambite ma che non può vantare i grandi numeri e i megafinanziamenti di tante grandi (per dimensioni) università straniere, soprattutto americane.
Se contano i grandi numeri, le nostre realtà "di nicchia" vengono inesorabilmente sottovalutate. Altre analisi e classifiche danno molto rilievo all'accoglienza degli studenti: nel caso di Venezia, gemma preziosissima nella collana dei patrimoni dell'umanità, solo un demente (o un palazzinaro farabutto spalleggiato da politicanti più delinquenti di lui) potrebbe pensare di

sfigurare la città per costruirvi un campus all'americana. Abitare nel centro storico ha costi proibitivi per un normale studente e pendolare dall'entroterra non è agevole. E con ciò? Che c'entra con la qualità degli studi e delle ricerche?
Sempre lo scorso settembre, il "meritocrate" Roger Abravanel scriveva sul *Corriere della Sera*: "Chi sta dalla parte dei precari (i sindacati, alcuni politici, alcuni giornalisti) ha difficoltà a rispondere alla domanda: 'Quale insegnante preferireste per vostro figlio, una signora 45enne oggi al numero 152 della graduatoria di merito di un concorso di 10 anni fa, o una giovane trentenne che è risultata tra i primi a un concorso fatto in questi giorni?'" (*C.d.S.* del 9.9.2012, p. 30).
Siccome stiamo parlando di competenze didattiche e non di minigonne (e anche lì ci sarebbe da discutere), la risposta a me non pare così ovvia come l'articolista sembra ritenere. Apprezzo moltissimo che ci si ponga dalla parte degli studenti per chiedersi quali insegnanti siano preferibili *per loro*: lo sostengo da sempre, ma del resto quando insegnavo alle elementari e poi alle medie (inferiori e superiori) c'erano le ispezioni in classe da parte dei dirigenti e degli ispettori, con l'attribuzione della qualifica a fine anno; poi venne il '68 e fu vietato valutare perché di colpo tutti noi diventammo per decreto insegnanti ineccepibili.
Apprezzo anche che ci si rammenti che un giudizio formulato su un insegnante anni fa andrebbe periodicamente controllato – e meglio di come si fa per il rinnovo della patente di guida. Al controllo, se fatto seriamente, potrebbe tuttavia risultare che gli anni di esperienza maturati dalla 45enne compensano più che ampiamente il risultato brillante della 30enne, soprattutto se questo esito riflette (quasi) esclusivamente la cultura generale e la conoscenza della materia e non la capacità di interagire con una classe. E se non esiste un meccanismo che consente di revocare l'abilitazione così come può essere revocata la patente (in entrambi i casi, per motivi gravissimi), anche il controllo periodico potrebbe risultare poco o nulla efficace.
Sostiene Abravanel: "se da un lato avremmo finalmente (forse) 12.000 insegnanti selezionati con qualche criterio di merito, resta la totale assenza di meritocrazia per gli altri 700.000. Per i quali il problema non è solo sul come sono stati selezionati (male, perché molti sono stati selezionati senza concorso, ma purtroppo oggi su questo si può fare ben poco), ma su come sono formati, aggiornati, valutati, (non) esposti a suggerimenti su come migliorare il loro modo di insegnare e, soprattutto, motivati e remunerati (tutti poco e in maniera uguale).

quale insegnante preferireste per vostro figlio? Stiamo parlando di competenze didattiche

I bravi (e ce ne sono tantissimi ma purtroppo non si può sapere in maniera oggettiva quali sono) si aggiornano e motivano da sé, ma moltissimi lasciano perdere e le differenze di qualità dell'insegnamento crescono a dismisura. Il problema è noto da tempo ma purtroppo stenta a decollare un programma per avviare un serio processo di valutazione della qualità dell'insegnamento nelle scuole e di responsabilizzazione dei loro presidi e insegnanti." *(ibidem)*
Agli inizi della mia carriera di insegnante di inglese ho avuto la fortuna di avere un'ottima Preside. Filocinese, cioè maoista, quando non era ancora di moda (parlo della metà degli anni '60), con un'esemplare dedizione alla scuola e un grande rispetto per le persone – al punto che mi volle suo vicepreside malgrado avessi solo 25 anni e soprattutto malgrado non la pensassi assolutamente come lei sul ruolo rispettivo dello Stato e della famiglia nell'educazione dei figli. Grande organizzatrice, amava ripetere: "il mio compito è di mettere tutti nelle condizioni migliori *per lavorare*". Da come diceva e ribadiva le ultime due parole, era chiarissimo che sarebbe stata pesantemente severa con i fannulloni e gli assenteisti.

E l'ANILS che fa?

Non vorrei aver dato impressioni sbagliate. Non mi sto schierando con i genitori iperprotettivi nei riguardi dei figli: sbagliano – salvo casi molto, molto particolari. E non sarei da una vita nell'ANILS se non credessi nelle qualità e capacità di tanti insegnanti.
A questo proposito, ricordo che per decenni l'Associazione ha avuto un Segretario Nazionale a capo della Segreteria Sindacale, proprio per la tutela dei legittimi interessi e diritti della categoria. Tra l'altro si batteva perché le lingue meno insegnate non venissero sacrificate, con manovre irregolari, a favore della più insegnata – così vennero salvati posti di inglese, tedesco e spagnolo che rischiavano di essere soppiantati dal francese allora dominante. Oggi non c'è, ufficialmente, un Segretario Sindacale ma ugualmente l'ANILS si fa carico di monitorare le situazioni problematiche e di intervenire per quanto possibile (qualcuno ricorderà, tra l'altro, la presa di posizione e i ripetuti interventi in ogni sede sull'art. 25, contro l'"inglese potenziato" proposto dal Ministro Moratti a partire dal 2005).
Soprattutto l'ANILS intende fare formazione in modi che non attraggano solo "i bravi e motivati" di cui parla l'articolo citato. Una classe docente ben preparata non ha alcunché da temere da valutazioni gestite correttamente – al contrario, le desidera come strumento di crescita professionale.

La traduzione in glottodidattica

Paolo E. Balboni
Università Ca' Foscari - Venezia

La traduzione è insieme un'abilità da sviluppare, ovviamente a livelli di padronanza alti, e una tecnica didattica.

Per la valutazione di una tecnica glottodidattica abbiamo suggerito altrove alcuni parametri, basati in parte su quelli classici di Carroll, che poniamo nelle prime quattro caselle, in parte sulle teorie dell'intelligenza multipla e sulle metodologie a mediazione sociale.

parametro	*la traduzione*
pertinenza (*relevance*, in Carroll): questo criterio individua l'oggetto effettivo di una tecnica;	nella tradizione la traduzione serviva ad applicare regole morfosintattiche e ad esplorare il lessico; vedremo nel paragrafo uno gli obiettivi, ben più complessi e sofisticati, che possono essere perseguiti con questa tecnica;
accettabilità da parte degli studenti e quindi ruolo di sostegno o abbattimento della motivazione e di inserimento o eliminazione del filtro affettivo;	la traduzione è una tecnica complessa e difficile, quindi per essere accettabile deve essere vissuta come una sfida con se stessi, con la propria competenza e sensibilità, e non con il docente;
comparabilità dei risultati: è una caratteristica rilevante per le tecniche glottodidattiche quando vengono usate a fini di testing;	la traduzione è stata (e in certe università ancora è) strumento di valutazione, ma fin dagli anni Settanta tutti gli studiosi di language testing ne hanno denunciato l'inaffidabilità in termini di "che cosa valuta" e la soggettività di correzione;
economicità di somministrazione, esecuzione e correzione, in termini di tempo e di organizzazione;	la traduzione richiede molto tempo per la realizzazione (e infatti spesso viene assegnata per casa) e ancor più tempo per una correzione che permetta di raggiungere gli obiettivi, attraverso un confronto tra le varie proposte;
flessibilità operativa, possibilità di varianti;	come vedremo nel quarto paragrafo, le varianti della traduzione didattica sono molte e anche la realizzazione operativa può variare: da soli, in coppia, via mail in tandem, con dizionario o senza, ecc.; la flessibilità è opportuna sia per rispondere ad esigenze di quell'aula, quel gruppo, quell'orario, sia per motivare gli studenti attraverso la varietà;
tipo di relazione e di comunicazione che si istituisce tra gli studenti: competitività o cooperazione; lavoro o correzione collettivi o individuali; leadership emergente o diffusa; comunicazione strutturata o anarchica, e così via;	la traduzione è flessibile e quindi può essere eseguita secondo le varie modalità relazionali e di comunicazione di gruppo che l'insegnante ritiene opportune; l'esecuzione in piccoli gruppi è perfetta dal punto di vista della psicologia costruttivistica e garantisce una leadership distribuita;

parametro	*la traduzione*
adattabilità alla differenza di tipi di intelligenza, di stili cognitivi e apprenditivi, di tratti di personalità degli studenti;	la traduzione coinvolge l'intelligenza linguistica (le connotazioni, le sfumature del lessico) e l'intelligenza logico-matematica (la precisione, la fedeltà al testo di partenza, la costruzione morfosintattica), utilizzando le due forme dominanti di intelligenza coinvolte nella comunicazione linguistica; quanto agli stili, sia quelli olistici sia quelli analitici hanno cittadinanza nell'esecuzione di una traduzione, ma devono essere sequenziali: prima la lettura globale del testo, poi l'analisi del modo in cui l'effetto globale è stato perseguito dall'autore, infine la sintesi nella lingua d'arrivo; per le personalità che si trovano a disagio di fronte all'ambiguità la traduzione viene spesso percepita come ineseguibile, superiore alle loro forze: il lavoro in coppia può risolvere il problema; le personalità dipendenti dal campo faticano a staccarsi dal testo di partenza (il 'campo') e ricreare il testo tradotto in maniera indipendente: questo si vede soprattutto nella struttura testuale (si ripete la struttura frasale dell'originale senza riportarla a quella tipica della lingua d'arrivo) e nella sintassi, ad esempio l'espressione del soggetto in italiano per pressione del soggetto inglese sempre espresso;
autonomia dello studente nel preparare i materiali, nel gestire l'attività, nell'individuare e poi correggere gli eventuali errori;	lo studente è estremamente autonomo nella gestione della traduzione (almeno in molte delle sue varianti), mentre la correzione, come la proporremo, è collettiva, quindi le decisioni non sono autonome;
attivazione di *processi esecutivi* (tecniche che creano automatismi come gli esercizi strutturali, quelli del tipo "volgi al...", ecc.) *oppure metacognitivi* (tecniche che mirano alla riflessione sul processo prima che alla qualità del prodotto);	la traduzione è probabilmente la più metacognitiva, metalinguistica e metaculturale di tutte le tecniche glottodidattiche: in questa caratteristica sta la vera ragione della nostra riproposta di questa tecnica;
possibilità di realizzazione in forma ludica ("con atteggiamento giocoso", non necessariamente "attraverso giochi"): parametro rilevante sul piano motivazionale e relazionale;	la traduzione è "seria" (per secoli è stata "seriosa"...), ma può avere due tratti di ludicità: - il senso della sfida, per cui si gioca confrontandosi, e partecipando anche emotivamente, con gli altri a difesa della traduzione migliore (spesso la propria...); - l'autotelicità, il fatto che la traduzione è un'attività fine a se stessa, che mette alla prova come una partita, ma che non ha conseguenze relazionali, come la perdita della faccia, o valutative;
contributo delle tecnologie: - computer, inteso come strumento di scrittura; - computer, inteso come banca dati in internet; - registratore audio; - registratore video.	*computer*: sul piano della scrittura, vedremo nel paragrafo 2 come far lavorare due o tre studenti con un singolo computer possa essere molto produttivo; quanto alla banca dati di dizionari, enciclopedie, siti specifici, questo dipende dal tipo e dalla sofisticatezza dei testi da tradurre; infine, è possibile trovare on line la traduzione effettuata da specialisti e confrontarla con la propria; *registratore audio*: in molti casi è qualificante per poter riascoltare analiticamente le traduzioni orali, che non si prestano alla correzione in tempo reale; il *video* consente di lavorare su testi multimodali.

In sintesi, la traduzione si dimostra una tecnica estremamente flessibile, e stupisce che per secoli sia stata usata – e poi condannata a causa di tale uso – in maniera monotona, solo come esercizio/test morfosintattico e lessicale.
Vediamo ora con maggiore attenzione quali obiettivi glottodidattici si possono perseguire attraverso la traduzione e come questa può essere realizzata nelle classi in cui si insegnano le lingue, non in quelle in cui si formato traduttori.
Le risposte che si possono dare alla domanda "perché usare la traduzione nell'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere?" sono semplici, ma in ogni caso si giocano su una parola chiave:
a. *produrre metacompetenza linguistica e culturale*
La traduzione non produce *competenza* bensì *metacompetenza*; in altre parole: lo scopo per cui proponiamo un recupero della traduzione non è competenza *d'uso* ma *sull'uso* della lingua (meglio: delle lingue, visto che la traduzione coinvolge due lingue). Nei termini di Krashen, quindi, proponiamo la traduzione come strumento per l'*apprendimento* e non per l'*acquisizione*; quanto allo sviluppo della metacompetenza linguistica non è necessario approfondire, in questa sede, questo evidente obiettivo della traduzione;
b. *sviluppare i processi controllati e non quelli automatici*
In termini neurolinguistici richiamiamo qui Krashen e l'opposizione tra 'acquisizione' (processo automatizzato, gestito dal cervelletto per le parole vuote nelle lingue acquisite fino a circa tre anni di età, da aree corticali per quelle acquisite dopo) e 'apprendimento' (gestito dalla corteccia, controllato, volontario): la traduzione non è uno strumento di *acquisizione* bensì uno strumento di *analisi* e *comparazione* socio-pragma-culturale;
c. *sviluppare la capacità di scoperta induttiva di una lingua straniera*
In un mondo in cui le persone sono destinate a spostarsi sempre più frequentemente con il conseguente *lifelong language learning*, la traduzione (sia quella 'interlineare' moderna; nei film in DVD che consentono sottotitoli in originale e in altre lingue; sia quella editoriale per cui si possono affiancare il libro in lingua A e quello tradotto in lingua B; sia quella resa possibile dalla presenza in rete di testi tecnici, giuridici, commerciali in traduzione ufficiale in più lingue) diventa uno degli strumenti possibili per apprendere autonomamente le lingue *purché vicine tipologicamente a lingue conosciute*: è il grande processo di sperimentazione e riflessione sull'intercomprensione attivato in questi anni dall'Unione Europea in area romanza.
Motivare gli studenti ad un lavoro complesso come la traduzione significa spiegare agli studenti il perché la si esegue e far percepire la traduzione come compito fattibile, realizzabile; bisogna anche garantire che non si mira alla valutazione ma all'autovalutazione, facendo scoprire il piacere di riflettere sulle proprie competenze, di essere contemporaneamente in gara con altri per trovare soluzioni migliori e di cooperare con altri per giungere ad un testo conclusivo condiviso da tutti come la miglior traduzione possibile.
Si può variare il modello di traduzione (attività che va svolta con parsimonia, per non farla diventare routine scolastica): può essere fatta da soli, a coppie, in gruppi. La traduzione scritta è tradizionalmente individuale: i ritmi di lavoro, oltre che le competenze, sono diversi da persona a persona e in un'attività complessa come questa la diversità viene amplificata e può diventare un disturbo; qualche esperienza di traduzione in classe, collettiva, può essere utile se si focalizza il *processo* di traduzione.
Una modalità interessante resa possibile dalla tecnologia è la traduzione in piccolo gruppo con un computer: gli studenti condividono le conoscenze e lavorano su un testo senza cancellature e ripensamenti, il docente può passare di gruppo in gruppo in modo da seguire il processo *in itinere*, coprendo lacune, dando suggerimenti, richiamando l'attenzione su errori o improprietà. A fine lezione, ogni gruppo può mandare direttamente la propria traduzione alla mail di tutti i compagni di classe (o di corso, all'università) in modo che ciascuno possa eventualmente modificare la propria traduzione originale prendendo il meglio (o quel che considera tale) dagli altri, e poi nella lezione successiva, la lettura di una di queste traduzioni "definitive", intercalata con la discussione con chi ha operato scelte diverse, può completare il percorso.
La traduzione, come si vede, richiede molto tempo – e quindi non può essere un'attività sistematica, routinaria. Per variarla si può proporre:
a. *traduzione scritta dalla LS all'italiano*: è la direzione naturale, quella dei traduttori professionisti; si focalizza l'attenzione sia sulla LS che va compresa ed interpretata, sia sulla qualità dell'italiano in cui va stesa la traduzione, contribuendo così all'educazione linguistica complessiva e in particolare al lavoro sul lessico;
b. *traduzione 'impromptu' dalla LS orale/scritta all'italiano orale*: più rapida da realizzare di quella scritta, non ha grande tradizione per la difficoltà dovuta all'esecuzione in tempo reale e perché se si vuole poi analizzare il risultato occorre una registrazione;
c. *traduzione dall'italiano alla LS*: è la forma classica della traduzione nell'approccio formalistico e nell'approccio grammatico-traduttivo. La traduzione orale (ovviamente consecutiva) dall'italiano alla LS è estremamente difficile e può essere una sfida che si fa una o due volte l'anno quasi per gioco – ma un gioco che può essere utile se si usa il registratore. Se si vuole fare qualche esperienza di traduzione verso la

lingua straniera conviene lavorare su testi scritti, che consentono un maggior tempo per la riflessione e quindi contribuiscono alla metacognizione sui meccanismi traduttivi e linguistici messi in atto. Mentre la traduzione verso l'italiano focalizza l'attenzione sul lessico italiano e sulla sua qualità, la traduzione verso la LS fa emergere soprattutto le difficoltà morfosintattiche;
d. *traduzione di testi non solo verbali*: i testi più familiari agli studenti non presentano solo una dimensione verbale ma anche la dimensione musicale (canzoni) e anche quella visiva (film e pubblicità televisiva). Tradurre questi testi può essere estremamente motivante – e null'affatto più semplice che lavorare su testi esclusivamente verbali;
e. *retroversione*: si prende la traduzione in LS di un testo italiano e si chiede agli studenti di tradurlo in italiano, dopo di che si confronta il testo ottenuto con quello originale e si riflette sulle discordanze – il che talvolta consente di scoprire superficialità o errori nelle traduzioni anche dei professionisti, con una buona occasione per riflettere sulla traduzione. È possibile anche il percorso inverso, con un testo originale straniero presentato nella traduzione italiana e ri-tradotto verso la lingua d'origine;
f. *traduzione diacronica*: serve a far riflettere sull'evoluzione della lingua e consiste nel riportare alla LS contemporanea, nel registro adeguato, un testo scritto in varietà classiche della lingua, per poi procedere alla correzione incrociata delle varie esecuzioni;
g. *traduzione da una LS1 a LS2*: nelle scuole dove si studiano due lingue straniere è possibile – e motivante, se viene presentata come una sfida – anche la traduzione tra le lingue studiate, ad esempio dal francese all'inglese (o dal latino all'inglese, nei licei). Lo scopo di questa variante della traduzione non è linguistico ma processuale: allo studente appare immediatamente chiaro che tradurre seguendo il percorso "inglese → italiano → francese" oppure "latino → italiano → inglese" è inefficiente, complica le cose inutilmente, per cui diventa evidente che la traduzione è un passaggio psicolinguistico da comprensione nella lingua di partenza a produzione nella lingua d'arrivo, senza passaggi intermedi.
Vorremmo concludere richiamando alcuni punti metodologicamente importanti, secondo la nostra idea di traduzione come tecnica per l'acquisizione e il perfezionamento linguistico:
a. gli studenti devono avere un livello di competenza che garantisca loro la possibilità di muoversi con un certo agio nella lingua straniera, sia sul piano strettamente linguistico, sia su quello culturale;
b. l'attività va impostata per quanto possibile come una sfida tra lo studente e il testo, attribuendo al docente un ruolo di aiutante e non di giudice;
c. la traduzione è un'attività motivante se il testo è motivante ma, soprattutto, se le modalità esecutive cambiano, introducendo un elemento di novità;
d. la traduzione richiede tempo, per cui conviene scegliere testi brevi o ridurne le dimensioni.

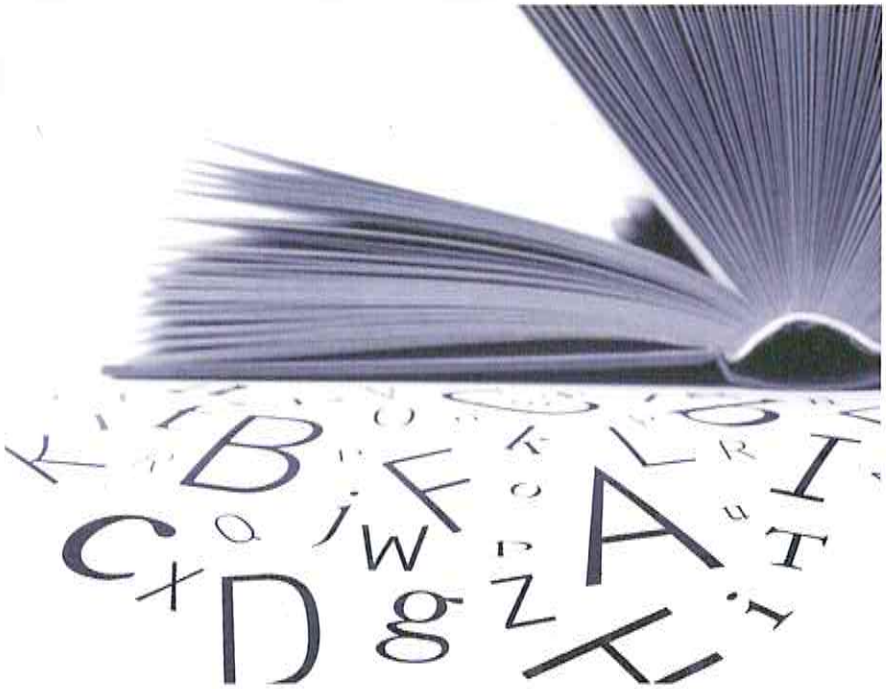
BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1984), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, La Scuola, Brescia.
- ABI AAD A. (2007), "Médiation, traduction et didactique des langues étrangères: interprétation, signification et dissymétrie interculturelle", in Chessa F. e Morelli M. (a cura di), *Cultura e tecniche della mediazione*, CUEC, Cagliari.
- BALBONI P.E. (2013), *Fare Educazione linguistica*, Utet Università, Torino.
- BORELLO E. (1999), *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della Comunicazione*, QuattroVenti, Urbino.
- CARPI E. (2006), "Traduction écrite et didactique des langues: entre communication et éducation interculturelle", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 141.
- COOK G. (2001), "Translation and Language Teaching", in Baker M. (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Routledge, Londra, pp. 117-121.
- DE CARLO M. (2006) (a cura di), *Didactique des langues et traduction*, numero monografico di *Etudes de Linguistique Appliquée*, 141.
- DI SABATO B. (2007), "La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue", in *Studi di glottodidattica*, vol. 1, pp. 1-9.
- MAMKJAER K. (1998) (a cura di), *Translation in Language Teaching*, St Jerome Publishing, Manchester.
- MAZZOTTA P., SALMON L. (2007) (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, UTET Università, Torino.
- MONTELLA C., MARCHESINI G. (2007) (a cura di), *I saperi del tradurre. Analogie, affinità, confronti*, Franco Angeli, Milano.
- PORCELLI G. (2007), "La traduzione nelle verifiche di L2: usi e abusi", in *Dopo Babele: la traduzione*, Liceo Gioberti, Torino, pp. 68-76.
- SALMON L. (2004), "La traduzione nella didattica della L2: riflessioni preliminari", in KLETT E., LUCAS M., VIDAL M. (a cura di), *Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoques y contextos*, Araucaria, Buenos Aires.
- SALMON L., MARIANI M. (2008), *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*, Franco Angeli, Milano.
- TESSUTO G. (2004), "Comunicazione Interculturale e Traduzione", in Sorrentino S. (a cura di), *Diversità e rapporto tra culture*, Franco Angeli, Milano, pp. 195-207.

La consapevolezza fonologica nell'apprendimento della lingua inglese

Una misura compensativa per gli alunni dislessici

Katia Comunello
Università Ca' Foscari - Venezia



La dislessia è un disturbo specifico di apprendimento (DSA) del quale esiste, oggi, anche in Italia, maggiore consapevolezza, grazie alle numerose ricerche scientifiche effettuate negli ultimi anni, e ai passi in avanti compiuti dalla legislazione italiana circa il riconoscimento dei DSA come difficoltà che necessitano un *processo educativo personalizzato*.
Lo sviluppo, inoltre, di metodologie glottodidattiche che pongono lo studente, con le sue potenzialità e i suoi bisogni, al centro del processo di apprendimento hanno contribuito in maniera notevole alla nascita del concetto secondo cui il sistema scolastico riveste il ruolo di guida formativa nel processo di educazione dell'alunno, soprattutto se affetto da dislessia. La collaborazione tra neuropsicologia e glottodidattica, la cui necessità viene enfatizzata dalla nuova Legge 170/2010, diviene, quindi, strumento efficace ed efficiente per migliorare il sistema scolastico e, indirettamente, una componente che può rivelarsi molto preziosa per gli studenti con DSA.

La dislessia e la scarsa consapevolezza fonologica

Numerose ricerche hanno dimostrato le forti difficoltà degli studenti dislessici nell'acquisizione delle lingue opache come l'inglese: le problematiche nei processi di decodifica e memorizzazione degli input linguistici sono dovuti soprattutto alla loro scarsa *consapevolezza fonologica*, ovvero la capacità di riconoscere, manipolare e riprodurre i suoni della lingua. Il riferimento esplicito alla lingua straniera nella nuova normativa in materia di DSA sancisce, inoltre, il riconoscimento da parte del legislatore nei confronti dell'importanza che riveste l'apprendimento di una lingua differente da quella materna nel processo di educazione dei discenti affetti da dislessia.

Ricerca sul campo: lo studio di un caso di dislessia evolutiva
Lo studio delle prestazioni e dei comportamenti di un allievo dislessico di undici anni ha permesso di constatare quanto sia sottovalutata, a volte, l'osservazione strutturata delle *potenzialità* dei discenti DSA per cercare di compensarne le difficoltà attraverso strategie glottodidattiche personalizzate mirate allo sviluppo della consapevolezza fonologica nella lingua straniera, in questo caso la lingua inglese.
Lo studio di un caso non consente di generalizzare, ma le scoperte effettuate dalle più recenti ricerche circa le ricorrenti scarse prestazioni delle abilità fonologiche degli allievi dislessici hanno condotto alla scelta e alla messa in atto, in questo studio, di alcune strategie glottodidattiche per formulare riflessioni e ipotesi circa la loro applicabilità ed efficacia se inserite all'interno di piani didattici personalizzati.

Lo sviluppo della consapevolezza fonologica e l'acquisizione del lessico nella lingua inglese
Lo studio svolto sul campo si avvale di alcuni degli strumenti menzionati dalla *ricerca-azione* nel tentativo di descrivere in modo chiaro e strutturato l'applicabilità del metodo multisensoriale ad un caso specifico di dislessia evolutiva all'interno di un contesto glottodidattico di tipo ludico e di cooperative learning.
L'intervista semi-strutturata della madre dell'allievo partecipante alla ricerca (**prima fase dello studio**) ha fornito utili informazioni circa il percorso formativo svolto dal ragazzo nelle scuole di infanzia e primaria:
- durante la scuola d'infanzia il bambino era riluttante a prendere in mano penne o matite per disegnare, scarabocchiare o scrivere, ma non sono emerse informazioni precise circa eventuali disturbi specifici del linguaggio in età pre-scolare;
- il bambino si è sempre dimostrato socievole ed allegro, ma al di fuori del contesto scolastico;
- fin dall'inizio della scuola primaria il bambino ha manifestato un atteggiamento di rifiuto e svogliatezza nei confronti di qualsiasi attività che coinvolgesse la lettura;
- durante la scuola primaria ha costantemente ottenuti scarsi risultati e dimostrato "ridotta motivazione all'apprendimento", "lettura esitante con frequenti errori" nonostante le attività didattiche specifiche svolte dall'insegnante di italiano.
Quest'ultima informazione ha, probabilmente, confermato il fatto che non poteva trattarsi di un ritardo di apprendimento, problematica spesso erroneamente definita come Disturbo Specifico di Apprendimento.

le strategie compensative per l'italiano possono essere inefficaci per la lingua straniera

Le strategie di apprendimento compensative sviluppate dall'alunno dislessico per l'apprendimento della lingua italiana possono rappresentare degli strumenti non efficaci nell'apprendimento della lingua straniera (Sparks, Ganschow 1991): la lingua inglese, in particolare, necessita un notevole sforzo a livello mnemonico. Le difficoltà di lettura in lingua materna, quindi, anche se rientrano nei limiti inferiori dello standard previsto (come descritto dalla diagnosi clinica in questo caso specifico), diventano molto più palesi nell'apprendimento della lingua inglese, in quanto le peculiarità fonologiche della lingua porteranno chiaramente alla luce difficoltà di decodifica.
Pianificazione, procedura e metodo dello studio
La fase di pianificazione dello studio si è focalizzata su due aspetti specifici dell'apprendimento della lingua inglese:
- osservare e identificare l'ambito delle principali difficoltà fonologiche e di memorizzazione del lessico della LS;
- esperire delle tecniche educative per lo sviluppo della **consapevolezza fonologica** e del **repertorio lessicale** all'interno del normale svolgimento delle lezioni di inglese in classe.

È stato scelto di condurre uno studio di tipo **qualitativo** mediante i seguenti strumenti di ricerca:
- un questionario sugli stili di apprendimento della lingua inglese *adattato* (la struttura delle domande è stata consapevolmente semplificata e viene utilizzato il carattere maiuscolo);
- una tabella di analisi fonetica e ortografica per il riconoscimento dei sintomi generalmente associati alla dislessia (adattato da Kvilekval 2011);
- una tabella per la rilevazione delle prestazioni atipiche nell'apprendimento della lingua inglese (Daloiso 2012);
- una scheda di rilevazione degli errori di lettura e scrittura più frequenti (adattata da Meloni, Sponza, Kvilekval, Valente, Bellantone 2002);
- una scheda sulla competenza lessicale in lingua inglese (adattata da Nation 2001);
- diario dell'insegnante redatto dopo lo svolgimento di ogni lezione di inglese grazie ad osservazioni (appunti) effettuate durante le lezioni e attività specifiche;
- portfolio, ossia verifiche scritte e orali del discente, la diagnosi clinica, la trascrizione dell'intervista semi-strutturata con il genitore del discente e materiale didattico elaborato durante lo svolgimento della ricerca (cartelloni, produzioni orali su traccia e spontanee, ...).

Il primo aspetto di indagine della fase osservativa era identificare lo **stile di apprendimento** della LS maggiormente utilizzato dallo

studente, consapevoli dell'importanza che la glottodidattica moderna e le Linee Guida sui DSA (2011:5) attribuiscono a questo aspetto.
In secondo luogo sono state osservate, prima, le difficoltà generali del discente durante il normale svolgimento delle lezioni di inglese e, successivamente, quelle **specifiche**, ossia non direttamente correlate all'opacità del sistema fonologico e ortografico della LS.

La consapevolezza fonologica: i risultati della ricerca
Esaminando i risultati ottenuti durante la fase di osservazione del livello di consapevolezza fonologica del discente sono state isolate le principali difficoltà nella lettura e nella scrittura **non** direttamente causate dalla mancata trasparenza della LS in questione; la possibilità, infatti, di confrontare le problematiche dell'alunno partecipante alla ricerca con quelle dei compagni di classe ha permesso di ipotizzare quali, tra tutti gli errori regolarmente commessi a livello fonologico, fossero effettivamente correlati alla dislessia e quali, invece, alle peculiarità fonologiche e ortografiche della lingua inglese. La ricerca ha rilevato che:
- l'omissione del fonema /h/ in fase di produzione orale è frequente nella maggior parte degli alunni della classe nonostante le ripetute istruzioni dell'insegnante;
- la sostituzione dei fonemi /d/, /t/ - /i:/, /ai/- /ai/, /l/ è stata regolarmente registrata *esclusivamente* nelle prestazioni del discente ma non in quelle del resto della classe. Questi ultimi, invece, avevano pari difficoltà nella realizzazione dei fonemi /θ/, /ð/, /æ/, preferendo, frequentemente, la sostituzione con fonemi definiti più "facili", ossia /f/, /d/, /ε/, perché più simili a quelli presenti nel sistema fonetico della lingua materna;
- per quanto riguarda la discriminazione di vocali lunghe e brevi, la ricerca ha evidenziato che, in seguito alle spiegazioni e alle attività didattiche specifiche svolte in classe, la maggior parte degli alunni ha migliorato le abilità di riconoscimento e produzione dei suddetti fonemi. Il discente dislessico, invece, ha continuato a manifestare forti incertezze.

quali errori dipendono dalla dislessia e quali dalle peculiarità dell'inglese?

Lo studio ha tenuto in considerazione anche l'abilità di conversione grafema-fonema in quanto rappresenta un aspetto utile per collegare la competenza fonologica a quella ortografica e, successivamente, alla competenza lessicale del discente, ossia la capacità di associare **significato** e **significante**.
Gli errori ortografici frequentemente commessi dal discente rispetto al resto della classe sono:
- omissione di diacritici, doppie e soggetti;
- aggiunta di lettere (ou/o);
- sostituzione di lettere (wh/hu; m/n; a/e; d/b; y/i);
- inversione di lettere (ist/its);
- spelling "stravagante".

L'analisi degli errori fonologici e ortografici ha, quindi, permesso di rispondere alle **ipotesi generali** circa le abilità dell'allievo di decodificare e produrre input scritti e orali e, soprattutto, riflettere sulla struttura della parola, facendo emergere che:
- il discente non è generalmente in grado di riconoscere e manipolare la struttura sonora di parole e frasi autonomamente;
- il discente non è generalmente in grado di riprodurre parole e frasi autonomamente.

La competenza lessicale: i risultati della ricerca
Lo studio sulla competenza lessicale dell'allievo partecipante alla ricerca parte dal concetto principale di cosa significhi **conoscere una parola** e quali abilità coinvolga la conoscenza di una parola. La fase di osservazione e analisi si è svolta, quindi, considerando le capacità dell'alunno di associare significato e significante, di riconoscere lo scopo dell'evento comunicativo e produrre messaggi che abbiano efficacia comunicativa.
L'utilizzo ripetuto della scheda fornita da Nation (2001) per l'analisi delle abilità di produzione e ricezione del lessico in inglese ha evidenziato:
- forti difficoltà a seguire il testo scritto durante attività di ascolto a velocità standard, soprattutto durante il primo ascolto;
- le forti difficoltà di distinzione dei suoni e delle parole compromettono frequentemente anche la riproduzione orale;
- parole e frasi sono pronunciate sempre a voce molto bassa e quasi mai per intero;
- le successive ripetizioni permettono all'allievo di familiarizzare con parole e frasi (suoni) consentendogli di acquisire maggiore sicurezza, soprattutto nella produzione delle frasi più brevi;
- il discente manifesta chiare difficoltà negli esercizi di riempimento degli spazi vuoti del testo dall'ascolto, così come di comprensione di video e registrazioni audio caratterizzati dalla presenza di scritte;
- l'allievo ha forti difficoltà nelle attività di matching di singole parole con definizioni o associazioni semantiche **scritte**, mentre l'utilizzo di immagini, foto e video facilita, frequentemente, la comprensione del significato delle parole.

Il metodo multisensoriale
Gli studenti DSA necessitano una

fonodidattica esplicita, strutturata e **metacognitiva** nell'apprendimento della lingua straniera: l'efficacia del metodo multisensoriale (MSL) nell'insegnamento dei sistemi fonologico e ortografico dell'inglese ad alunni dislessici è stata ampiamente dimostrata (Nijakowska 2008; 2010; Ganschow *et al.* 1998; Sparks, Ganschow 1993; Schneider, Crombie 2003; Sarkadi 2008).
Questo studio ha cercato di applicare il metodo multisensoriale anche per agevolare l'associazione significante-significato.
Il metodo multisensoriale basa la sua efficacia sulla sintesi dello stesso input linguistico attraverso lo stimolo simultaneo di canali sensoriali differenti, favorendo la creazione di tracce mnestiche di tipologia diversa alle quali il discente può ricorrere in fase di recupero del materiale linguistico. In tale maniera, inoltre, lo studente ha la possibilità di esperire varie strategie di apprendimento sviluppando, progressivamente, maggiore consapevolezza circa quali siano quelle più appropriate al suo stile di apprendimento della LS. In una prospettiva glottodidattica di *Lifelong Learning*, il metodo MSL pone le fondamenta per far si che il dislessico possa disporre degli strumenti adatti per apprendere **autonomamente** anche nel corso della sua vita.

Strategie glottodidattiche: applicabilità del metodo MSL al caso
La preferenza del discente all'apprendimento della LS mediante immagini, foto e video (stile visivo non verbale) ha condotto alla scelta di attività la cui variabile indipendente è stata l'utilizzo del canale sensoriale visivo mai associato, però, a parole o frasi, perché queste ultime si sono rivelate elementi di distrazione in fase di apprendimento.

è confermata l'efficacia del metodo multisensoriale nell'insegnamento dei sistemi fonologico e ortografico

L'entusiasmo che ha dimostrato in tutte le attività svolte in classe, soprattutto in un contesto di **cooperative learning**, ha, innanzitutto, contribuito a migliorare la sua integrazione all'interno della classe e ad aumentare il suo livello di motivazione all'apprendimento dell'inglese, nonché i suoi risultati scolastici.
Il metodo MSL gli ha consentito di esperire le strutture fonologiche della lingua in maniera **esplicita** e non intuitivamente come negli approcci glottodidattici convenzionalmente usati.
La creazione di un **glossario personale** in cui inserire le parole incontrate durante la lezione, la trascrizione fonetica dei suoni inglesi più "difficili" e l'inserimento di un'immagine relativa al significato della parola sarebbe stata un'ottima **strategia di apprendimento** per rinforzare le competenze fonologica e lessicale, oltre che contribuire al processo di automatizzazione delle strutture sonore della lingua inglese, permettendo, in tale maniera, di continuare un percorso educativo iniziato utilizzando soprattutto attività didattiche di tipo ludico (giochi a squadre, redazione di cartelloni colorati a seconda dei fonemi, attività di *matching* immagine-suono-significato in contesto di *cooperative learning*, visione di video animati e ascolto di canzoni).
Data la molteplicità dei sintomi associati alla dislessia è difficile riuscire ad elaborare delle strategie glottodidattiche che possano adattarsi perfettamente a tutti i casi, ma questo studio ha cercato di adattare ad un caso specifico alcune delle tecniche didattiche messe a disposizione dalla glottodidattica moderna (Nijakowska 2010), tenendo in considerazione lo stile di apprendimento del discente (rilevato nella fase iniziale dello studio) e le specifiche difficoltà riscontrate in fase di osservazione.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- CARDONA M. (2010), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, De Agostini, Novara.
- COONAN M.C. (2000), "La ricerca-azione", in COONAN M.C. (a cura di), *La ricerca azione. Issues in Glottodidattica. Working papers*, Cafoscarina, Venezia.
- DALOISO M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET, Torino.
- KVILEKVAL P. (2011), *Insegnare l'inglese ai bambini dislessici. Un metodo sicuro per tutti*, Libri Liberi, Firenze.
- NATION I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University, Cambridge.
- NIJAKOWSKA J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Multilingual Matters, Bristol/ Buffalo/ Toronto.

English coursebooks per la classe prima della primaria: suggerimenti per la scelta

Michela Gronchi
Insegnante scuola infanzia e primaria, Livorno

La scelta di un *coursebook* per la classe prima della primaria è un processo che necessita di un'accurata valutazione dei materiali offerti. Il *coursebook* costituisce per il bambino un primo approccio alla lingua scritta e un sostegno all'apprendimento.
Il legame tra il *coursebook* e lingua scritta viene oggi spesso trascurato perché lo sviluppo di sostegni multimediali ha trasformato il rapporto tra utente e libro.
Quelli che seguono sono suggerimenti per la scelta di un *coursebook* che offra al bambino della classe prima un'interazione significativa con la *literacy* nella lingua straniera. Essi nascono da una ricerca e un uso assiduo di alcuni testi dell'editoria italiana, e dalla volontà di rendere la scelta di un *coursebook* un processo consapevole.

1) Sistematicità
Le attività di lettura e scrittura devono avere in un *coursebook* una presenza e uno sviluppo sistematico, perché i bambini possano trovare nel loro libro di testo un supporto efficace. Il libro deve avere un ritmo che il bambino riesce a seguire e capire. L'introduzione casuale di attività che non hanno un rinforzo e un riciclo nel corso del *coursebook* ha un effetto di distrazione e incompletezza.

2) Legame parola-immagine
Gli aspetti pittorici costituiscono un grande motivo di appeal per i bambini e gli insegnanti, ma il testo cartaceo deve offrire di più. Il legame parola-immagine è cruciale nell'apprendimento della L2. È necessario osservare lo sviluppo delle *comic strips* o delle storie figurate e degli inserti di *arts and crafts* e valutare accuratamente quale input linguistico offrono, anche da un punto di vista scritto.

3) L1
Molti *coursebooks* usano la lingua italiana in ogni aspetto del testo, a scopo sia introduttivo sia chiarificatore. Tuttavia, il *code-switch* deve essere oggetto di un'attenta valutazione. È importante prediligere testi che utilizzano comandi chiari e diretti in L2 e che prevedono l'uso della L1 attraverso l'azione mediatrice dell'insegnante. È il *language teacher* che può utilizzare al momento opportuno la L1 per sostenere l'apprendimento. L'uso della L1 è inevitabile in una classe dove l'insegnante e i bambini parlano la stessa lingua, ma è preferibile optare per *coursebooks* che offrano al *language learner* maggiori occasioni di incontro con la L2.

4) Comunicazione
L'attenzione nei *coursebooks* della classe prima è da rivolgersi agli interlocutori dello scambio linguistico: l'insegnante, come adulto competente, è uno degli interlocutori, ma non può essere il solo. Le attività comunicative dovrebbero permettere ai bambini di interagire in lingua con i loro compagni, se pur con un minimo bagaglio di risorse. La riflessione sulla vera comunicatività dello scambio linguistico è inapplicabile ai testi per la classe prima, ma è proponibile per un'analisi dei testi delle classi seguenti.

5) Theme-based syllabus
La standardizzazione contenutistica dei *coursebooks* di lingua straniera sembra far pensare ad un curricolo di L2 pre-determinato. Questa affermazione è in parte vera, in parte falsa. Se lo sviluppo del vocabolario per la classe prima si concentra in *colours*, *numbers*, *school objects*, *food* e *toys*, ciò non pregiudica che gli aspetti linguistici abbiano anche una dimensione contenutistica rilevante per i bambini. L'adozione di *coursebooks* caratterizzati da una collezione di *tasks* è da evitare, a favore di un approccio integrato tra contenuto e risorse linguistiche.

6) Chunks of words
I bambini hanno il primo contatto con la L2 attraverso singole parole. Tuttavia, la presenza di *chunks of words* è

determinante nel contestualizzare la parola nel flusso del discorso e promuovere un approccio comunicativo. I testi si dividono tra i sostenitori di *words only* e quelli di *words and chunks*. Prediligere questi ultimi significa offrire al bambino un ambiente linguistico più completo e autentico.

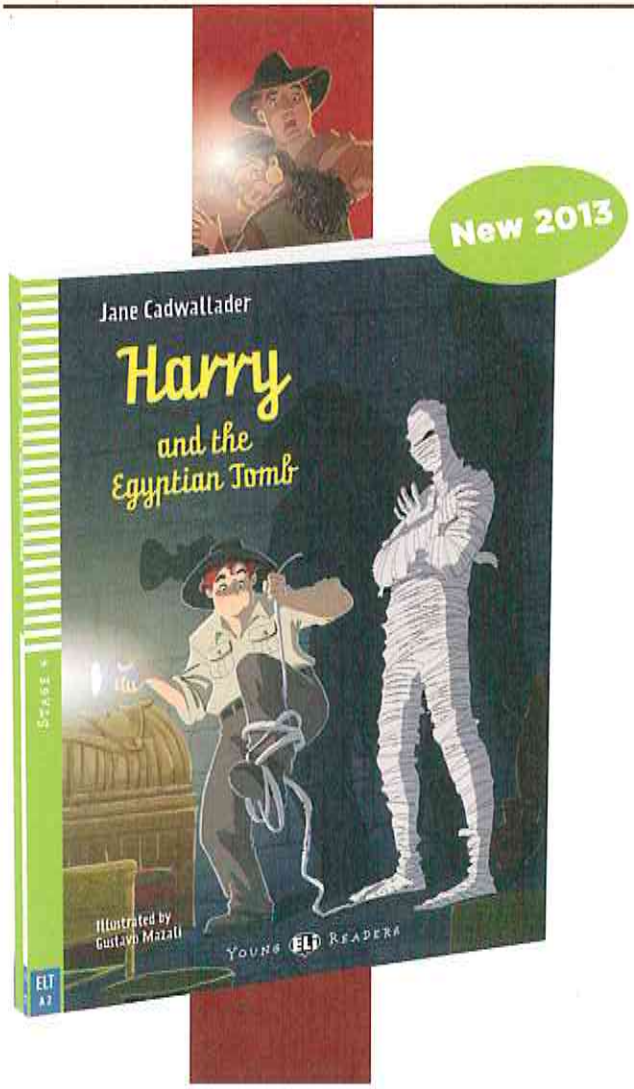
7) Il curricolo nascosto

I *coursebooks* per la scuola primaria (ed in particolare quelli della prima classe) colgono l'attenzione dei bambini attraverso le immagini e la grafica. Le immagini trasmettono messaggi e significati anche senza l'uso delle parole: ciò che offrono è un curricolo nascosto, che viene tuttavia recepito dai bambini. È importante riflettere sui valori assunti dal testo e trasmessi con la grafica, e confrontarli con quelli che ci rappresentano.

L'approccio sistematico e consapevole alla scelta di un *coursebook* permette di massimizzare le sue potenzialità e di valutarne gli aspetti di flessibilità per l'eventuale adozione in classe. Il *coursebook* è uno dei fattori determinanti nella *language anxiety*, ossia il sopravvento di stati emotivi dovuti alla richiesta di parlare in L2: attraverso un processo di scelta consapevole è possibile creare un ambiente di apprendimento sereno e cooperativo.

BIBLIOGRAFIA

- ARNOLD J. (2005), *Affect in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BERTARINI M., LOTTI P. (2006), *The magic book 1*, Eli, Recanati.
- CAMERON L. (2005), *Teaching Languages to young Learners*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CURTIS P., SANTANDREA D. (2010), *Kerrymore village*, Gruppo Editoriale Raffaello, Ancona.
- CUNNINGSWORTH A. (1995), *Choosing your coursebook*, Macmillan Heinemann, Oxford.
- DOOLEY J., EVANS V. (2011), *Fairyland 1*, Express Publishing, Newbury.
- LIGHTBOWN P.M., SPADA N. (2011), *How languages are learned*, Oxford University Press, Oxford.
- MADDEN J., MARIANI M.M., PRONO L. (2012), *Wi and Fi 1*, De Agostini Scuola, Novara.
- MADDEN J., PRONO L., ROLANDI G. (2007), *Mini Mega Pixie 1*, De Agostini Scuola, Novara.
- MUSIOL M., VILLAROEL M., IOZZI C. (2008), *Merry team 1*, Eli, Recanati.
- NUNAN D. (1999), *Syllabus Design*, Oxford University Press, Oxford.
- TOMLISON B. (2011), *Materials development in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.



YOUNG ELI READERS

Collana di letture per studenti a diversi livelli di apprendimento.

- cinque pagine di attività di revisione in fondo al testo
- un vocabolario illustrato nell'apertura a finestra della copertina per avere sempre sott'occhio il lessico necessario
- divertenti segnalibri da ritagliare personalizzano ogni volume

www.elireaders.com

Educare i bambini alla lingua inglese[1]

A cura di Verusca Costenaro, Luciana Favaro, Alberta Novello
Università Ca' Foscari, Venezia

I bambini da sempre, e in questo momento storico-culturale più che mai, rappresentano la sfida del futuro e un futuro 'globale' come si caratterizza quello odierno non può prescindere dalla lingua inglese.
I saggi presentati in questa sezione vogliono intendersi come strumenti pratici per gli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia che rivestono il ruolo cruciale di avvicinare discenti in giovane età alla lingua inglese e rappresentano una sintesi di alcuni dei contributi apparsi su *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*, a cura di Matteo Santipolo (Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2012, pp. 418).

1 Storytelling linguistico-acquisizionale: una proposta per favorire l'acquisizione spontanea dell'inglese LS nei bambini

Il contributo "Storytelling linguistico-acquisizionale: una proposta per favorire l'acquisizione spontanea dell'inglese LS nei bambini" di Verusca Costenaro, si propone di analizzare la pratica didattica dello *storytelling* in una nuova prospettiva che ne evidenzi la capacità di favorire l'acquisizione dell'inglese LS secondo le tappe tipiche di acquisizione dell'inglese L1. Tale tipologia di racconti ad alta voce, da noi definita '*storytelling* linguistico-acquisizionale' (d'ora in poi SLA), viene concepita come strumento didattico che permette all'insegnante della scuola primaria o dell'infanzia di esporre gli alunni a racconti ad alta voce in cui le forme linguistiche orali introdotte seguono un percorso di gradualità linguistico-cognitiva tipico del bambino nativo inglese che impara a parlare la propria L1.

strumenti pratici per gli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia

Le forme linguistiche presentate sono al tempo stesso adattate al contesto di acquisizione di una LS, e quindi alle esigenze specifiche di bambini che imparano l'inglese come LS. Le teorie di riferimento sono tratte soprattutto dalla scienza che studia lo sviluppo della lingua materna del bambino, e quindi dalla psicolinguistica evolutiva. Inoltre, si è cercato di adattare le teorie sull'acquisizione di una L1 a quelle relative all'acquisizione di una LS. Un importante studio in queste aree è stato svolto alla fine degli anni '80 da Traute Taeschner, ricercatrice nel campo della psicologia del linguaggio e del bilinguismo, che ha sperimentato una metodologia di insegnamento dell'inglese LS basata sullo sviluppo dell'inglese L1 all'interno di una scuola primaria romana per un periodo di tre anni (Taeschner 1986). Tale esperienza ha posto le fondamenta per l'elaborazione di un programma di insegnamento ludico, *Le avventure di Hocus and Lotus* (1992-2001).
A livello di realizzazione pratica di un percorso di SLA, si consiglia di partire innanzitutto dalla struttura portante del racconto in LS, ossia come strutturare il racconto vero e proprio, considerando e rispettando alcune semplici e universali regole narrative: le storie infatti possono essere descritte in termini di una rete gerarchica di categorie che si ripetono con regolarità (Stein, Glenn 1979; Levorato 1998), come ad esempio l'ambiente e l'evento iniziale. L'utilizzo di tali categorie in LS può fungere da supporto all'abilità di comprensione dei discenti, i quali, già esposti all'ascolto di racconti nella loro L1, si aspettano la comparsa di alcune informazioni specifiche all'inizio della storia (Levorato 1998).
Durante l'attività dello SLA, è consigliabile impiegare fin dall'inizio semplici frasi in inglese. È comunque possibile ricorrere alla lingua italiana nei casi in cui siano necessari una spiegazione o un chiarimento, o debbano essere fornite indicazioni particolari (per controllare la disciplina in classe o spiegare come eseguire un

[1] Il presente contributo è stato concepito dalle tre autrici assieme. Il paragrafo 1 è stato scritto da Verusca Costenaro, il paragrafo 2 da Luciana Favaro, e il paragrafo 3 da Alberta Novello.

compito di gruppo). In riferimento alla disposizione della classe, l'insegnante può sedersi su una sedia e gli alunni in semi-cerchio, disposti su varie file, davanti a lui, in modo che tutti riescano a vederlo chiaramente mentre narra la storia o indica le immagini del libro. Al fine di creare un arco di tempo 'magico' in cui passare dalla vita reale all'incantesimo della favola, si potrebbe associare questa situazione a un'aula diversa dalla solita, in cui gli alunni si sentano motivati a passare dei momenti non solo di apprendimento ma di 'festoso spaesamento' e divertimento. Ove non ci sia questa possibilità, si potrebbe ricavare uno spazio nell'aula di sempre, attribuendogli un nome preciso: *The English storycorner* (con una scritta colorata e il disegno di uno o più libri), *The magic storycarpet* (in cui disporre a terra un tappeto gigante su cui sedersi assieme durante l'ascolto), *English storytime* (con un orologio alla parete, le cui lancette siano ferme sulla scritta *English storytime*). Sarebbe inoltre preferibile stabilire in anticipo un momento preciso da dedicare allo SLA durante la settimana (ad es. tutti i mercoledì mattina alle 9), se non addirittura concordarlo con i discenti stessi, in modo da condividere fin da subito questo momento singolare e renderne l'attesa più emozionante e intensa.
Nel corso del contributo viene preso in esame un racconto per bambini in lingua originale: *There's an Alligator under My Bed* di Mercer Meyer: esso rappresenta lo strumento tramite cui proporre una serie di attività ludiche che permettano ai discenti di comprendere, utilizzare, fissare e reimpiegare forme e regole linguistiche introdotte induttivamente durante lo *storytelling*. L'attenzione è rivolta principalmente all'acquisizione orale della lingua straniera: sviluppare e potenziare, attraverso lo *storytelling*, l'abilità ricettiva di ascolto (ascoltare) e l'abilità produttiva di interazione (parlare, dialogare) in lingua inglese. Le attività proposte si inseriscono all'interno della glottodidattica ludica, esperienziale e multisensoriale. Determinate forme lessicali o morfo-sintattiche tratte dal racconto vengono selezionate dall'insegnante e inserite all'interno di attività ludiche, in modo da aiutare gli alunni a comprendere, impiegare e fissare tali forme. Le attività proposte nel contributo si rivolgono in special modo ai discenti delle scuole primarie, ma il contributo prevede una sezione di suggerimenti per impiegare lo SLA anche nelle scuole dell'infanzia (Costenaro 2006; Steinbock, Costenaro, 2005).

gli alunni si sentano motivati a passare dei momenti di 'festoso spaesamento' e divertimento

2 Tecniche didattiche per l'insegnamento dell'inglese nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria

Il contributo "Tecniche didattiche per l'insegnamento dell'inglese nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria" di Luciana Favaro, si propone di offrire al lettore una panoramica delle tecniche glottodidattiche utilizzabili in età prescolare e scolare. Come in ogni professione che si rispetti, anche nell'insegnamento è fondamentale saper programmare la propria attività nella piena consapevolezza di tutti i fattori che si stanno mettendo in gioco. Per poter programmare adeguatamente è necessario partire dall'analisi degli allievi per verificarne: lo stadio di sviluppo cognitivo, anche in lingua materna, le potenzialità neurolinguistiche che caratterizzano il "periodo critico" corrispondente alla loro fascia d'età (Daloiso 2009), le eventuali conoscenze in lingua straniera già acquisite, i loro bisogni comunicativi. Questo permetterà all'insegnante di selezionare le tecniche più adeguate per lo sviluppo o il potenziamento di determinate abilità linguistiche di ricezione o di produzione. Spesso, al contrario, l'insegnante di lingua straniera è alla costante ricerca di "cose da fare" con i bambini, e questo fa sì che a volte vengano proposte attività non adeguatamente tarate e organizzate.
In realtà, la scelta di una tecnica dovrebbe rappresentare l'ultimo tassello di un processo glottodidattico più complesso, che parte dalla scelta consapevole di un approccio, cioè della filosofia di fondo attraverso la quale intendiamo avvicinare i nostri allievi alla lingua straniera, e quindi di un metodo, che costituisce la realizzazione operativa di tale approccio. Solo così è possibile garantire una professionalità al nostro operare e la tecnica non si ridurrà ad una semplice 'buona idea' per fare un po' di lingua straniera con i bambini.
Nell'individuazione delle tecniche glottodidattiche più adeguate in età precocissima e precoce è necessario, quindi, essere coerenti con le premesse teoriche dei metodi e degli approcci che ci si prefigge di adottare, programmando poi, attraverso specifici strumenti, un percorso di acquisizione linguistica fatto di tappe raggiungibili attraverso l'uso delle tecniche che avremo selezionato.
Per tecnica intendiamo quindi un'attività o un 'esercizio glottodidattico', che ci consenta di raggiungere parte degli obiettivi prefissati all'interno di un percorso più ampio, finalizzato a promuovere, sviluppare o consolidare una determinata abilità linguistica, coinvolgendo determinati processi cognitivi, prefigurando spazi e *setting* appropriati e predisponendo i materiali necessari.
Il lavoro di programmazione inizia quindi fuori dalla classe, attrezzandosi con quella che sarà la 'bussola' di tutta la nostra attività didattica: l'approccio.

Nelle scuole dell'infanzia italiane si contano numerosissime esperienze di contatto informale con le lingue straniere, in particolare con la lingua inglese, e spesso queste esperienze prevedono il coinvolgimento dei bambini in attività pratiche e ludiche. Si tratta però, generalmente, di contatti episodici e frammentari, fatti di momenti confinati in ambiti temporali e spaziali precisi, spesso gestiti da operatori esterni che semplicemente propongono ai bambini attività di gioco e di canto in assenza di una progettualità glottodidattica. La metodologia esperienziale si differenzia da questo tipo di esperienze perché vede la lingua straniera come un "ambiente" nel quale i bambini possono svolgere attività di crescita e di scoperta non solo linguistica (Daloiso 2009).
Sul piano operativo, nel corso del contributo viene descritto uno strumento che permette all'insegnante di programmare secondo questo metodo: la *Learning Unit* (Unità di Apprendimento). Si tratta di uno schema finalizzato ad orientare il lavoro di programmazione sul medio periodo, selezionando le tecniche più adeguate rispetto alle caratteristiche dei discenti e agli obiettivi formativi e linguistici. Le tecniche glottodidattiche individuate risulteranno così selezionate sulla base di obiettivi anche di tipo extra-linguistico e saranno inserite in un preciso percorso glottodidattico. Il saggio si conclude con la descrizione e l'analisi di una serie di tecniche glottodidattiche utilizzabili in età prescolare e scolare (tecniche di warming-up, giochi di memoria, storytelling, manipolazione, nursery rhymes, tecniche psicomotorie, le routine linguistiche, ecc.). Ogni tecnica viene descritta nei suoi aspetti essenziali, segnalando relative strategie d'utilizzo, eventuali punti di criticità e fornendo successivamente esempi di applicazione.

3 La valutazione e la certificazione delle competenze nell'inglese per la scuola primaria

Il saggio di Alberta Novello "La valutazione e la certificazione delle competenze nell'inglese per la scuola primaria", vuole mettere in luce l'aspetto basilare della valutazione nei giovani apprendenti di lingua e informare sul nuovo strumento delle certificazioni di inglese per bambini. Nell'apprendimento di una lingua straniera la valutazione si rivela uno strumento basilare in quanto finalizzata a fare previsioni sulla capacità d'uso nella lingua target, ma non solo: fornisce feedback sulle difficoltà di acquisizione, offre la possibilità di adattare l'offerta formativa, di attuare degli interventi mirati e di verificare se la metodologia di insegnamento risulta adeguata ed efficace.

la valutazione contribuisce al processo d'apprendimento sia per il singolo studente sia per la classe

Vista in quest'ottica la valutazione contribuisce al processo d'apprendimento, sia per il singolo studente sia per la classe. Gli insegnanti, per comprendere a fondo tale relazione, devono naturalmente essere a conoscenza dei processi di apprendimento e del contesto socio-culturale in cui operano: solo così possono prevedere e gestire l'impatto che la valutazione ha sull'insegnamento e, successivamente, comunicare a colleghi e genitori le informazioni fornite dalla valutazione e i limiti relativi.
La valutazione linguistica rivolta a bambini, poi, deve necessariamente essere indirizzata verso gli obiettivi specifici pensati per apprendenti molto giovani e deve essere perseguita tramite tecniche adatte al loro contesto di apprendimento.
Gli obiettivi formativi che ci poniamo nell'insegnamento di una lingua straniera a bambini riguardano principalmente il contatto con la nuova lingua e quindi: risvegliare l'interesse per la lingua e la cultura, motivare e mantenere la curiosità, raggiungere elementari obiettivi comunicativi. Su questi obiettivi, unitamente al riconoscimento dell'attitudine di ogni singolo alunno alla lingua, l'insegnante dovrebbe basare e costruire il momento valutativo. La valutazione, come descritto nel volume, dovrà perciò concorrere al raggiungimento di tali obiettivi, motivando lo studente e rendendolo partecipe in modo tale che sia consapevole del suo apprendimento.
Negli ultimi anni è stato introdotto nella scuola un altro aspetto legato alla valutazione, ma che possiede caratteristiche e finalità molto diverse: la certificazione. La realtà della certificazione linguistica è un fenomeno che ha assunto dimensioni notevoli nel campo dell'apprendimento linguistico: ciò è probabilmente dovuto ad uno degli aspetti più importanti della certificazione, vale a dire la spendibilità. Con una certificazione linguistica si ha, infatti, la possibilità di ottenere una dichiarazione ufficiale del livello di competenza linguistica posseduto; il candidato interessato ad ottenere una certificazione si sottopone ad un esame in cui vengono testate le sue abilità linguistiche, alle quali viene assegnato un valore riconducibile ad un livello di competenza. La possibilità di ottenere un documento ufficiale da parte di un ente riconosciuto che attesti il grado di conoscenza di una lingua, chiarisce immediatamente il concetto di spendibilità: la persona che può dimostrare le sue competenze si include in un processo facilitato di autopromozione, che va dall'ambito sociale a quello lavorativo ed educativo e che trova diverse motivazioni, dall'inserimento, all'instaurare relazioni e alla soddisfazione di bisogni personali. Accanto alla certificazione per adulti e a quelle per scopi speciali

sono nate di recente le certificazioni linguistiche per bambini. I numeri in continuo aumento dei giovani apprendenti che ogni anno si sottopongono ad un esame di certificazione ci comunicano l'interesse della scuola e delle famiglie verso questo nuovo strumento. Rispetto alle finalità elencate precedentemente, è chiaro come la certificazione rivolta a bambini assuma un ruolo del tutto differente. Le ragioni di una certificazione nella scuola primaria vanno ricercate tra quelli che sono gli obiettivi dell'apprendimento di una lingua in giovane età, vale a dire la motivazione e la curiosità verso un'altra lingua e cultura. Motivare lo studente ad apprendere la lingua e a continuare il percorso di apprendimento è senza dubbio la finalità maggiore di una certificazione per bambini. Con la certificazione l'alunno può ottenere un riconoscimento di quello che ha imparato ed essere così gratificato e spinto ad imparare ancora. Diversi sono gli Enti di certificazione che hanno sviluppato degli esami adatti ad un pubblico di giovanissimi, adattando linguaggio, contesto e tipologia di prove. Tra i principali troviamo:

- *Trinity College London*
- *Cambridge Esol*
- *City and Guilds*
- *British Institutes*

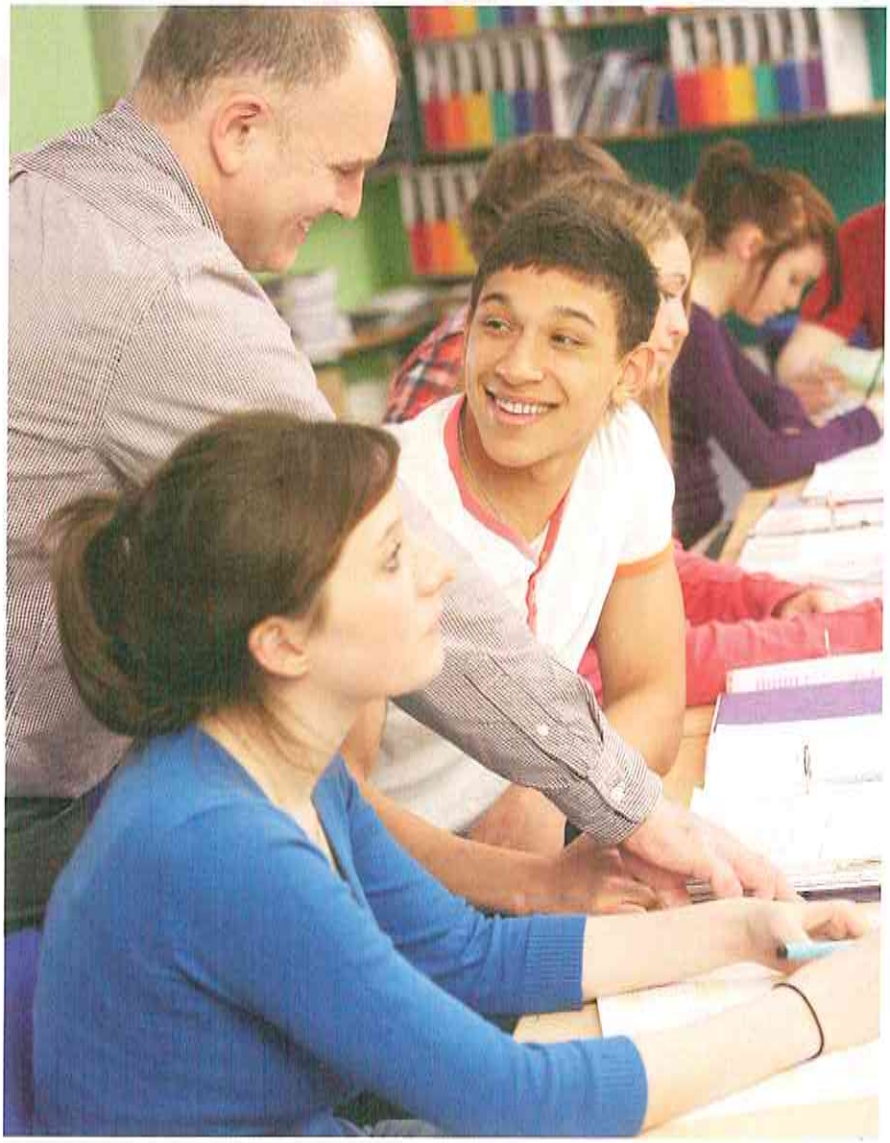
Essi trovano una dettagliata descrizione nel testo da cui è estrapolato questo saggio.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Libreria Utet, Torino.
- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, Libreria Utet, Torino.
- BALBONI P.E., COONAN C.M., RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland.
- BARNI M. (2000), "La verifica e la valutazione", in A. De Marco, *Manuale di Glottodidattica*, Carocci, Roma.
- BARNI M. (2006), "Valutare e certificare l'italiano a stranieri: la proposta della Cils", in E. Jafrancesco (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Edizioni Edilingua, Roma.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Quadro comune europeo di riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia.
- COONAN C.M., RICCI GAROTTI F. (2004), *Lingue europee nella scuola dell'infanzia. Percorsi educativi e didattici*, Edizione Provincia Autonoma di Trento, Trento.
- COSTENARO V. (2006), "Inglese Dinamico, Inglesi Dinamici: Introducing EFL in Italian Nurseries Through A Sociolinguistic Approach", in *Scuola e Lingue Moderne*, nn.8-9, 48-52.
- DALOISO M. (2009), *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Utet Università, Torino.
- DALOISO M., FAVARO L. (2011), "Preschool familiarization with a foreign language. Theoretical and methodological issues", in *Primenjena Lingvistika*.
- DICKINS, P.R. (1992), *Evaluation*, Blackwell, Oxford.
- FAVARO L. (2011), "Tecniche e strategie per lo sviluppo delle abilità linguistiche (parte prima)", in *Tre-Sei Gulliver*, marzo.
- FAVARO L. (2011), "Tecniche e strategie per lo sviluppo delle abilità linguistiche (parte seconda)", in *Tre-Sei Gulliver*, aprile.
- FREDDI G. (1990), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di glottodidattica per bambini*, Petrini, Torino.
- LEVORATO M.C. (1998), *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna.
- MAYER M. (1987), *There's an Alligator under My Bed*, Dial Books, New York.
- NOVELLO A. (2012), "Motivare alla valutazione linguistica", *El.Le*, n.1.
- NOVELLO A. (2011), "Valutare le lingue straniere in ambito formativo. Le abilità orali come esempio", in *Scuola e Lingue Moderne*, nn.1-3.
- NOVELLO A. (2010), "Valutazione, attestazioni, certificazioni: una sintesi", in BALLARIN E., BEGOTTI P., TOSCANO A. (a cura di), *L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari*, Guerra Edizioni, Perugia.
- NOVELLO A. (2009), *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, Libreria Editrice Cafoscarina.
- PORCELLI G. (1992), *Educazione linguistica e valutazione*, Utet Liviana, Torino.
- STEIN N.L., GLENN C.G. (1979), "An analysis of story comprehension in elementary school children", in F. Freedle (a cura di), *New Directions in Discourse Processing*, Norwood, Ablex Publishing Corporation, 53-119.
- STEINBOCK N.R., COSTENARO V. (2005), "Inglese Dinamico: A New Natural Approach to the Acquisition of English as A Foreign Language", in *Scuola e Lingue Moderne*, nn.8-9, 30-34.
- TAESCHNER T. (1986), *Insegnare la lingua straniera. Prospettive teoriche e didattiche per la scuola elementare*, Il Mulino, Bologna.
- VEDOVELLI I M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.

Fremdsprachliche Handlungskompetenz in der Oberschule: Utopie oder Wirklichkeit?

Silvia Serena
Consiglio Nazionale ANILS



Einführung
Was sollen Schüler, die an einer Oberschule eine Fremdsprache lernen, wissen und können?

um auf diese Frage ausführlich zu antworten, wären mehr als ein Beitrag notwendig

Wie kann man Lehrpläne und Curricula[1] für die einzelnen Ausbildungsrichtungen der Sekundarstufe II so aufbauen, dass sie

[1] Die beiden Begriffe „Lehrplan" und „Curriculum" werden manchmal nicht deutlich voneinander abgegrenzt, doch versteht man unter Curriculum meistens die systematische Darstellung der beabsichtigten Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahren, die erlauben, Planungs- und Evaluationsentscheidungen für den Unterricht für einen bestimmten Zeitraum (z.B. Jahre) zu begründen; im Begriff „Curriculum" ist auch der Anspruch enthalten, in den Lernern Qualifikationen und Kompetenzen zu entwickeln, während ein „Lehrplan" mehr inhalts-und lehrstoffbezogen ist.

den im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen festgelegten Angaben für die einzelnen Niveaus und gleichzeitig den speziellen Anforderungen der einzelnen Schultypen entsprechen und möglicherweise auf europäischer Ebene vergleichbar sind? Und wie sollten dann die entsprechenden Arbeitsmaterialien aussehen?
Um auf diese Fragen ausführlich zu antworten, wären mehr als ein Beitrag notwendig. Nachfolgend kann also nur versucht werden:

- erstens einige Grundlinien zu skizzieren, die als Hilfe dienen können, um in der für den Fremdsprachenunterricht so schwierigen Situation (besonders in Anbetracht des Rückgangs des Stundenvolumens, der sinkenden Anzahl an angebotenen Sprachen und der viel zu großen Schülergruppen) Kurse oder Module für verschiedene Schulformen aufzubauen und einen Unterricht für einzelne Zeitspannen (Wochen, Monate, Semester, Jahre) zu planen;

- zweitens einige diesen Grundlinien entsprechende Unterrichtsmaterialien vorzustellen, die als Beispiel dienen können, um ähnliche Materialien für andere Schultypen zu entwickeln (oder um schon bestehende Materialien den besonderen Anforderungen der einzelnen Ausbildungsrichtungen entsprechend abzuändern).

Den Hintergrund der Reflexionen, die hier folgen, bildet der Begriff der „Handlungskompetenz" in einer Sprache: Zuerst wird deshalb darüber nachgedacht, was „in einer Sprache *handeln*" zu können, bedeutet, welche Kompetenzen dabei ins Spiel kommen und welche Auswirkungen auf den Unterricht (z.B. für den sogenannten „Grammatikunterricht") sich daraus ergeben (Abschnitt 1). Danach soll der Frage nachgegangen werden, was dies für einen speziellen Bereich bedeuten kann – hier ein Bereich, der innerhalb und außerhalb der Schule immer mehr an Bedeutung gewinnt, d.h. der Tourismusbereich: Dafür werden für den Unterricht an Hotelfachschulen konkrete Vorschläge vorgestellt, die auf andere Schultypen übertragbar sind (Abschnitt 2); zuletzt wird gezeigt, wie der Begriff der Handlungskompetenz ausgebaut und als curriculare Grundlage für alle Schultypen übernommen werden kann. Obwohl die angesprochenen Grundlagen und Prinzipien für alle Fremdsprachen gelten, entsteht der Beitrag auf Deutsch und bezieht sich auf den Deutschunterricht – und dies, weil die hier angebotenen Reflexionen und Materialien sich als Abänderung eines inzwischen zwanzigjährigen Projektes ergeben, das von Deutschlehrern ins Leben gerufen wurde und den Deutschunterricht betrifft.

was „in einer Sprache handeln" zu können, bedeutet, welche Kompetenzen dabei ins Spiel kommen

Zwar bezieht sich das Projekt auf den Unterricht an Universitäten[2], doch gilt ein großer Teil der didaktischen Grundlagen – Prinzipien, Zielsetzungen, Inhalte und Verfahren des Unterrichts an Universitätsstudenten – genauso für die ein oder zwei Jahre jüngeren Lerner: Die Grenzen zwischen einem Unterricht für Lerner[3] der Sekundarstufe II (unabhängig davon, ob es sich um Fachoberschulen oder Gymnasien handelt) und einem Unterricht an Universitätsstudenten sind z.T. fließend, so dass Vieles auf den Unterricht an der Oberschule übertragen und angewendet werden kann, besonders was die Entwicklung von einigen Kompetenzen betrifft.

1 „Handlungskompetenz in einer Fremdsprache" in der Oberschule: Ein Zauberwort?

Was bedeutet eigentlich „Handlungskompetenz"? Was heißt es

[2] Dieses Hochschul-Projekt betrifft den „Studienbegleitenden Deutschunterricht": Die Bezeichnung dieses Unterrichts, der auch unter der Abkürzung SDU bekannt ist, meint einen Deutschunterricht, der an Universitäten und Hochschulen in allen Studienrichtungen (außer Germanistik) neben dem Studium fachübergreifend und interdisziplinär herläuft. Er „begleitet" sozusagen die Studierenden in ihrer Vorbereitung auf das Kommunizieren und Zusammenleben mit Menschen der Zielkultur und der Zielsprache innerhalb und außerhalb des Berufes und des Studienfaches (Lévy-Hillerich, Serena 2009:7). Das Projekt entstand kurz nach der Eröffnung des Goethe-Instituts Warschau aus dem Hilferuf der Lektoren, die sich plötzlich nach dem Fall der Mauer vor der Aufgabe befanden, ihre Studenten auf das Leben und Handeln auf einem internationalen europäischen Parkett vorzubereiten. So entstand (unter der Leitung der damals am Goethe-Institut Warschau tätigen Dorothea Lévy-Hillerich und mit der Unterstützung der Bosch-Stiftung) das Projekt „Curricula und ein Lehrwerk für den studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen", das zur Entwicklung von „Rahmencurricula" für den Deutsch- und Sprachunterricht an Universitäten (in Polen, Tschechien und der Slowakei), zu Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer und zur Veröffentlichung eines Lehrwerks Niveau B2-C1 führte. In einer zweiten Phase wurde es zum „Europa-Projekt", in dessen Rahmen in Anlehnung an den GeR und an *Profile deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag 2002 und 2005) in verschiedenen Ländern weitere Rahmencurricula zum SDU entstanden, sowie – aus der Zusammenarbeit von Dozenten aus sieben Ländern – das Lehrbuch *Mit DEUTSCH studieren, arbeiten, leben A2-B1* (mit eingelegter CD, mit Hörtexten und Transkriptionen, Stationen zum Wortschatz, Kopiervorlagen, Lern- und Arbeitsmethoden, Lösungen, Wortlisten in Deutsch + 19 Sprachen, einer Moodle-Lernplattform mit zusätzlichen Aufgaben zu jeder Einheit, sowie einem Lehrerhandbuch auf CD mit Unterrichts- und Prüfungsvorschlägen (Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010). Dieses Lehrbuch ist auch gut in den letzten Klassen der Oberschule einsetzbar. An der Projektleitung waren im Laufe der Zeit (bzw. im Laufe der beiden Phasen des Projektes) verschiedene Goethe-Institute beteiligt (Warschau, Bratislava, Prag, Krakau, Nancy).

[3] Im Beitrag wird meistens der Begriff „Lerner" anstelle von „Schüler" verwendet, um darauf hinweisen, dass es egal ist, auf welcher Bildungsstufe oder in welchem Alter die Jugendlichen sind: Die Prinzipien, Zielsetzungen, angestrebte Kompetenzen und Qualifikationen sind gleich, ob es sich um 16- bis 18jährige Schüler oder um 18- bis 24jährige Universitätsstudenten handelt...

eigentlich, in einer Sprache oder mit einer Sprache auf „kompetente" Weise zu „handeln"? Um zu antworten, muss man sich zunächst fragen, *wo* dieses Handeln *wozu, mit welchen Inhalten* und *auf welche Weise*[4] stattfinden soll und was eigentlich „kompetent" wirklich bedeutet: Für einen Lerner in der Oberschule kann es bedeuten, dass er fähig sein soll, die Sprache, die er gerade lernt, schon in der Interaktion im tagtäglichen Handeln im Klassenzimmer zu benutzen, sowie die Sprache auch außerhalb des Schulkontextes im Kontakt mit der fremden Kultur und im allgemeinen Leben zu verwenden – und zwar mit der Angemessenheit, die die Situation verlangt und die dem Handlungsumfeld entspricht. Es geht also um den Einsatz der fremden Sprache:

- in der Schule;
- in der dabei stattfindenden Vorbereitung auf das spätere Studium an der Universität oder auf den Beruf (z.B. auf ein Praktikum) oder auf einen Schüleraustausch und das entsprechende Leben in der Zielkultur und im Zielland;
- im Leben und Überleben in unserer globalisierten Welt, wo sie dazu dienen kann, kulturell Neuem zu begegnen, und Neues zu lernen und zu erschließen (man spricht ja oft von Vorbereitung auf das „lebenslange Lernen", das sogenannte „longlife learning").

Eine solch breit gefächerte Zielsetzung, die sich grundsätzlich auf drei Bereiche – Schule, Beruf und Leben – bezieht, bedeutet, dass im Unterricht der Schwerpunkt nicht ausschließlich auf der Sprache an sich liegen kann, sondern auch darauf, was man *durch* die Sprache, *mit* der Sprache und *in* der Sprache *machen* kann. Dieses *Machen*, also dieses „Handeln", geschieht oft in Teamarbeit, erfordert Eigeninitiative und Eigenverantwortung – also all das, was die Persönlichkeit des Einzelnen, seine Zuverlässigkeit, sein Verantwortungsbewusstsein und seine Interaktionsfähigkeit ausmacht.

die Art und Weise, wie der Handelnde sich mit seinem ganzen Wesen einsetzt

Das Handeln-Können in einer Sprache, das bei der Verwendung der Sprache durchschimmert – unabhängig davon, ob es sich um die Muttersprache oder eine Fremd- oder Zweitsprache handelt – ergibt sich aus einem Zusammenwirken verschiedener Kompetenzen: Durch dieses Zusammenwirken wird die gesamte Orientierung des Handelns bestimmt, d.h. die Art und Weise, wie der Handelnde sich mit seinem ganzen Wesen einsetzt, wie er sich den Aufgaben stellt, und bereit ist, sie auf sich zu nehmen. Anders gesagt: Es betrifft einerseits die Haltung des Handelnden gegenüber all dem, was im Leben innerhalb und außerhalb der Schule auf ihn zukommt, andererseits – um es mit dem Pestalozzi-Spruch auszudrücken – sein ganzheitliches Handeln mit „Kopf, Herz und Hand"[5].

Das hier folgende Modell (Lévy-Hillerich, 2005:11) veranschaulicht diesen Ansatz:

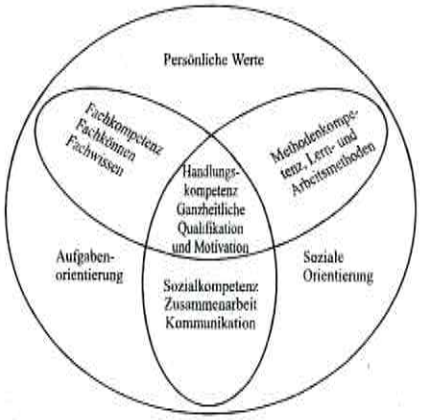


Abb. 1. Modell vom ganzheitlichen Handeln

Für dieses ganzheitliche Handeln im späteren Beruf oder Studium und im Leben werden schon in der Oberschule die Weichen gestellt. Dieses Modell, das inzwischen in vielen Artikeln zur Handlungskompetenz besprochen worden ist und die Grundlage von vielen Lehrbüchern[6] bildet, hat im Laufe der Zeit Veränderungen und Erweiterungen erfahren, z.B. durch die Einbeziehung der beiden Begriffe „interkulturelle Kompetenz" und „Personalkompetenz", so dass das Modell oft auch wie folgt dargestellt wird:

---

[4] Diese Grundfragen der Didaktik werden in der vorliegenden SeLM-Ausgabe im Beitrag *I "perché" della scuola: filosofia dell'insegnamento o utopia?* ausführlicher behandelt, gehen aber auf das lerntheoretische Unterrichtsmodell von Otto, Schulz und Heimann (1965) zurück und insbesondere auf Schulz 1970. Keine der hier aufgeworfenen Fragen – nach Zielen, Inhalten, Verfahren und Medien und den Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet – kann von den andern isoliert beantwortet werden, weil keine von den anderen unabhängig ist und sich alle gegenseitig bedingen.

[5] In „Lienhard und Getrud" beschreibt Pestalozzi die Art und Weise, wie Gertrud ihre Kinder erzog und leitet davon das berühmt gewordene Prinzip ab : „[...] Sie sahen, dass in allem, was ihre Kinder vom Morgen bis an den Abend thaten, ihr Kopf, ihr Herz und ihre Hand, folglich die drey Grundkräfte von denen alles Fühlen, Denken und Handeln des Menschen ausgeht, gemeinsam und in Übereinstimmung unter sich angesprochen, belebt, beschäftigt und gestärkt werden..." zit. Nach Meyer, 1987a, S.34 in Dedering 2000:183.

[6] Das Modell bildet in der gesamten Reihe *„Kommunikation im Beruf"* im Fraus-Verlag, PlzeÀ (inzwischen in einer neuen Ausgabe in Zusammenarbeit mit dem Cornelsen-Verlag erhältlich) die Grundlage der „Vorlektion" und den „roten Faden" eines jeden Bandes: Es prägt alle Aktivitäten, zu denen die Lerner angeleitet werden und über die sie angeregt werden, im Unterricht zu reflektieren und zu diskutieren.
Zum ersten Mal wurde das Modell aber im Band *MIT DEUTSCH IN EUROPA studieren, arbeiten, leben* in die Praxis des Studienbegleitenden Deutschunterrichts integriert (Lévy-Hillerich, Krajewska-Markiewicz, Hg. 2004:9).

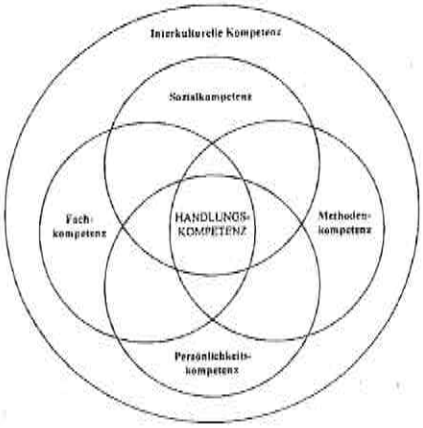


Abb. 2. Erweitertes Modell vom ganzheitlichen Handeln[7]

Dabei bedeutet z.B.:
- *Fachkompetenz*: fundiertes Fachwissen und die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen („Kopf");
- *Sozialkompetenz*: das aktive Zuhören-Können, die Fähigkeit, andere Meinungen zu respektieren und zu akzeptieren, die Fähigkeit argumentieren und/oder eigene Vorschläge präsentieren zu können („Herz");
- *Methodenkompetenz*: die Fähigkeit, Arbeitsziele zu erkennen, etwas selbstständig planen und durchführen zu können, Informationen zu gewinnen und zu verarbeiten („Hand");
- *Interkulturelle Kompetenz*: die Bereitschaft zur Offenheit für andere Kulturen, aber auch die Bereitschaft, sich der eigenen kulturellen Geprägtheit kritisch bewusst zu werden;
- *Personalkompetenz*: die Bereitschaft, sich als Person einzubringen, d.h. als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen.

Inhaltlich-fachliches, sozial-emotionales und *methodisch-strategisches* Lehren, Lernen und Handeln sollen also im Unterricht ineinander greifen und nach Möglichkeit gleichzeitig gefördert werden.

Aus dem Zusammenwirken dieser Kompetenzbereiche ergeben sich die ganzheitlichen „Schlüsselqualifikationen"[8], die Lernende am Ende ihrer Schul- und Ausbildungszeit erworben haben sollten, wie z.B. die Fähigkeit, selbstständig und/oder mit anderen im Team zu arbeiten, Initiativen zu ergreifen, Verantwortung zu übernehmen, Aufgaben zu erkennen und zu lösen, Entscheidungen zu treffen und zu begründen u.Ä.: Was dies bedeuten kann für die Bestimmung der Ziele, für die Wahl der Inhalte und der Verfahren und für die Messung und Bewertung von Leistungen ergibt sich aus den in Abschnitt 2 vorgestellten Unterrichtsmaterialien.

1.1 Kompetenzen unter der Lupe

Die hier folgende Vorstellung der einzelnen Kompetenzen dient zwar zur begrifflichen Klärung, doch darf nie vergessen werden, dass jede dieser Kompetenzen im Zusammenhang mit den anderen zu sehen ist, wie auch aus den Beispielen aus der Praxis (s. Abschnitt 2) deutlich hervorgeht, wo bei der Lösung der Aufgaben die Kompetenzen nie isoliert, sondern in einem ganzheitlichen – humanistischen – Bild miteinander verflochten auftreten:

1. **Fachkompetenz** bedeutet einerseits, das Wissen über die Sprache und deren Struktur zu besitzen (über die Muttersprache, sowie über andere Fremdsprachen, und die Fähigkeit, sie miteinander in Verbindung zu bringen), andererseits das Fachwissen z.B. über Prozesse, Methoden, Fakten, sowie auch interkulturelles Wissen (über Gewohnheiten, Erwartungen usw.) in Kommunikationssituationen. Anders gesagt bedeutet Fachkompetenz, die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig lösen zu können und auch fähig zu sein, das Ergebnis zu beurteilen;
2. **Sozialkompetenz** bedeutet, dass der Lernende lernt, andere Meinungen zu respektieren und akzeptieren, zu argumentieren, eigene Vorschläge zu präsentieren, im Team zu arbeiten, aktiv zuzuhören, mitzudenken und gemeinsame Produkte mitzugestalten. Anders gesagt, ist Sozialkompetenz die Bereitschaft und Fähigkeit, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen, und sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen. Das entsprechende Training geschieht z.B. durch spielerische Formen wie Quartettspiele, Dominos, Rollenspiele[9] und andere Sprachaktivitäten[10], die keineswegs

---

[7] Diese Version des Modells bildet die Grundlage vom Lehrbuch *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben, A2/B1* und wird in dessen Null-Lektion den Lernern vorgestellt (Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010:15).

[8] Das sind die sogenannten „soft skills" im Gegensatz zu den sogenannten „hard skills", die die eigentliche Fachkompetenz ausmachen. Der Begriff „Schlüsselqualifikation" wurde zum ersten Mal 1974 von Dieter Mertens (http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf) verwendet. Siehe dazu auch im *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*, 2011: http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm die Vorstellung unter: Anhang 2: Schlüsselqualifikationen.

[9] Siehe dazu die Auflistung von „Lern-und Arbeitsmethoden" in Lévy-Hillerich D., Serena S., Bariç K., Cickovska E., Hg. 2010:331-340 und die Vorstellung von „Spielerischen Formen" in Lévy-Hillerich D., Serena S., Bariç K., Cickovska E., Hg. 2010:341-349.

[10] Wichtig ist bei jeglicher Sprachaktivität, dass die Eigenverantwortlichkeit der Schüler gefördert wird und dass ihnen vor vornherein klar wird, *was* sie *wozu*, *wo* und *wie* tun sollen (also nicht nur, weil es der Lehrer sagt oder im Buch oder im Programm steht!): Es soll ihnen also bewusst sein, in welcher Situation *(wo)*, welche Sprachhandlung *(wozu)*, welche Themen und Inhalte *(was)*, durch welche Textsorten und sprachlichen Mittel *(wie)* geschehen soll. Zur Grundfrage der Verwendungssituationen siehe: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*: Externer Verwendungskontext (Europarat, Hg. 2001:54); Weiteres zu den Sprachhandlungen ist in. *Profile Deutsch 2.0* zu finden (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag 2005:74 und 221 ff.).

verlorene Zeit oder das „Zückerchen" sind, die zur Entspannung oder als Belohnung eingesetzt werden, sondern die erlauben, in der Sprache soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten;
3. **Methodenkompetenz** bedeutet, dass der Lerner lernt, Informationen zu gewinnen, zu strukturieren und zu verarbeiten, dass er die Fähigkeit erwirbt, Arbeitsziele zu erkennen, Lösungskonzepte und Lösungswege selbstständig zu erarbeiten, zu planen und durchzuführen, und dass er bereit ist, diese Lösungen auch zu verantworten und sie eventuell zu korrigieren. Anders gesagt: ein „methodenkompetenter" Lerner ist ein Mensch, der fähig ist, in privaten, gesellschaftlichen und später beruflichen Situationen eigenverantwortlich zu handeln;
4. **Interkulturelle Kompetenz** bedeutet, sich der eigenen kulturellen Vorstellungen, Werte und Normen kritisch bewusst zu werden, und bereit zu sein, das Andere anders sein zu lassen und sich anderen soziokulturellen Bedingungen anzupassen: Sie bedeutet Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen und Mentalitäten, und betrifft die Art und Weise, wie man mit Fremdem und Anderem umgeht, ohne es vereinnahmen zu wollen, sondern eher in der Absicht, es in seiner Andersheit[11] schützen zu wollen. Diese Kompetenz – im Sinne von Offenheit und Fähigkeit, mit anderen Verhaltensweisen umzugehen und dabei sprachliche Bedeutungen auszuhandeln – entwickelt sich im Leben immer weiter und muss immer wieder neu erlernt und erworben werden, doch werden die Weichen dazu in der Schule gestellt.
5. **Personalkompetenz** bedeutet z.B. Kriterien für die Eigen- und Fremdbeurteilung zu erwerben, sowie Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein für sich und andere zu entwickeln, sowie die Fähigkeit, sich für ein Projekt einzusetzen, es mit Ausdauer zu betreuen und nicht bei der ersten Schwierigkeit zu resignieren. Personalkompetenz umfasst Eigenschaften, die den Einzelnen in seiner eigenständigen Persönlichkeit betreffen, wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein.

die Kompetenzen werden nicht unabhängig voneinander entwickelt

Zu dieser Kompetenz gehören auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und eine selbstbestimmte Bindung an diese Werte – denn der Lerner muss lernen, sich als Handelnder selbst zu organisieren und ein ausgewogenes Verhältnis zu seinen Aufgaben herzustellen, um überzeugend wirken und handeln zu können. Nur wenn ihm dies gelingt, kann er als Person überzeugen und auch die anderen Kompetenzen zur Geltung bringen.
Die Kompetenzen[12] werden nicht unabhängig voneinander entwickelt, sondern im Unterricht ganzheitlich und konsequent mit dem Ziel aufgebaut, die Lerner für zukünftige Situationen im Leben methodisch auszurüsten: *Wie* sie in der Kommunikation reagieren, hängt davon ab, *wie* sie gelernt haben, mit anderen Menschen und Kulturen umzugehen und *wie* selbstständig sie gewohnt sind, sich Wissen anzueignen und zu hinterfragen.

1.2 Handlungsorientiertes Grammatikkonzept

Handlungsorientierung bedeutet, wenn sie auf Grammatik bezogen wird, dass Regeln immer dann geübt und wiederholt werden, wenn sie sich aus der Textsorte und den Sprech- oder Schreibanlässen ergeben. Das bedeutet, dass die Lerner:
- zuerst dazu angeregt werden, im Text auf bestimmte Spracherscheinungen zu achten (sie z.B. zu markieren, zu unterstreichen, zusammenzutragen, herauszuschreiben usw.);
- danach dafür eine Ordnung zu suchen (z.B. die markierten Elemente in verschiedene Spalten in Tabellen einzuordnen und einzutragen);
- zuletzt die Formen zu vergleichen – z.B. in einer Tabelle – und dadurch die Regel/die Regeln zu erkennen und oder zu formulieren[13].

Grammatik wird also nicht im Hinblick auf eine vollständige „Beherrschung" aller Spracherscheinungen „abgehandelt", sondern im Hinblick darauf gesehen, was man damit machen, entwickeln, entdecken, übermitteln oder benennen kann, d.h. welche sprachlichen Mittel man z.B. für die Realisierung einer Sprechintention auf einem bestimmten Sprachniveau in einer bestimmten Textsorte braucht (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag 2002:42). Das bedeutet, dass z.B. die Bildung der Adjektive im

[11] Zu den lernleitenden Zielen *Toleranz* als Bewahrung von Andersheit, *Mündigkeit* als Verständigungsvoraussetzung, *Normalität der Differenz* und *Verschiedenheit* als lebenslangem Lernimpuls siehe Hans Hunfelds hermeneutischen Ansatz unter http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/zusammenhang.htm und die entsprechende Literatur dazu.
[12] Siehe dazu auch im *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*, 2011: http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm: Anhang 3: Lernkonzept der beruflichen Handlungskompetenz.
[13] Dieses Vorgehen wird auch S-O-S genannt – von den Ausgangsbuchstaben der drei Handlungen der Schüler, d.h. Sammeln/Suchen – Ordnen – Systematisieren: Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010:17.

Bereich der Umweltpolitik geübt wird, weil da täglich neue Adjektive gebildet werden müssen, die man braucht, um die neuen Materialien benennen zu können, oder dass z.B. im Bereich der „systematischen Grammatik" die Substantiv- und Adjektiv-Deklination und im Bereich des Wortschatzes die Zahlen- und Mengenangaben geübt werden, weil sie im Bereich der „funktionalen Grammatik" im Falle eines Rezepts dazu gebraucht werden, um die Sprachhandlung „Mengen angeben" und „Zutaten benennen" auszuführen („nehmen Sie einen *großen* Löffel... zwei Pfund *reife* Aprikosen..." usw.).[14] Lerner brauchen allerdings für ein solches handlungsorientiertes Vorgehen Unterrichtsmaterialien, wo sie die den Texten und Aufgaben entlang verstreuten Hilfen zur Sprachreflexion und die in den Texten enthaltenen Redemittel auf systematische Weise nachschlagen können.[15] Das ist äußerst wichtig, damit die Angewohnheit des selbständigen Suchens und Systematisierens als Grundlage des lebenslangen Lernens anerzogen wird.

werden die Kompetenzen in den einzelnen Kommunikationsbereichen verwoben formuliert

2 Handlungskompetenz im Klassenzimmer: Beispiele aus dem Bereich „Deutsch für Tourismus"

Nachfolgend soll gezeigt werden, wie die Entwicklung von Kompetenzen in der Unterrichtspraxis z.B. in einer Hotelfachschule aussehen kann. Damit der Lerner immer weiß, *was* er *wo* (z.B. in welchem Kapitel der Einheit) tut und *wozu*, sollte er die operationalisierten Lernziele schon vor Beginn des eigentlichen Unterrichtsprozesses analysieren können, und wissen, was er am Ende des Unterrichtsgeschehens kann oder können soll, um danach für eine Selbst- und/oder Fremdevaluation bereit zu sein.

Im Beispiel, das folgt[16], werden die Kompetenzen – es handelt sich hier um Methoden-, Fach-, Sozial- und Personalkompetenz – mit den Kannbeschreibungen in den einzelnen Kommunikationsbereichen verwoben formuliert (hier geschieht es in der Ich-Form, aber es kann auch die Sie-Form gewählt werden, im Sinne von „Am Ende der Einheit/des Kapitels usw. können Sie..."). Dabei steht:

- *Rs* für Rezeption schriftlich;
- *Rm* für Rezeption mündlich;
- *Ps* für Produktion schriftlich;
- *Im* für Interaktion mündlich;
- *Sr* für Sprachreflexion;
- *Pd* für *Profile Deutsch*[17] (das, wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, zur Richtlinie bei der Suche und Formulierung der Ziele dient).

[14] Mehr zum Thema Grammatik im *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*, 2011: http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm: Da wird in Anhang 5 auf Grammatik auf der Wortebene, Satzebene und Textebene hingewiesen und im Anhang 11 der Unterschied zwischen systematischem und funktionalem Grammatikansatz anhand der Analyse von Texten verdeutlicht.

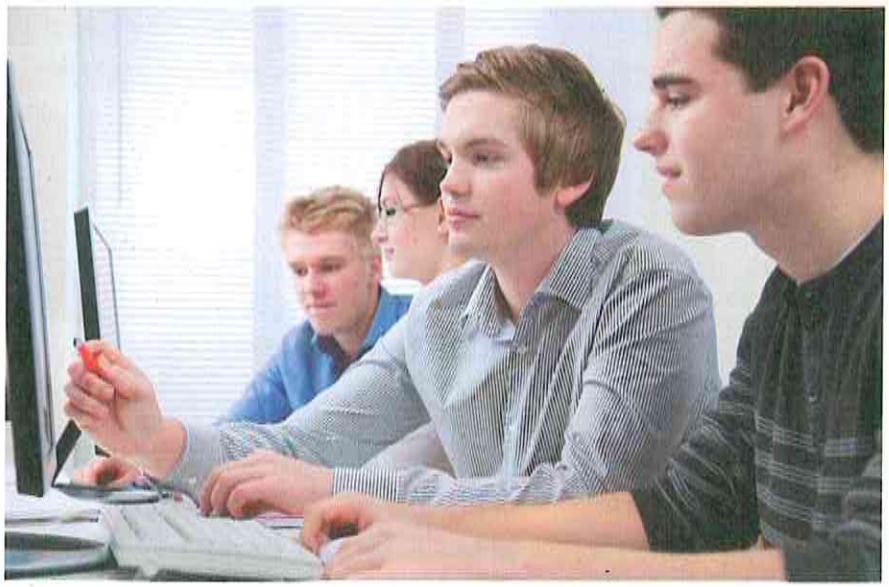
[15] Ein Beispiel dafür ist die Auflistung „Welche Hilfen zur Sprachreflexion findet man wo?" (Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010:351-352) und die Auflistung der im Lehrbuch verwendeten Redemittel unter „Welche Redemittel findet man wo?" (Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010:356-359).

[16] Das Beispiel ist entnommen aus Lévy-Hillerich D., Serena S., Bariç K., Cickovska E., Hg., Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010:198

[17] Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag 2002 und 2005.

Am Ende des Kapitels kann ich	
- einen Text zu verschiedenen Reiseformen verstehen (nach Pd 2.0,S.137); - verschiedene Kurztexte mit Hilfe von Lesetechniken entschlüsseln (**Methodenkompetenz**);	**Rs**
- telefonischen Last-Minute-Angeboten Informationen zu Urlaubsreisen entnehmen (Pd 2.0, S.136); - in einem Gespräch die Argumente einer überregionalen Organisation für umweltschonendes Reisen in den Hauptpunkten verstehen;	**Rm**
- eine Anfrage zu einem Reiseangebot per E-Mail schreiben;	**Ps**
- einem Partner Begriffe aus einem Fachbereich erklären (**Fachkompetenz**); - ein Telefonat als Auskunft Suchender oder Auskunft Gebender führen (Pd 2.0, S.133) (**Sozialkompetenz**); - mich in Rollenspielen in meine und andere Rollen versetzen und auf die anderen Teilnehmer eingehen (**Personalkompetenz**);	**Im**
Sprachreflexion - S-O-S zu Relativsätzen; - Adjektivkomposita; - Denn- und Weil-Sätze; - Feste Verbindungen (Nomen und Verben)	**Sr**

Abb. 3. Beispiel von Kannbeschreibungen im Tourismus-Bereich



In dieser Übersicht darüber, was der Lerner nach der Arbeit mit dem Kapitel weiß und kann, wird auch klar, mit welchen Textformen er arbeiten wird (z.B. Anfrage, Telefonat) und welche Sozialformen er dabei verwenden wird (in diesem Fall ein Rollenspiel), aber auch durch die „Sprachreflexion", wie sich der Zugang zur Sprache gestaltet: Es handelt sich um eine Reflexion über die Phänomene, die der Lerner zum Durchführen der Aufgaben braucht, und die er zu diesem Zweck entsprechend übt.

Im Rollenspiel-Beispiel, das hier folgt, bekommen die Lerner die folgende Aufgabe:

Sie wollen Öko-Urlaub machen und haben sich noch nicht für einen der Orte entschieden. Sie möchten per Telefon reservieren und rufen bei Kassiopeia-Reisen an. Dort meldet sich Yolanda.

Was sagen Yolanda und der Gast? Schreiben Sie einen Dialog und spielen Sie ihn zu zweit.

Der Öko-Gast stellt sich vor, interessiert sich für Ökoreisen

Yolanda fragt nach den Wünschen, macht mehrere Angebote: Stadt oder Land, Insel, Berge, Bauernhof? In Deutschland oder im Ausland?

Der Gast interessiert sich besonders für ...ist begeistert von Angebot X.

Yolanda fragt nach dem Zeitraum: Wann? Für wie lange?

Der Gast nennt die Reisezeit: von ..... bis ...

Yolanda fragt nach der Personenzahl und besonderen Wünschen

...

Abb. 4. Rollenspiel

Eigentlich sollte ein Dialog nicht geschrieben werden, doch ist manchmal eine erste schriftliche Erstellung für Lerner entspannender, als wenn sie von vornherein zum „Improvisieren" gezwungen werden (wo sie oft frustriert sind, weil sie Dinge sagen möchten, für die ihnen der Wortschatz und die sprachliche Gewandtheit fehlen – wobei Lerner sowieso nie allein gelassen werden sollten, ohne eine mehr oder weniger große Auswahl von sprachlichen Mitteln).

Ein solches Rollenspiel kann auf jeglichem Sprachniveau stattfinden: Anfängern stellt man mehr und andere Redemittel zur Verfügung als Fortgeschrittenen (erst ganze Sätze, dann Satzanfänge, dann Stichworte...), und Redemitteltabellen können so angefertigt werden, dass die Redemittel nach Schwierigkeitsgrad aufgelistet sind (neben jedem Redemittel kann A1, A2, B1 usw. stehen). So können die Lerner auch im Falle einer „Mixed-Abilities-Gruppe" (die zwar in der Oberschule relativ selten, oder zumindest oft nicht deutlich ausgeprägt ist) ihrem Sprachniveau entsprechend die geeigneten Ausdrücke wählen: es wird auf diese Weise eine Binnendifferenzierung in der Gruppe ermöglicht, und vermieden dass z.B. A1-Lerner sich überfordert und B1-Lerner unterfordert fühlen.

Die Arbeit mit den Redemitteln ist im Falle dieses Rollenspiels eng verbunden mit der Entwicklung der Persönlichkeitskompetenz (Umgangssprache), da das Zuhören-Können, das freundliche Eingehen auf Andere (in diesem Falle auf den Gast), das teilnehmende Nachfragen, das zurückhaltende und vorsichtige Vorschlagen u.Ä. auch bedeuten, dass eine Reflexion über die eigene Haltung stattfindet – was pädagogisch gesehen, äußerst wichtig ist (und z.T. eventuell auch in der Muttersprache erfolgen kann).
Vom pädagogischen Gesichtspunkt her ist auch die Wahl des Themas dieses Rollenspiels relevant, denn der Begriff

„Ökourlaub" regt schon von sich aus zum Nachdenken, zum neugierigen Nachforschen (z.B. durch Surfen im Internet) und zum Mitteilen eigener Erfahrungen an, was je nach Sprachniveau der Lerner sprachlich verschiedentlich strukturiert und mit mehr oder weniger Hilfen unterstützt werden kann.

Je nach Unterrichtsplanung kann ein solches Rollenspiel in einer einführenden Phase zur Eröffnung eines Vorstellungsrahmens, oder zur Strukturierung des schon vorhandenen Vorwissens, oder zu einer Vertiefung oder in einer Endphase zur Sicherung des Gelernten (Piepho, Serena1992:28-34[18]) verwendet werden.

Die bis hier erwähnten didaktischen Überlegungen gelten auch für die Verwendung von Spielformen im Unterricht, wie der folgende sogenannte „Marktplatz", der in einer Sammlung von „Lern- und Arbeitsmethoden" (Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg.:334) wie folgt definiert wird:

Marktplatz ist eine Methode:

- um Informationen oder Arbeitsergebnisse miteinander auszutauschen;
- um neuen Wortschatz zu entdecken;
- um sich neuen Wortschatz gegenseitig zu erklären;
- um Wissen weiterzugeben;
- um Meinungen auszutauschen.

So gehen Sie vor:

1) Kärtchen vorbereiten: Vorder- und Rückseite gegeneinander knicken;
2) Kärtchen ziehen lassen;
3) Auf dem Marktplatz einen Partner suchen, ihm das Wort zeigen und ihn befragen;
4) Dem Partner das Wort eventuell erklären;
5) Das Wort des Partners so besprechen wie im ersten Durchgang;
6) Die Kärtchen tauschen;
7) Sich einen neuen Partner suchen und von vorne beginnen.

In unserem Fall bekommt jeder Lerner ein Kärtchen (die hier folgenden zum „sanften Tourismus" und zur „Nachhaltigkeit" sind nur zwei Beispiele[19]: Die Kärtchen werden in Klassenstärke angefertigt): auf der einen Seite steht der Begriff (z.B. „Sanfter Tourismus"), auf der Rückseite des Kärtchens die Erklärung dazu. Die Lerner laufen im Klassenzimmer wie auf einem echten Marktplatz herum, suchen sich einen „Kunden" und fragen ihn z.B. nach der Bedeutung des Begriffs „Sanfter Tourismus" (der „Kunde" sieht nur das Wort „Der sanfte Tourismus", nicht die Erklärung auf der Rückseite, die nur der Fragende vor Augen hat). Wenn der Mitschüler den Begriff kennt, versucht er, ihn zu erklären, falls nicht, erklärt ihn der Fragende anhand der Angaben, die er vor sich hat (ohne vorzulesen!). Danach tauschen die Spieler die Kärtchen und jeder sucht sich einen neuen „Kunden". Die Kärtchen sehen z.B. wie folgt aus:

der sanfte Tourismus	Sanfter Tourismus ist eine Form des Reisens, die drei Hauptziele verfolgt: 1. Die Natur respektieren und schützen; 2. die Natur möglichst nah, intensiv und ursprünglich erleben; 3. sich der Kultur des bereisten Landes möglichst anpassen.
die Nachhaltigkeit	Eine nachhaltige Entwicklung bedeutet, so zu handeln, dass kommende Generationen die gleichen Gestaltungsmöglichkeiten haben wie wir heute.

Abb. 5. Beispiel einer Arbeitsmethode: Zwei Kärtchen zum Marktplatz zum Tourismus

[18] In diesem Beitrag, der 1992 unter dem Titel *Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impulsgesteuerten Deutschunterricht* veröffentlicht wurde und heute noch hochaktuell ist, obwohl er zwanzig Jahre alt ist, werden – im Unterschied zur klassischen Unterrichtsplanung – sieben Phasen vorgestellt, und anhand von Beispielen besprochen: 1. Eröffnung eines Vorstellungsrahmens, 2. Strukturierung des Vorwissens, 3. Hypothesenbildung, 4. Aufgabengeleitete Vertiefung, 5. Erstes Zusammentragen der Ergebnisse, 6. Redaktion, 7. Gedächtnisorganisation. Diese Phasen bilden eine Richtlinie, von der man natürlich je nach Unterrichtssituation abweichen kann.

[19] Die anderen Kärtchen sind im Lehrerhandbuch auf CD zu *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben* (Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010) sowie in der im Buch eingelegten CD für die Lerner enthalten, und können von dort aus schon im richtigen Format ausgedruckt werden.

Dieser „Marktplatz" verfolgt verschiedene Ziele:
• vom sprachlichen Gesichtspunkt her dient er der Einführung oder Festigung von Wortschatz;
• von der Entwicklung der Kommunikationskompetenzen her dient er der Interaktion unter den Studierenden und der Entwicklung von Flüssigkeit im Sprechen;
• von der Personalkompetenz her dient er der Anregung von Reflexionen zu Ethik und Verantwortungsbewusstsein.
Auch in diesem Fall kann der Einsatz in verschiedenen Phasen des Unterrichts geschehen, je nachdem *wozu* er *wann* eingesetzt wird und *welchen Lernern* mit *welchem Sprachniveau* er dienen soll.

Das Rollenspiel und der Marktplatz sind nur zwei Beispiele dafür, was man mit Lernern in der Oberschule ohne großen Aufwand machen kann, um ihre Handlungskompetenz in der Fremdsprache – wohlgemerkt, nicht nur auf Deutsch! – zu fördern. Je nach Schultyp können diese Aktivitäten mit anderen Inhalten und anderem Wortschatz gefüllt werden, und als ausbaufähige Grundlage und Beispiel können weitere Materialien zum Thema Reisen im zitierten A2-B1-Lehrbuch[20] dienen, sowie auch Aktivitäten und Materialien aus anderen Bereichen wie Berufsausbildung, Sprachenlernen und das Überwinden von Grenzen, die Hinterfragung der Ursachen von Klima- und Naturkatastrophen, die Verwendung von Bioprodukten und der Einsatz von erneuerbaren Energien, sowie das Thema des Präsentieren-Könnens, mit dem Lerner schon früh vertraut gemacht werden müssten, da es im Klassenzimmer sowie außerhalb immer wieder Gelegenheiten gibt, wo eine Idee, ein Projekt oder ein Ergebnis vorgestellt werden müssen, wobei oft von der Art und Weise, *wie* sie präsentiert werden, fast genauso viel abhängt wie von der Qualität und der Gültigkeit des Inhalts selbst.

Bei der Analyse der oben angeführten Beispiele aus der Praxis und der weiteren zur Ergänzung vorgeschlagenen Themen wird außerdem deutlich, was ganzheitliches Lernen bedeutet, denn:
• die Lerner handeln als ganze Menschen, weil sie versuchen, als sie selbst ein Problem zu lösen und sich mit Fragen auseinandersetzen, die sie direkt betreffen (es gibt also keinen Bruch zwischen dem Leben innerhalb und außerhalb der Schule);

je nach Schultyp können diese Aktivitäten mit anderen Inhalten und anderem Wortschatz gefüllt werden

• verschiedene Sinneskanäle werden gleichzeitig angesprochen;
• durch das Handeln in den Aufgaben werden mehrere Wissensbereiche berührt;
• die individuelle Lernaktivität wird durch soziale Lernprozesse ergänzt;
• kognitive, affektive und psychomotorische Lernprozesse tauchen hier miteinander verzahnt auf.

Deutlich wird dabei auch der Unterschied zwischen einer Aufgabe und einer Übung[21]: Die beiden vorgestellten Beispiele sind Aufgaben, da sie beim Lerner mentale Prozesse der Sinnherstellung, des Problemlösens und der Entdeckung von Zusammenhängen auslösen (Piepho, Serena 1992). Da sie den Lernenden zum Mitdenken und „Mitspielen" anregen, sind sie in ihrer Durchführung variabel. Da aber in jeder fremdsprachlichen Aufgabe die Sicherung und Entfaltung von sprachlichen Systemen eine Rolle spielt, sind oft Sprachübungen zur Erfüllung übergreifender Aufgabenstellungen als Teilschritte nötig, in deren Verlauf der Lerner „identische oder ähnliche Sachverhalte wieder und wieder lernt, um sie zu behalten und für den eigenen produktiven Umgang zur Verfügung zu haben" (Schwerdtfeger 1989:187-188).

3 Handlungskompetenz als Hintergrund für Curricula und Unterrichtsplanung

Aus all dem, was bis hierher angeführt wurde, geht hervor, dass die gesellschaftliche Entwicklung unserer Zeit von Lernern verlangt, dass sie aus ihrer Ausbildung ein Wissen und Können in der Fremdsprache mitbringen, das weit über das hinausgeht, was bisher mit „allgemeinen Schulkenntnissen" bezeichnet wurde: Die Grundlagen sollen nicht nur fachlich sein, sondern auch soziale und methodische Qualifikationen sowie personale Fähigkeiten mit einschließen. Lerner sollen auch fähig sein, Verantwortung zu übernehmen, Probleme zu sehen und in ihren Auswirkungen einzuschätzen, um die notwendigen

---

20 Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010: Zu den zitierten Themen sind viele Materialien und Vorschläge für Schüler-Aktivitäten enthalten, doch ist für die jetzige stark Informatik-interessierte Schüler-Generation die damit verbundene Moodle-Lernplattform besonders anziehend, wo die Schüler selbstständig arbeiten können (http://my.goethe.de: Sie füllen *Mein Profil* aus, dann *Meine Kurse*, *Neues Profil freischalten*, geben den Zugangsschlüssel *(nlzydktqflim)* ein und finden bei *„Meine Kurse"* in der Rubrik *„Freigeschaltete Kurse"* Ihren Kurs OEZA_GIMinsk_10_SDU in Europa. Dass die Materialien sich auf SDU beziehen, soll – wie schon weiter oben betont – weder Sie noch die Lerner stören, denn die Adressaten sind auf alle Fälle Jugendliche, bei denen ein Altersunterschied von ein oder zwei Jahren wenig ausmacht.

21 Zur Unterscheidung der beiden Begriffe siehe auch: http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/aufgabe.pdf.

Entscheidungen verantworten zu können. Diese Kompetenzen können zwar in allen Fächern der verschiedenen Schultypen entwickelt werden, doch treffen sie im (Fremd)sprachenunterricht auf einen dafür besonders günstigen fachübergreifenden und interkulturellen Kontext. Von Schülern und Lehrern wird also eine Handlungskompetenz und ein Rollenverständnis verlangt, die den Unterricht und die entsprechende Lehrerausbildung vor völlig neue Aufgaben stellen: Dies bedeutet ein Überdenken von all dem, was in der Oberschule die Unterrichtsplanung und im Allgemeinen das curriculare Denken betrifft. Der Fremdsprachenunterricht sollte folglich – trotz der Unterschiede der verschiedenen Ausbildungsrichtungen- ausbildungsübergreifende Grundlagen aufweisen, was Prinzipien, Ziele, Inhalte, Methoden und Beurteilungs- und Bewertungsmaßnahmen der angestrebten miteinander vergleichbaren Ergebnisse betrifft.

Diese Grundlagen sind schon in den Rahmencurricula enthalten, die innerhalb des weiter oben zitierten Hochschulprojekts entstanden sind: So wie aber für die Universitäten der einzelnen Länder Rahmencurricula entwickelt wurden, die das ganzheitliche Handeln im Unterricht als Vorbereitung auf das Handeln außerhalb des Unterrichts im Hintergrund haben (und die – gerade weil sie einen „Rahmen" bilden – nicht in die Autonomie der Institutionen eingreifen), genau so könnten auch in Italien Rahmencurricula für den Fremdsprachenunterricht an Oberschulen entstehen. In Anlehnung daran könnten neue Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, und schon bestehende könnten der speziellen Unterrichtssituation der Oberschule angepasst werden.
Denkbar wäre z.B., dass eine Gruppe von Sprachlehrern das 2011 erschienene *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*[22] (es ist das neueste) herunterladen könnte, um es auf seine Brauchbarkeit für alle Fremdsprachen zu analysieren und um es wo nötig an die Erfordernisse der Oberschule anzupassen: Es könnte ergänzt, ins Italienische übersetzt und ins Netz gesetzt werden, um Lehrern sämtlicher Fremdsprachen zur Verfügung zu stehen.
Besonders ertragreich könnte es aber sein, dieses Rahmencurriculum mit den beiden zu vergleichen, die im Jahr 2002 im Rahmen eines Leonardo-Projektes[23] unter der Koordination von Astrid Donadini (Istituto Commerciale „Manfredo da Passano" in La Spezia) für die Sekundarstufe II – allerdings im Bereich Berufs- und Fachsprache – schon entstanden sind, und die in ihrer deutschen Fassung von der Homepage des Goethe-Institutes heruntergeladen werden können (s. bibliographische Angaben): Es handelt sich um:

es könnte ergänzt, ins Italienische übersetzt und ins Netz gesetzt werden

- das Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II;
- das Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprache.

Grundlage ist in beiden das in Abschnitt 1 vorgestellte Modell der Handlungskompetenz, von dem alles abgeleitet wird. Beide Rahmencurricula sind auf Deutsch, Italienisch, Niederländisch und Finnisch entstanden, und deren Prinzipien sind in das im Rahmen desselben Leonardo-Projektes entstandene Lehrbuch[24] für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II eingeflossen.
Nachdem zur Erstellung eines Curriculums und der entsprechenden Materialien – wenn auch nicht ausbildungsrichtungsübergreifend sondern eher fach- und berufsbezogen – schon einmal ein Schritt gemacht worden ist, wage ich zu hoffen, dass etwas Ähnliches sich nochmal ereignen könnte: Ist das eine Utopie? Vielleicht. Doch „Ob ein Gedanke Utopie bleibt oder Realität wird, hängt meist von der Zahl und der Tatkraft seiner Anhänger ab[25] "... Die Entscheidung liegt also in den Händen der Kollegen, die diesen Beitrag lesen.

---

22 http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm.
23 Das Leonardo-Projekt 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON nannte sich „Schaffung eines Zentrums für linguistische Ressourcen in einem transnationalen Netz zur Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen" und wurde von Dorothea Lévy-Hillerich geleitet. Das Istituto Tecnico „Manfredo da Passano" existiert heute nicht mehr als eigenständige Institution, und die Materialien – also die von Astrid Donadini angefertigte Übersetzung der beiden Rahmencurricula ins Italienische – sind nur als fotokopierbare Druckfassung bei der Verfasserin erhältlich (adrianasilvia.serena@fastwebnet.it), die für jegliche Auskunft und weitere Unterstützung zur Verfügung steht.
24 Auch das im Rahmen des gleichen Leonardo-Projektes 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON entstandene Lehrbuch *Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt: HIP HOP IN DEN BERUF Lern- und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache an berufsorientierten Schulen in Europa. Mit Audio-CD, CD-ROM – Spielesammlung – Lehrerhandreichungen* wird von der Verfasserin dieses Beitrags (adrianasilvia.serena@fastwebnet.it) zur Einsicht gerne zur Verfügung gestellt.
25 Coudenhove-Kalergi R.N. (1958), „Eine Idee erobert Europa", in Benay J., 1998:126.

BIBLIOGRAPHIE

- BARIĆ K., SERENA S. (2011, in stampa), „Das SDU-Rahmencurriculum in der Praxis: Vorstellung eines Lehrwerks", in *II. International Conference "LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES: Challenges and Prospects", February 4th - February 5th, 2011* at the Faculty of Philosophy, Belgrade University, Serbia.
- COUDENHOVE-KALERGI R.N. (1958), „Eine Idee erobert Europa", Kurt Desch, Wien-München, 113-116, in BENAY J. (1998), *Autriche 1918-1938*, Publication Université de Rouen, Rouen, 124-126.
- DEDERING H. (2000), *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre*, Oldenbourg, München.
- EUROPARAT (Hg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt, Berlin.
- GLABONIAT M., MÜLLER M.; RUSCH P., SCHMITZ, H., WERTENSCHLAG L. (2002), *Profile deutsch*, Langenscheidt, Berlin/München.
- GLABONIAT M., MÜLLER M.; RUSCH P., SCHMITZ, H., WERTENSCHLAG L. (2005), *Profile deutsch neu 2.0*, Langenscheidt, Berlin/München.
- HÄUSERMANN U., PIEPHO H.-E. (1996), *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache – Abriss einer Aufgaben-Übungstypologie*, iudicium verlag, Tübingen.
- HEIMANN P., OTTO G., SCHULZ W. (Hg.) (1965), *Unterricht – Analyse und Planung*, Schroedel, Hannover.
- HUNFELD H. (2004), *Fremdheit als Lernimpuls: Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache als Literatur*, Alpha-Beta, Meran.
- KOCHAN D.C. (Hg.) (1970), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- LÉVY-HILLERICH D. et al. (2005), *Kommunikation im Tourismus* (Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch), Goethe-Institut / Fraus, PlzeÀ, / Cornelsen, Berlin.
- LÉVY-HILLERICH D. (2002), *Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II*, Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON: http://www.goethe.de/lhr/prj/kbu/deindex.htm.
- LÉVY-HILLERICH D. (2002), *Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprache*, Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON: http://www.goethe.de/lhr/prj/kbf/deindex.htm.
- LÉVY-HILLERICH, D. (1997-2001), *Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt: HIP HOP IN DEN BERUF Lern-und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache an berufsorientierten Schulen in Europa. Mit Audio-CD, CD-ROM – Spielesammlung – Lehrerhandreichungen* Leonardo Projekt. Vertrag Nr.: I/97/1/29279/PI/III.1a/CONT.
- LÉVY-HILLERICH D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R. (Hg.) (2004), *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*. Lehrbuch mit eingelegter Hör-CD und Lehrerhandbuch, Fraus, PlzeÀ.
- LÉVY-HILLERICH D., SERENA S. (2006), „Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache) / Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère)" in *SYNERGIES 1* (http://gerflint.forumpro.fr), 216-236.
- LÉVY-HILLERICH D., SERENA, S. (Hg.) (2009), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*, Aracne Editrice, Rom.
- LÉVY-HILLERICH D., SERENA S., BARIĆ K., CICKOVSKA E. (Hg.) (2010), *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1* (Lehrbuch mit Hörtexten, Arbeitsmaterialien und Wortlisten auf eingelegter CD, Lernplattform Moodle, Lehrerhandbuch auf CD), Arcipelago Edizioni, Milano (info@arcipelagoedizioni.com).
- MERTENS D., „Schlüsselqualifikationen", in *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Nr.1, 1974, 36-43.
- PIEPHO H.E.(1990) Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die „postkommunikative Epoche", in *Deutsch lernen* 2, 122-142, 1990 (http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fld=286469).
- PIEPHO H.E., SERENA S. (1992), „Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impulsgesteuerten Deutschunterricht" in *FRAGEZEICHEN – Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien / Contributi teorici e pratici all'insegnamento del tedesco in Italia*, a. VIII n.1., pp.20-41.
- SCHULZ W. (1970), „Aufgaben der Didaktik – Eine Darstellung aus lerntheoretischer Sicht", in KOCHAN D.C. (Hg.) (1970), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, pp.403-440.
- *Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in *Serbien*, 2011: http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm.
- *Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten u. Hochschulen in *Polen* in der *Slowakei* u. in *Tschechien*. 2006, Aktualisierte Fassung: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf.
- SCHWERDTFEGER I.Chr.(1989), *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin / München.
- SERENA S. (Hg.) (2012), *Lehrerhandbuch* auf CD zum Lehrbuch *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben*, Arcipelago Edizioni, Milano.

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 24

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 8-9 2012

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Quando i suoni della musica e quelli della lingua si incontrano
- Recensione del libro "Verso la consapevolezza traduttiva", di Pierangela Diadori

In questo numero di BLE

Maria Cecilia Luise

In questo numero di BLE, proponendo una struttura dell'inserto ormai usuale, presentiamo due contributi: nel primo Alessandra Daziale presenta le motivazioni per dare la priorità nei primi anni della scuola primaria allo svolgimento di percorsi integrati di educazione musicale e lingua inglese, facendo riferimento in particolare alle teorie di Alfred Tomatis e all'approccio psicodrammatico di Defeu: l'argomento risulta particolarmente interessante perché se la musica intesa come riproduzione corale di canzoni, chants, nursery rhymes *è una pratica ormai consolidata nell'insegnamento delle lingue straniere ai bambini, qui la prospettiva si allarga alla dimensione più generale e interdisciplinare dell'Educazione all'ascolto, finalizzata ad una migliore discriminazione sonora che a sua volta è fondamentale per lo sviluppo della competenza comunicativa; quest'ultima affermazione è alla base della didattica musicale di Tomatis e dell'approccio psicodrammatico di Defeu: entrambi ci dimostrano come musica e lingua sono in grado di stimolare sia le capacità cognitive alla base dell'acquisizione linguistica, sia gli aspetti emozionali e psicologici.*

Nel secondo contributo Giulia Tardi recensisce un testo di recente pubblicazione che si occupa di traduzione e di didattica della traduzione. Al di là degli aspetti storici o tecnici legati alla pratica traduttiva, comunque interessanti e trattati in modo esaustivo nel testo, risultano particolarmente utili e coinvolgenti per l'insegnante di lingua straniera due argomenti affrontati nel volume: la prima parte relativa alle componenti neurolinguistiche e psicolinguistiche del bilinguismo e dell'acquisizione di una seconda lingua, e l'ultima parte nella quale vengono sviscerati i riflessi e le implicazioni interculturali della traduzione.

Quando i suoni della musica e quelli della lingua si incontrano

Alessandra Daziale
Insegnante di inglese nella scuola primaria (Merano)

1 Insegnamento veicolare: musica e lingua straniera

L'insegnamento veicolare rappresenta il futuro dell'insegnamento linguistico europeo, in quanto permette di raggiungere contemporaneamente obiettivi linguistici, disciplinari ed educativo-formativi. Con il termine *educazione veicolare* si intende "l'insegnamento di alcune materie del curriculum accanto alla lingua normale dell'istruzione, utilizzando un'altra lingua, straniera o seconda, come veicolo" (Coonan 2002, p. 41). Con questa definizione si indica qualsiasi esperienza didattica che inserisca all'interno del curricolo un percorso disciplinare in una lingua diversa dalla lingua ufficiale della scuola. La lingua straniera viene quindi adottata come

strumento per l'insegnamento e l'apprendimento di materie non linguistiche e viene acquisita dai discenti in modo "naturale" dal momento che l'attenzione principale non cade sulla lingua stessa, in quanto codice, ma sui contenuti non linguistici veicolati da essa. In Italia e in Europa, per indicare l'uso veicolare della lingua straniera, o lingua veicolare, si utilizza prevalentemente l'acronimo CLIL *(Content and Language Integrated Learning)*.
L'apprendimento di una lingua straniera nel primo ciclo della scuola primaria (a bambini che non possiedono, o ancora non padroneggiano la lettura e la scrittura della propria prima lingua) ha come presupposto quello di non commettere errori nella fase iniziale: la piacevolezza, il mistero di un codice diverso, una nuova musicalità nel momento espressivo, fanno parte di quel "sapere glottodidattico" che i docenti devono gestire con sicurezza ed equilibrio. Occorre quindi proporre una formula nuova che può essere rappresentata dal binomio musica/lingua straniera: una didattica laboratoriale in cui lingua e musica si compensano e si alternano in un equilibrato gioco di ruoli e di funzioni a favore della crescita e dello sviluppo espressivo del bambino.

2 Musica e lingua: confronti e similitudini

Tra musica e lingua si possono rilevare notevoli somiglianze (Sloboda 1988, pp. 49-52):

- Entrambe sono caratteristiche della specie umana. Gordon (1997) afferma che la musica è propria solo degli esseri umani ed è basilare, allo stesso modo della lingua, per lo sviluppo e l'esistenza. Il presupposto fondamentale della teoria musicale di Gordon *(Music Learning Theory: MLT)* sta nell'assunto che la musica può essere appresa secondo gli stessi meccanismi di apprendimento della lingua materna. Il bambino, pertanto, dovrebbe essere avvicinato alla musica fin dai primi giorni di vita per sviluppare il senso della sintassi musicale, premessa indispensabile per trarre i massimi benefici dalla successiva istruzione formale.
- Entrambe sono capaci di generare un numero illimitato di nuove sequenze: le persone possono produrre frasi mai sentite prima e i compositori possono scrivere melodie che nessuno ha generato prima.
- I bambini hanno una capacità naturale di apprendere le regole del linguaggio e della musica attraverso l'esposizione a esempi. Linguaggio e canto spontanei compaiono tra uno e due anni e procedono in parallelo fino ai cinque anni.
- Il mezzo naturale sia della musica che del linguaggio è quello uditivo-vocale. Lingua e musica hanno un carattere uditivo e si servono di suoni, ma i suoni in musica possono essere prodotti anche da strumenti e non solo dalla voce.

una formula nuova rappresentata dal binomio musica/ lingua straniera

- La modalità uditivo-vocale è accompagnata spesso dalla rappresentazione scritta sia musicale che linguistica: entrambe sono rappresentate sotto forma di simboli grafici.
- Sia l'apprendimento linguistico che quello musicale prevedono l'anticipazione delle abilità ricettive su quelle produttive.
- Nell'esperienza di ascolto di un discorso, come nell'ascolto della musica, percepiamo un certo ritmo. Nelle lingue naturali il ritmo consiste nell'alternanza di battute accentate e di battute non accentate (il ritmo è un elemento prosodico complesso, che risulta dall'azione congiunta di molti fattori, essenzialmente l'altezza, il volume e il tempo). Il ritmo in musica consiste nella sequenza degli accenti di un brano musicale che si ripetono ad intervalli regolari, ripetizione chiamata "ritmo del brano".
- Dal punto di vista fonologico, il fonema linguistico è assimilabile al "fonema" musicale che è la nota, parimenti contraddistinta da parametri di frequenza, durata e timbro. Sentire la musica richiede l'ascolto delle note musicali combinato al loro valore ritmico; comprendere una frase pronunciata richiede un'adeguata elaborazione di fonemi individuali combinati con l'intonazione comunicata dal tono di voce. Grazie a tali fondamentali similitudini, il cervello umano elabora musica e linguaggio in modo simile. Uno studio di ricercatori di Stanford ha dimostrato che l'istruzione musicale migliora il modo in cui il cervello elabora la lingua parlata. In particolare la ricerca ha dimostrato che l'esperienza e l'istruzione musicale aiutano il cervello a migliorare l'abilità nel distinguere tra suoni in rapida variazione definita come "elaborazione uditiva". Essa è fondamentale per lo sviluppo della consapevolezza fonemica, necessaria per l'acquisizione di una lingua straniera.
- I legami più stretti tra musica e lingua paiono comunque quelli legati alla configurazione melodica di entrambe. Musica e lingua strutturano il proprio contorno melodico in modo analogo. Il contorno melodico interessa anche il contenuto emotivo del messaggio musicale e linguistico.
- Musica e lingua hanno in comune l'orecchio e l'esperienza uditiva.

3 Educare all'ascolto: la lezione di Tomatis

Negli ultimi anni, molti insegnanti di seconda lingua, di lingua straniera e di materie musicali stanno dimostrando sempre maggior interesse per le teorie elaborate dal medico foniatra italo-francese Alfred Tomatis, che si è schierato a favore della didattica "musicale" delle lingue. Come sostiene Tomatis "è dalla musica che nascono i ritmi e le intonazioni inerenti il processo della formazione delle lingue" (Tomatis 1996, p. 111). Tomatis ha dedicato la vita allo studio dell'ascolto umano, rivoluzionando le nostre

conoscenze sull'orecchio e le sue funzioni. In più di cinquant'anni di studi e ricerche ha messo a punto una metodologia "elettronica" di condizionamento dell'orecchio e dell'apparato fonatorio in modo da ottenere un adattamento ideale all'apprendimento delle lingue straniere. Il metodo Tomatis è, di fatto, una pedagogia dell'ascolto che si avvale di un'apparecchiatura sofisticata chiamata "orecchio elettronico". Lo scopo di questa educazione uditiva è risvegliare il desiderio di ascoltare, liberando le potenzialità della persona, condizionate da blocchi di varia natura. Il metodo Tomatis non può trovare un impiego diretto in classe perché necessita di apparecchiature sofisticate e costose, di personale specializzato e di un lavoro individuale e prolungato sul soggetto, ma quello che è interessante approfondire qui è il particolare tipo di ricerca che Tomatis ha compiuto sul legame esistente tra musica e lingua:

> Per imparare una lingua straniera, bisogna sentirla e sentirla fino a saperla ascoltare. Bisogna essere capaci di sminuzzarla, di analizzarne tutti i parametri, le modulazioni, le inflessioni, le intonazioni, le sospensioni, le emissioni dei suoni, le cadenze, le sequenze [...]. Il bambino può imparare diverse lingue contemporaneamente a condizione che il messaggio sia enunciato perfettamente, cioè che contenga tutte le caratteristiche della lingua da integrare: musica, intonazione, fonemi, fraseggio. (Tomatis 2003, pp. 16-17)

Tomatis è convinto che una lingua si può imparare solo ascoltandola correttamente. Il dono delle lingue, infatti, altro non è che il dono dell'ascolto per cui, se ascoltassimo correttamente le diverse caratteristiche di una lingua, le potremmo poi riprodurre senza difficoltà. Secondo Tomatis, la vera difficoltà nello studio di una lingua diversa da quella materna è data dal fatto che quest'ultima contiene suoni che il

nostro orecchio non è abituato a percepire proprio perché non contenuti nella nostra lingua madre. La carenza uditiva si ripercuote infatti su una carenza vocale poiché la voce contiene solo quelle frequenze che l'orecchio è in grado di ascoltare: "la voce contiene ciò che l'orecchio sente" (Tomatis 2003, pp. 16-17). Si tratta della prima delle tre leggi conosciute come "Effetto Tomatis"; seconda legge: se si interviene correggendo le frequenze alterate, migliora immediatamente l'emissione vocale; terza legge: la correzione delle frequenze può avvenire utilizzando un apparecchio chiamato "orecchio elettronico".

per imparare una lingua straniera, bisogna sentirla e sentirla fino a saperla ascoltare

Ogni lingua contiene suoni che ad altre sono estranei, basti pensare alle difficoltà che un italiano ha nel pronunciare il suono inglese corrispondente a "th", spesso rivista in "f" o altre distorsioni.
Ogni lingua possiede inoltre una propria "curva di avvolgimento", ovvero una particolare sensibilità nell'udire certe frequenze meglio di altre. La lingua inglese utilizza una banda passante (fascia sonora privilegiata) che si estende all'acuto: vengono quindi uditi in modo privilegiato i suoni compresi tra i 2000 e 12000 *Herz* e la ricchezza di sibilanti nella lingua ne è una conseguenza. La lingua italiana condivide solo una parte della banda passante preferenziale della lingua inglese. L'orecchio linguistico dell'Italiano è tarato in modo preferenziale sulla rilevazione di suoni compresi tra 2000 e 4000 *Herz* (si tratta della banda acustica più musicale): risultano quindi più difficili da captare i suoni acuti della lingua inglese, relativi in buona parte alle sibilanti. Per apprendere la lingua inglese, un italiano dovrà quindi allenare il suo udito in modo da migliorare l'ascolto selettivo dei suoni acuti (4000-12000 Herz) integrando così foneticamente i nuovi suoni della lingua da apprendere che non sono compresi nella banda passante della nostra lingua madre.
La strategia di Tomatis consiste nel sottoporre l'orecchio ad un *training* uditivo capace di porre l'orecchio in condizione di ascoltare in modo selettivo, e dunque meglio, i nuovi

suoni da integrare. La tecnica del condizionamento audio-vocale consiste quindi nell'affinare la percezione uditiva rispetto alle nuove frequenze: il soggetto parla e nel contempo il suo udito viene modificato facendo passare tutti i suoni per un canale selettivo che fornisce ad essi la qualità che noi desideriamo e che è quella della lingua da imparare.
L'affinamento delle capacità di ascolto e l'educazione all'orecchio possono essere perseguite in classe mediante una didattica mirata che trascende l'apprendimento grammaticale o l'acquisizione mnemonica di vocaboli e propone una didattica incentrata in primo luogo sull'ascolto delle sonorità della nuova lingua da apprendere.
L'idea di fondo è che la comprensione passa attraverso il significato del messaggio piuttosto che attraverso il senso dei singoli vocaboli.
Le teorie di Tomatis trovano pieno riscontro nell'approccio psicodrammatico all'apprendimento delle lingue elaborato soprattutto in Francia.

4 L'approccio psicodrammatico
Vi sono molte analogie tra l'approccio proposto da Tomatis e "l'approccio psicodrammatico" all'apprendimento delle lingue (*Psychodramaturgie Linguistique*, abbreviato in PDL) ideato nel 1977 dai pedagogisti francesi Bernard e Marie Dufeu. Entrambi investono il campo della musica e dei suoni:

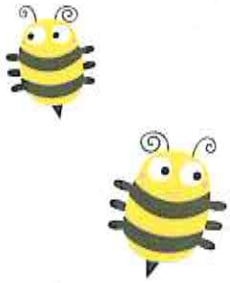
la comprensione passa attraverso il significato del messaggio

- l'importanza di imparare ad ascoltare se stessi e gli altri e di un'appropriata educazione dell'orecchio;
- il condizionamento uditivo e vocale interessa il ritmo, l'intonazione, i tratti prosodici della lingua, i profili melodici, gli elementi fonetici segmentali e il timbro vocale. Il significato del messaggio infatti non deriva solo dal senso delle parole ma dal contesto, dalla situazione, ecc. e può essere supportato dagli elementi prosodici, dall'intonazione, dal timbro della voce, ecc.: è fondamentale quindi affinare dapprima la comprensione musicale pre-semantica;

- entrambi gli approcci attribuiscono grande importanza alle tecniche di rilassamento, all'induzione di un apprendimento emotivo e affettivo della lingua e ad una vocalizzazione libera da regole;
- si prescinde dall'apprendimento della grammatica e la memorizzazione non viene "imposta" ma è "stimolata dalla presenza di elementi prosodici, dal ritmo e dalla melodia" (Defeu 1998, p. 83).

Dufeu propone una didattica incentrata fondamentalmente sull'ascolto delle sonorità della nuova lingua da apprendere. L'approccio psicodrammatico propone ai partecipanti di:

entrare dapprima nel ritmo, nella

L'ALBERO DEI LIBRI

La Narrativa per la Scuola Primaria
La Spiga EDIZIONI
Partner di GIFFONI experience
Regione Campania
Provincia di Salerno
www.alberodeilibri.com

melodia, nei suoni della lingua. Il fatto di lasciarsi trasportare dai ritmi, lasciare entrare la lingua ritmicamente e melodicamente prima di tentare di afferrarne il senso, facilita la percezione del significato che esce dalla propria interiorità. Questo approccio sensibilizza lo sviluppo della percezione intuitiva del significato del messaggio nelle sue sfumature anche attraverso le sensazioni evocate dalle sue tonalità e dai suoi suoni (Ibidem, p. 55).

L'approccio psicodrammatico si basa sulla *pedagogia dell'essere*: il percorso, i tempi e il ritmo di apprendimento vengono rispettati come qualità individuali di ogni singolo partecipante che si accosta così alla lingua straniera sviluppando una maggiore fiducia in se stesso, in contrapposizione ad una *pedagogia dell'avere* che si basa prevalentemente sui contenuti da apprendere assegnati dall'esterno, per esempio attraverso i libri di testo.
"La lingua si ritiene maggiormente quando ha un impatto in noi, quando i contenuti producono un'eco dentro di noi o quando rispondono ai nostri bisogni e desideri comunicativi" (Ibidem, p. 59): il primo contatto prosodico con la lingua straniera avviene sensibilizzando gradualmente il discente nella percezione del ritmo, della melodia e dei suoni distintivi della nuova lingua da apprendere.
Dopo una prima attività di rilassamento, che attiva la ricettività e la concentrazione, si entra in contatto con la lingua attraverso l'utilizzo di esercizi di *warming up* e di esercizi di attivazione (scambio di ruoli, specchio, utilizzo di maschere neutrali, ecc.) che, lavorando sullo sviluppo di tutte le attitudini, capacità e abilità che sono alla base dell'apprendimento di una lingua straniera (ricettività, concentrazione, spirito di osservazione, spontaneità, espressività, ascolto attento, ecc.), sono fondamentali per lo sviluppo di una reale interazione comunicativa. L'obiettivo è indurre i discenti ad "arrivare al cuore della lingua straniera, di viverla nelle sue risonanze e di percepirne le particolarità ritmiche e melodiche. In effetti, più la lingua assolve le sue funzioni comunicative ed espressive e più il significato dei messaggi che si scambiano i parlanti, fortemente veicolato dall'intonazione, diventa importante" (Ibidem, p. 97). In questo modo la lingua straniera non è più mero oggetto di studio ma diventa vero ed autentico veicolo di comunicazione e di incontro fra discenti che vivono ed utilizzano attivamente la lingua.
Tutte le ricerche sopra citate ci dimostrano come la musica della lingua, e non la grammatica o la memorizzazione di regole e vocaboli, sia la chiave giusta per penetrare nei meccanismi di comprensione e uso delle lingue straniere. Secondo Tomatis ognuno di noi, allenando in modo conveniente l'orecchio, può facilmente diventare poliglotta, tanto più il bambino che "ha un orecchio plastico, capace di integrare tutti gli universi sonori, quello della lingua materna come quello di una lingua straniera" (Tomatis 2003, p. 151).

l'educazione all'ascolto di base è un'attività fondamentale nella didattica della musica e delle lingue

5 Didattica della musica e didattica delle lingue

Uno dei massimi esperti di didattica della musica, M. Della Casa, sottolinea il fatto che le lingue stesse sono costituite di suoni e che nelle parole e nella loro pronuncia sono presenti caratteristiche comuni a tutte le unità sonore e cioè: intensità o volume, velocità o durata, intonazione o altezza e timbro. Nella lingua l'intonazione o altezza, elemento musicale fondamentale per distinguere un suono dall'altro, serve per:
- distinguere una frase affermativa da una interrogativa;
- esprimere emozioni e stati d'animo.

L'intonazione ha una funzione importante poiché aiuta a far vibrare e vivere le parole, trasmette gli aspetti connotativi del messaggio, ossia le sue componenti affettive e personali. La lingua prende dunque vita grazie all'intonazione e all'espressione.
Nella lingua il timbro, ovvero il suono che in musica contraddistingue gli strumenti musicali, serve per:
- distinguere un fonema dall'altro;
- comunicare ancora uno stato d'animo, proprio come da uno stesso strumento musicale si possono ottenere diverse sfumature di suono.
La durata e l'intensità, comuni a pari merito tra musica e lingua, servono per:
- indicare intenzioni comunicative;
- indicare sentimenti d'animo.

L'educazione all'ascolto di base è un'attività fondamentale nella didattica della musica ma anche della lingua straniera; si tratta di abituare i bambini ad un *training* uditivo graduale per arrivare alla formazione di "prerequisiti uditivi": capacità di percepire, discriminare, analizzare i suoni della musica ma anche della lingua, capacità di prestare attenzione concentrandosi sui suoni, capacità di sviluppare e incrementare la memoria uditiva, ecc. e favorire lo sviluppo di capacità di base propedeutiche all'acquisizione di competenze comunicative.
Mediante la musica e il canto possiamo inoltre efficacemente promuovere gli obiettivi didattici delineati per l'area linguistica. "La musica è un facilitatore dell'apprendimento "(Maule 2007, p. 17), in particolare quello linguistico:
- è in grado di instaurare connessioni fra i due emisferi cerebrali potenziando l'esperienza cognitiva;
- è capace di rendere emozionante anche la più meccanica e sterile consegna;
- agevola la coesione di gruppo;
- elimina le barriere psicologiche nonché le ansie da prestazione;
- facilita la ritenzione delle informazioni nella memoria a lungo termine: la musicalità e il ritmo propri delle canzoni facilitano l'imitazione e la

memorizzazione di *chunks of language* molto più che le parole dette. La canzone promuove, in virtù delle rime, del ritmo e della melodia ad essa associati, la memorizzazione non solo di vocaboli, ma anche di frasi idiomatiche e intere strutture grammaticali. "Attraverso la musica è possibile sviluppare nella memoria musicale degli allievi quei modelli di raggruppamenti ritmici specifici comuni sia alla musica che alla lingua *target*. Se tali modelli si trasferiscono successivamente nella competenza linguistica dell'allievo potrebbero rappresentare una forma di abilità prosodica in grado di favorire l'acquisizione linguistica" (Caon 2011, p. 22);

- favorisce la ripetizione e la pronuncia: diversamente dai *drills*, noiosi e innaturali, le canzoni rappresentano un buon esercizio di imitazione che facilita l'articolazione di determinati suoni e sequenze foniche, perché la pronuncia delle parole viene guidata e facilitata dal ritmo musicale;
- è uno strumento per apprendere ritmo, intonazione e accento di una lingua;
- promuove l'educazione all'ascolto come luogo pedagogico privilegiato che consente non solo di apprendere contenuti, ma anche di vivere emozioni;
- coinvolge i bambini con "intelligenze" di tipo musicale, uditivo e cinestesico;
- costituisce materiale autentico: il testo scritto di una canzone o la sua versione registrata con l'accompagnamento musicale costituisce senza dubbio del "materiale autentico";
- è "universale": la musica che accompagna le parole è un linguaggio universale e i temi di cui spesso tratta sono comuni a tutte le culture. In questo senso, permettono un confronto interculturale sui diversi atteggiamenti delle singole culture nei confronti di certi valori.

l'intonazione inglese dà più peso al numero degli accenti che non delle sillabe

L'opportunità di utilizzo didattico di canti e filastrocche ritmiche per l'apprendimento linguistico risulta essere una modalità vincente perché offre la possibilità di ridurre la complessità delle strutture percepite. Canti e filastrocche sono strutture sonore caratterizzate da una più evidente segmentazione interna, rispetto alla prosa; la struttura verbale-sillabica viene rinforzata a livello ritmico dall'adozione di una pulsazione stabile; inoltre il profilo melodico amplifica e stilizza il profilo prosodico del testo.

L'insegnamento della lingua inglese in età precoce da sempre fa uso di canzoni: le canzoni consentono l'esposizione automatica ai 44 fonemi della lingua inglese, un numero relativamente alto per un discente italiano; la ripetizione corale consente la pratica della produzione orale ma, poiché è corale e non individuale, non diventa ansiogeno; per recitare o cantare in inglese bisogna assumere l'intonazione inglese che dà più peso al numero di accenti in una riga che non al numero delle sillabe; il canale acustico di apprendimento viene privilegiato, ma anche quello cinetico quando si svolgono le *action songs* che richiedono gestualità mentre si canta; è inoltre proficua la possibilità di abbinare le canzoni ad eventi culturali (canzoni natalizie, ecc.).

Le relazioni tra le due discipline: educazione musicale e lingua seconda/straniera sono quindi, come si può evincere da quanto sopra presentato, molto evidenti e interessano sia gli aspetti fruitivi (discriminare, distinguere, interpretare, attribuire significati a suoni linguistici e musicali), sia quelli produttivi (parlare, cantare, ritmare), sia quelli culturali (tradizioni e festività della cultura del Paese straniero attraverso canti, musiche, suoni).

BIBLIOGRAFIA

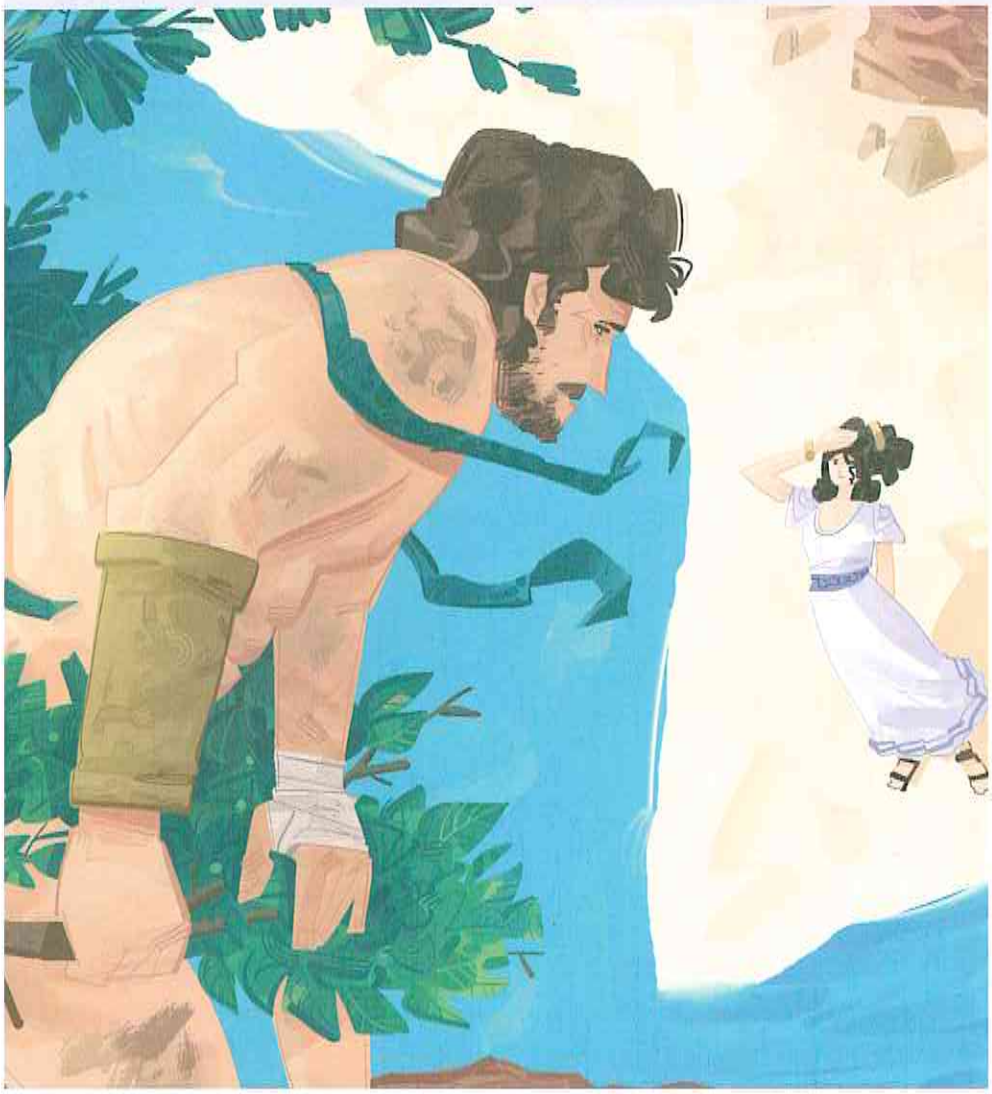
- BALBONI P.E. (2011), *Le sfide di Babele*, Utet, Torino.
- CAON F. (2011), *L'italiano parla Mogol: imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Guerra, Perugia.
- COONAN C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, Utet, Torino.
- DUFEU B. (1998), *In cammino verso una pedagogia dell'essere. Un approccio psicodrammatico all'apprendimento delle lingue*, Alpha&Beta, Bolzano.
- FELISATTI E. (2006), *Cooperare in team e in classe*, La Biblioteca Pensa Multimedia, Lecce.
- LANGÉ G. (2002), *Content and Language Integrated Learning: motivazioni, modalità ed esperienze*, Ibis, Pavia.
- LUCIETTO S. (2008), *E allora CLIL: L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola*, Iprase del Trentino, Trento.
- MAULE E. (2006), *Musica e apprendimento linguistico*, Junior, Azzano San Paolo (BG).
- MAULE E. (2007), *Parole, suoni e musiche. Per un apprendimento espressivo dell'inglese a scuola*, Junior, Azzano San Paolo (BG).
- RICCI GAROTTI F. (2006), *Il futuro si chiama CLIL*, Iprase del Trentino, Trento.
- SERRAGIOTTO G. (2005), *C.L.I.L.: Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra, Perugia.
- SERRAGIOTTO G. (2008), *Le lingue straniere nella scuola*, Utet, Torino.
- SLOBODA J.A. (2007), *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna.
- TOMATIS A. (1996), *Perché Mozart*, Ibis, Pavia.
- TOMATIS A. (2003), *Siamo tutti nati poliglotti*, Ibis, Pavia.

Recensione del libro "Verso la consapevolezza traduttiva", di Pierangela Diadori

Giulia Tardi
Università di Firenze

Il volume di Pierangela Diadori (Guerra Edizioni, Perugia, 2012) esamina in dettaglio le aree tematiche cruciali per le discipline che riguardano il contatto linguistico e culturale e dunque per chi si prepara a diventare traduttore, interprete, mediatore linguistico-culturale o docente di lingua straniera. Indagando la complessità di processi, concetti, teorie e contatti interculturali, getta le premesse per lo sviluppo di un approccio consapevole alla traduzione e quindi per un percorso di valorizzazione delle competenze professionali nell'ambito della mediazione linguistica e culturale.

Il primo dei capitoli nei quali si articola il volume è incentrato sulle principali teorie neurolinguistiche e psicolinguistiche in relazione a situazioni di bilinguismo, ai processi mnemonici e acquisizionali della lingua seconda. L'autrice si sofferma sulle problematiche emergenti nella gestione del linguaggio a livello cerebrale, legate a patologie o ad errori e interferenze con altre lingue, e sulle differenze di maturazione cerebrale, attivazione mnemonica, concettualizzazione, riconoscimento, fissazione, produzione e accesso lessicale in soggetti monolingui e poliglotti fino ad arrivare ai comportamenti mnemonici collettivi dei memi e della trasmissione della cultura.
La seconda parte del testo esamina questioni teoriche e terminologiche legate all'atto traduttivo inter e



LeggerMENTE

La nuova collana di narrativa per la Scuola Secondaria

laspigaedizioni.it/leggermente

La Spiga
EDIZIONI

intralinguistico, semiotico e totale e quindi ai concetti di traducibilità, negoziazione, mediazione, equivalenza, adeguatezza, fedeltà e lealtà traduttiva. Diadori traccia un quadro completo delle definizioni del termine "traduzione", dei diversi atteggiamenti nei confronti della pratica traduttiva e, di conseguenza, delle metafore associate alla traduzione nel corso dei secoli: "amante bella e infedele", copia, sacrificio, digestione, cannibalismo, incontro, apparenza illusoria, mutazione. L'autrice sollecita una riflessione critica, svincolata dai precipitati di teorie e modelli, sulle radici etimologiche di "residuo", "perdita", "compensazione", "negoziazione" ed un percorso di valorizzazione delle scelte del traduttore e di riscoperta di significati mediati e "traduzioni possibili" invece che di traduzioni "giuste".

valorizzazione delle scelte del traduttore e riscoperta di significati mediati e "traduzioni possibili"

Il terzo capitolo è incentrato sulle teorie affermatesi nel corso dei secoli, sui diversi modi di concepire la traduzione in culture differenti e distanti, sulle influenze che le correnti di pensiero, in Occidente e Oriente, hanno avuto sugli studi traduttologici fino ad arrivare alle nuove tecnologie ed alle sfide per le politiche pluri-linguistiche europee. Completa ed articolata è quindi la trattazione storica che va dall'epoca protostorica fino alle tendenze attuali, passando per l'antichità classica e ripercorrendo il cammino compiuto fino ad oggi anche in India e Cina.
L'ultima parte trasferisce il tema nelle problematiche emergenti legate alla valutazione di contesti di contatto interlinguistico ed interculturale ed agli aspetti pragmatici della comunicazione (i proverbi, le espressioni idiomatiche, le metafore, la cortesia e il conflitto, l'umorismo, i codici non verbali, i nomi propri, i titoli di opere letterarie e cinematografiche) evidenziando la dimensione interculturale intrinseca dell'attività traduttiva. Interessante l'importanza attribuita alle potenzialità espressive delle competenze non verbali nello sviluppo di competenze linguistiche di mediazione e la trattazione di codici comunicativi cinesici, prossemici e cronemici in culture a contesto forte e debole. La traduzione torna ad essere didatticamente valida sia come strumento per l'apprendimento di una L2 che come riflessione sulla lingua di partenza e di arrivo.
Diadori affronta il tema della "sfida salutare" dell'UE, della gestione della diversità linguistica ed il complesso e contraddittorio rapporto fra traduzione e globalizzazione, ecologia linguistica – e quindi necessità di mantenere viva la diversità – e istanze commerciali di omogeneizzazione che tendono ad estromettere dal flusso comunicativo identità culturali minoritarie. Il testo esplora le tematiche con un approccio "riflessivo" ed "autobiografico", sollecitando il lettore ad un confronto continuo con le proprie opinioni.
Ciascun capitolo è corredato da mappe concettuali, esempi e schede di lavoro.
La peer-review del volume è a cura di Michel Bastiaensen, Università di Bruxelles; Enrico Borello, Università degli Studi di Firenze; Vincenzo Orioles, Università degli Studi di Udine.

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 copie della rivista indirizzare le richieste a:

  Milvia Corso
  via Gaspara Stampa, 7
  34124 Trieste

  <milvia.corso@gmail.com>

Riviste Linguistiche ELI

Inglese / Francese / Spagnolo / Tedesco / Italiano / Latino / Russo

Le Riviste Linguistiche ELI sono uno strumento didattico unico e coinvolgente.

Interessanti dossier, interviste, stimolanti schede attive, le moltissime notizie di attualità, introvabili nei libri di testo, creano un forte interesse negli studenti mentre gli approfondimenti del lessico e delle strutture grammaticali sono chiari e facili da usare in classe.

LE RIVISTE

- 27 riviste
- 7 lingue
- 6 numeri all'anno
- Livelli linguistici da A1 a C2
- Audio mp3 e note per l'insegnante

I CONTENUTI

- Civiltà e cultura
- Personaggi
- Grammatica
- Attualità

e-magazines

Disponibili ora anche
in formato digitale per
PC / Mac / Tablet / LIM

Per info: www.elimagazines.com

Pianificare e progettare la valutazione formativa

Alberta Novello
Università Ca' Foscari - Venezia

I momenti di progettazione in ambito formativo raramente prevedono uno spazio dedicato alla riflessione sui tempi e le modalità di valutazione; vengono pianificati obiettivi, attività, metodologie, ma non è previsto un piano valutativo per verificare se ciò che è stato pensato si è rivelato efficace e se gli obiettivi sono stati raggiunti.
Valutazione e insegnamento sono considerati due processi disgiunti, non viene colto il legame che li caratterizza e che rende il primo una componente essenziale del secondo.
Valutare permette di venire a conoscenza di una quantità di informazioni fondamentali per perseguire un insegnamento efficace che tenga conto delle competenze acquisite dal discente e delle sue eventuali difficoltà.
Un percorso di insegnamento che procede senza feedback mirati sull'andamento dell'apprendimento degli studenti è, indubbiamente, un percorso che non sfrutta tutte le potenzialità che potrebbe avere a sua disposizione e che non fornisce gli strumenti adeguati alle necessità dell'apprendente.

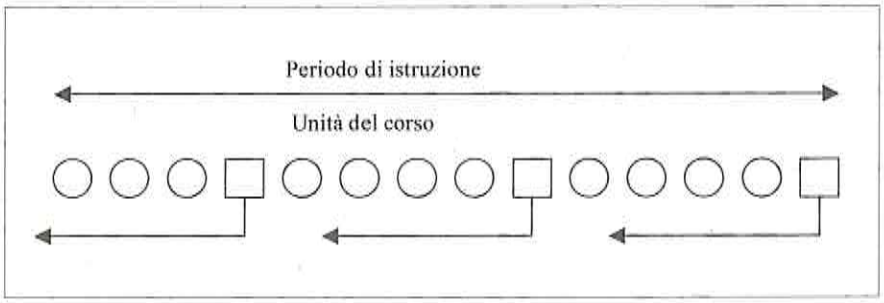
si rende necessaria una valutazione di tipo formativo, perseguita con continuità e frequenza

Prevedere momenti di verifica all'interno del progetto formativo è un passo basilare nell'insegnamento di una lingua, in cui non accompagnare lo studente costantemente verso il raggiungimento degli obiettivi, verificandone la conoscenza, significa non renderlo competente nella comunicazione.
A questo scopo si rende necessaria una valutazione di tipo formativo, perseguita con continuità e frequenza, al fine di ottenere informazioni puntuali sull'acquisizione che permettono di intervenire con tempestività ed evitare, così, il formarsi di lacune che, nella conoscenza di una lingua, possono creare con il tempo dei deficit sempre maggiori e difficili da colmare.
La valutazione, dunque, necessita di

essere pianificata e inserita con frequenza nel progetto formativo. Pensare ad una programmazione tralasciando l'aspetto valutativo rischia di riservare a quest'ultimo ristrettissimi spazi, spesso finalizzati alla compilazione del registro e non ad attivare quel canale di comunicazione tra studenti e docente fondamentale per l'efficacia dell'insegnamento.
Altre volte, verifiche di classe vengono somministrate solamente alla fine di un percorso ritenuto completo dall'insegnante, richiedendo un'elevata quantità di informazioni difficili da gestire per lo studente e che, in ogni caso, non permettono di ottenere un feedback particolareggiato su tutti gli obiettivi richiesti.
È necessario, dunque, che il docente non stabilisca senza riferimenti quando osservare e valutare il processo di apprendimento dei discenti, ma che inserisca la valutazione come parte integrante del progetto formativo.
Una volta pianificata all'interno del percorso di insegnamento/apprendimento, la valutazione necessita, poi, di essere progettata in maniera adeguata.
Una valutazione improvvisata, difatti, non è in grado di raccogliere dati significativi sull'acquisizione degli studenti e il ritorno di informazioni che ne deriva non permette di attuare interventi mirati e, di conseguenza, realmente utili per il discente.
Improvvisarsi valutatori rischia di privare gli attori del processo di insegnamento e apprendimento di una componente di supporto fondamentale all'acquisizione.
Informazioni falsate da valutazioni inadatte si rivelano inutili e talvolta dannose.
Il docente che vuole avvalersi del mezzo valutativo è tenuto, perciò, a compiere alcuni passi che gli permetteranno di giungere ai momenti della verifica e della valutazione con tutti gli strumenti necessari per ottenere il feedback ricercato.
La natura del feedback è, difatti, il primo elemento da prendere in considerazione nel momento in cui si stabilisce la necessità di una valutazione; pensare a quale tipo di informazioni si miri ad ottenere si rivela prioritario in fase iniziale tanto che il tipo di verifica selezionata dipende strettamente dallo scopo della valutazione e dal feedback che è in grado di fornire. L'insegnante deve chiedersi, perciò, cosa gli è utile conoscere a quel punto del percorso relativamente alle conoscenze dello studente.
Tra le successive domande che un insegnante è chiamato a porsi durante la preparazione di una verifica emergono, poi, quelle riguardanti il contenuto e la quantità della valutazione, si chiede cioè che cosa e quanto verificare.

una valutazione improvvisata non è in grado di raccogliere dati significativi

Il contenuto della misurazione dipende dalla relazione tra lo scopo della prova e il periodo in cui essa è somministrata in relazione al programma d'insegnamento. Se una verifica si riferisce ad un breve percorso affrontato da poco si focalizzerà su delle informazioni specifiche e limitate, se, invece, lo scopo è quello di fare una revisione su più parti trattate in un periodo di tempo più lungo, allora il contenuto includerà un numero maggiore di item con un focus più generale.
Dickins (1992) propone una figura come sintesi del concetto appena espresso:



I cerchi si riferiscono alle prove con un focus selettivo riguardante contenuti affrontati di recente in classe; queste, come si evince dalla figura, sono più frequenti nella pratica didattica e comprendono un numero limitato di attività (generalmente una o due). I quadrati, invece, rappresentano le verifiche con un focus più globale in quanto relative ad una serie di lezioni antecedenti basate sul programma. Esse di solito contengono un maggior numero di attività rispetto alle precedenti, onde ricoprire un'area di investigazione più vasta, e vengono somministrate con minore frequenza.
Stabilito il contenuto, un altro punto fondamentale su cui l'insegnante deve soffermarsi è la scelta dei criteri più appropriati per valutare le prove assegnate.
È basilare stabilire a priori quali criteri utilizzare al fine di indirizzare la costruzione (e la preparazione con il gruppo classe) della prova verso una tipologia che permetta di misurare gli elementi target.
La scelta dei criteri è una fase imprescindibile nella preparazione di una prova soggettiva, il loro mancato utilizzo preclude una corretta interpretazione dei dati raccolti.
Verificare senza criteri porta a una valutazione non giustificata, non basata sulla corretta osservazione delle componenti comunicative che si intendono misurare.
L'utilizzo di criteri rende, poi, la valutazione trasparente, aumentando il livello di consapevolezza dei discenti così come la fiducia nei confronti dell'insegnante.
Nella fase finale il docente dovrà selezionare o preparare il tipo di verifica appropriata sulla base delle

decisioni prese fino a questo punto. La prova dovrà, perciò, essere adatta a misurare l'abilità target permettendo di ottenere i dati ricercati.
La competenza dell'insegnante nella valutazione, a questo punto, è un elemento da non sottovalutare in quanto permette di costruire o selezionare prove che rispettino le caratteristiche di una misurazione valida e affidabile.
I concetti di validità e affidabilità che generalmente troviamo legati al testing rivestono, difatti, una notevole importanza nella verifica svolta all'interno dell'ambito scolastico.
La validità è particolarmente importante in quanto ci aiuta a far sì che una misurazione verifichi ciò che si prefigge di verificare e non altro.
Se una prova non misura l'abilità o la competenza che si propone di misurare allora non può essere considerata un valido indicatore di quella abilità o competenza (Bachman 1990).
Al fine di valutare la validità di una verifica è necessario mettere in relazione ciò che si intende valutare con ciò che è in realtà verificato, vale a dire, il concetto di abilità o competenza con le performance fornite attraverso la verifica (Cameron 2001).
La validità di una prova riguarda, quindi, la capacità di condensare il massimo di informazioni pertinenti l'oggetto di indagine con il minimo di informazioni parassite, ossia la capacità di misurare ciò che intende misurare e non qualche cos'altro (Grego Bolli, Spiti 2000).
Il concetto di validità si è sviluppato negli anni (Carrol e Hall 1985; Hughes 1989; Messick 1980-1989; Weir 1990; 2005) e tale parametro di costruzione delle prove è stato suddiviso in varie categorie, come ad esempio:

- la validità di contesto (Weir 2005), che include l'input fornito, l'output atteso e il contesto socio-culturale dell'esecuzione del compito;
- la validità cognitiva (Weir 2005) che mira a far sì che un test eliciti i processi cognitivi utilizzati in contesto reale;
- la validità consequenziale (Messick 1989) che ha la finalità di assicurare che le conseguenze sociali dell'interpretazione di un test siano in accordo con lo scopo del test stesso e siano coerenti con altri valori sociali.

L'affidabilità è invece un concetto relativo alla misurazione. Essa indica la costanza dei risultati attraverso somministrazioni successive: ci si aspetta che una prova fornisca misure comparabili anche su soggetti diversi e in tempi diversi. L'affidabilità, inoltre, prevede che una prova ottenga lo stesso risultato anche con valutatori diversi.

condensare il massimo di informazioni pertinenti con il minimo di informazioni parassite

Una prova, perciò, è affidabile quando i suoi risultati sono comparabili con risultati ottenuti con altre somministrazioni e con altre correzioni. Il raggiungimento di questo parametro implica l'uso di criteri appropriati, una condivisione sulle modalità di assegnazione del punteggio, una riduzione al minimo degli errori di misurazione e una stabilità nel tempo data dalla costanza dei dati attendibili ottenuti.
L'affidabilità è legata, quindi, all'attendibilità della prova, vale a dire, alla sua costruzione (che deve essere in grado di discriminare i livelli tra gli studenti) e all'attendibilità dei correttori, cioè alla costanza dei risultati assegnati da correttori diversi *(inter-rater reliability)* e dallo stesso correttore *(intrarater reliability)*.
Naturalmente sono diversi gli elementi che possono condizionare l'affidabilità, come le condizioni in cui avviene la verifica (Weir 1990) e gli errori nell'assegnazione dei punteggi: varianti difficili da controllare, soprattutto nella valutazione di apprendenti in ambito scolastico, ma con una buona pianificazione dell'attività di verifica si può cercare di ridurne l'influenza.
Un'altra caratteristica importante è quella legata all'autenticità (Weir 1990; 2005; Alderson 2000; Hawkey 2004), essa è riferita all'utilizzo nelle prove di compiti e situazioni che siano rappresentativi di quelli che si incontrano nella vita reale.
Un ulteriore concetto riguardante la pianificazione della verifica e particolarmente importante in ambito scolastico è quello dell'equità (Gipps 1994; Cameron 2001); i principi dell'equità richiedono che allo studente siano concesse diverse possibilità di dimostrare cosa è in grado di fare e che l'apprendimento linguistico sia misurato attraverso l'utilizzo di metodi diversi.
È importante, quindi, che nel pianificare la verifica non siano presenti elementi che possano ridurre le possibilità dello studente di dimostrare le proprie abilità.
Riassumendo, gli stadi su cui è necessario soffermarsi nella fase di preparazione di un atto didattico valutativo sono:

a. determinare la natura del feedback
b. determinare il tipo di prova
c. selezionare il contenuto
d. stabilire i criteri di verifica e valutazione
e. selezionare o creare la prova appropriata.

È interessante notare come il punto iniziale della valutazione consista nell'individuazione della natura del feedback, passo che influisce, poi, sui restanti passaggi da effettuare per ottenere delle prove adeguate. Il punto di partenza non è, perciò, la prova, come spesso si è portati a credere, ma le informazioni che si vogliono ottenere con questa pratica. Questo in particolar modo per la valutazione formativa che, come descritto, deve essere considerata una parte

integrante delle attività di classe.
Sia Dickins (1992) che Cameron (2001) propongono un framework per la valutazione, una sorta di guida alla pianificazione dell'attività di verifica e all'interpretazione dei dati raccolti da utilizzare nella fase di progettazione. Entrambi consistono in una serie di domande di cui l'insegnante si può avvalere durante la pianificazione dell'atto didattico valutativo e che forniscono un supporto per stabilire quale tipo di verifica e valutazione risulti essere più appropriato.
Si propone di seguito un'integrazione dei due framework in modo da riassumere le tappe fondamentali riguardanti la preparazione della valutazione:
a. Quali aspetti dell'apprendimento linguistico voglio valutare?
b. Per quale scopo voglio utilizzare il feedback ottenuto dai risultati della verifica?
c. Chi altro utilizzerà i risultati? Per quale scopo?
d. Come raccoglierò le informazioni per verificare gli aspetti della lingua?
e. Come saranno interpretate le informazioni raccolte?
f. Chi stabilirà tali criteri?
g. Come saranno coinvolti gli studenti nella raccolta di informazioni?
h. Quando sarà effettuata la verifica?
i. In che modo renderò la verifica valida?
j. In che modo renderò la verifica affidabile?
k. In che modo renderò la verifica equa?
l. Con chi condividerò il feedback?
m. Come comunicherò il feedback?
n. In che modo il feedback fornirà informazioni all'insegnamento, alla pianificazione e alle opportunità di apprendimento?
o. Quale effetto di ritorno avrà la valutazione sull'insegnamento?
p. Quale sarà l'impatto sulla motivazione degli studenti?
q. Quali sono i limiti e i problemi da prendere in considerazione?
r. Valutare il processo di valutazione: la valutazione risulta efficace?

Porsi tali domande rappresenta un modo estremamente valido per diventare dei valutatori esperti; ricercare le risposte equivale ad essere determinati a perseguire una valutazione efficace, che sia da vero e importante supporto all'insegnamento.

BIBLIOGRAFIA

- ALDERSON J.C. (2000), *Technology in Testing: the Present and the Future*, System, 28.
- BACHMAN L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- BALBONI P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET LIBRERIA, Torino.
- BALBONI P.E. (2006), *The epistemological nature of language teaching methodology*, Guerra, Perugia.
- BALBONI P.E. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET LIBRERIA, Torino.
- BARNI M. (2000), "La verifica e la valutazione", in DE MARCO A., *Manuale di Glottodidattica*, Carocci, Roma.
- CAMERON L. (2001), *Teaching Languages to young learners*, Cambridge LP, Cambridge.
- CAON F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- CARROL J.B. (1980), *Testing Communicative Performance*, Pergamon, London.
- CARROL J.B., HALL P.J. (1985), *Make your own language tests: A practical guide to writing language performance tests*, Perganon Press Ltd, Oxford.
- DICKINS, P.R. (1992), *Evaluation*, Blackwell, Oxford.
- GIPPS C. (1994), *Beyond Testing*, Falmer, Brighton.
- GREGO BOLLI G., SPITI M.G. (2000), *La verifica delle competenze linguistiche, Misurare e valutare nella certificazione Celi*, Guerra Edizioni, Perugia.
- HAWKEY R. (2004), *CPE Textbook: Washback study*, UCLES, Cambridge.
- HUGHES A. (1989), *Testing for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge-New York.
- HUGHES A. (2003), *Testing for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MCNAMARA T. (2000), *Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- MESSICK S. (1989), "Validity", in LINN R. L., *Educational Measurement*, Macmillan, New York.
- NOVELLO A. (2008), "Livelli di *proficiency* della produzione orale in italiano: esempi dal Consiglio d'Europa. Un'esperienza di calibrazione", in *Bollettino Itals*, n.25.
- NOVELLO A. (2009), *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, Cafoscarina, Venezia.
- NOVELLO A. (2011), "Valutare le lingue straniere in ambito formativo. Le abilità orali come esempio", in *Scuola e Lingue Moderne*, nn.1-3.
- NOVELLO A. (2012), "Motivare alla valutazione linguistica", in El.le. Edizioni Cafoscari, n.1.
- PORCELLI G. (1992), *Educazione linguistica e valutazione*, UTET LIBRERIA, Torino.
- PORCELLI G. (2004), *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, UTET LIBRERIA, Torino.
- WEIR C. (1990), *Communicative Language Testing*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- WEIR C. (2005), *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*, Palgrave Macmillan.

Rompicapo all'italiana

Catia Mugnani, Alessandra Pettinelli[1]
Docenti free-lance presso il CLA dell'Università degli Studi di Perugia

1 Introduzione
I giochi, le attività ludiche e in particolare la ludolinguistica hanno ormai ampio spazio nella didattica delle lingue e sono parte integrante delle unità di insegnamento/apprendimento rivolte a destinatari di ogni età. Partecipare ad attività di gruppo stimolanti, dinamiche e divertenti arricchisce il processo di apprendimento e ne migliora l'efficacia. Le attività descritte nel presente articolo hanno come destinatari studenti universitari di livello A1/A2 in contesto di italiano L2. Gli apprendenti lavorano in coppia o in piccoli gruppi composti da tre/quattro persone e si misurano con i più classici giochi enigmistici, creati appositamente con l'obiettivo di recuperare ed esercitare determinate aree lessicali. Ogni gioco enigmistico proposto riguarda una specifica area semantica. Lo svolgimento delle attività contenute nel fascicolo che raccoglie i vari giochi ha una durata di circa due ore, ma gli stessi possono anche essere estrapolati ed inseriti in unità di insegnamento/apprendimento con le funzioni e gli obiettivi che più si adattano alle esigenze del contesto didattico in cui si opera. Il fascicolo descritto nel presente articolo è stato realizzato come materiale da usare con due gruppi di livello diverso in modalità interclasse. Nello specifico è stato sperimentato con due classi del Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università degli Studi di Perugia (CLA): una di livello A1, l'altra di livello A2.

2 Attività
Le attività si basano su compiti adeguati al livello di competenza linguistico-comunicativa dei destinatari; sono sfidanti, ovvero accattivanti e attraenti, per garantire un apprendimento maggiormente significativo. I giochi, i rebus, gli enigmi sollevano curiosità, stimolano la ricerca, promuovono il confronto e interessano le competenze lessicali generali previste per il livello di competenza dei destinatari.

> partecipare al processo educativo secondo lo stile più congeniale

Ne consegue che, una volta raggiunto un risultato, gli studenti provano un senso di soddisfazione e acquisiscono consapevolezza dei risultati del corso frequentato. Ogni attività contiene un messaggio segreto e dalla soluzione di ciascuna deve essere estrapolata una lettera dell'alfabeto da inserire in una parola misteriosa a conclusione dell'intero percorso. La parola misteriosa finale, non facilmente intuibile a priori, deve essere costruita lettera per lettera, pertanto gli studenti sono in grado di capire in itinere se il loro procedimento è svolto in modo corretto anche senza consultare l'insegnante (ad es. la sequenza **ts*, non accettabile in italiano, è segnale di errore).

2.1 Modalità interclasse: perché?
Per agevolare la conoscenza fra studenti di classi diverse e valorizzare il lavoro di ciascuna. Per sperimentare un lavoro di coppia fra pari di livello elementare, ma A1 e A2, così come talvolta avviene in classi disomogenee e/o con studenti ad abilità differenziate. È importante permettere a ciascuno di partecipare al processo educativo secondo lo stile di apprendimento che gli è più congeniale e di misurare il proprio progresso in base al contributo che è riuscito ad offrire. In questo modo si realizza il modello educativo che prevede l'inclusione e la valorizzazione delle differenze. Nel caso specifico, gli studenti di livello A2 si sono assunti la responsabilità di fare da guida ai compagni di livello A1, i quali hanno potuto esprimersi liberamente con un pari. In alcune occasioni questi ultimi sono stati persino risolutivi per richiamare alla memoria quel lessico che gli studenti del livello superiore avevano appreso in precedenza e temporaneamente dimenticato.

2.2 Scelta delle aree lessicali
Le attività presentate trattano aree lessicali relative al livello di competenza dei destinatari (A1/A2) e

[1] L'articolo è frutto della collaborazione fra le due autrici che ne condividono i contenuti; tuttavia il paragrafo 2. e le attività del fascicolo 3., 5., 7., 8. sono da attribuirsi a Catia Mugnani, mentre i paragrafi 1., 3., 4., 5. e le attività del fascicolo 1., 2., 4., 6., 9. sono da attribuirsi ad Alessandra Pettinelli.

sono state selezionate facendo riferimento a manuali di italiano L2 di recente pubblicazione rivolti a tale target. Per quello che riguarda la classificazione del Vocabolario di Base di Tullio De Mauro, si è cercato di proporre scelte lessicali fondamentali o di alta disponibilità. Nello specifico, è stato elaborato un corpus linguistico basato sulle attività svolte dalle due classi nell'ambito del corso di lingua *in itinere*. Tale corpus ha costituito la base di partenza per la scelta delle parole da inserire nelle varie attività.

2.3 Descrizione delle singole attività

CRUCIVERBA. È la forma di attività ludolinguistica che ha avuto il maggiore successo in glottodidattica in ambito internazionale. La validità scientifica di questo tipo di attività è stata riconosciuta da numerosi studiosi, i quali hanno via via fornito evidenze riguardo alle modalità di somministrazione e ai processi cognitivi innescati. Il cruciverba viene di solito utilizzato nella fase di rinforzo con l'obiettivo di far ripassare termini relativi ad un determinato ambito lessicale, oppure nella fase di *warm-up* per elicitare le parole conosciute presenti nel testo che verrà letto o ascoltato successivamente (Guastalla 2002, cit. in Torresan 2004) ed attivare così la grammatica dell'attesa (Oller 1979, cit. in Torresan 2004). Con il cruciverba con stimolo visivo, si creano i presupposti per un ricordo stabile nella memoria semantica e viene favorito, soprattutto ai primi livelli di apprendimento, lo sviluppo della competenza fonologica legata ai processi della memoria di lavoro (Cardona 2001, cit. in Torresan 2004). Nel nostro fascicolo sono stati presentati due tipi di cruciverba: uno tradizionale e l'altro con stimolo visivo. Il cruciverba con stimolo visivo ha per tema lessicale l'abbigliamento; le caselle contrassegnate da un cerchio permettono l'individuazione di una parola misteriosa (un capo d'abbigliamento non illustrato). Il cruciverba di tipo tradizionale ha per tema lessicale dominante la città di Perugia: vengono richieste informazioni su aspetti socioculturali connessi a luoghi, monumenti, peculiarità e personaggi famosi locali.

OCCHIO ALLE DIFFERENZE E CACCIA AL RICERCATO. Queste due attività sono simili in quanto in entrambe sono presenti delle immagini – la prima è una foto reale, la seconda è un disegno tratto da "La Settimana Enigmistica" – ed hanno come obiettivo lo sviluppo e il rinforzo della competenza ortografica e ortoepica (spesso gli studenti pronunciano mentalmente la parola mentre la scrivono). Le parole, come avviene per il cruciverba, devono essere inserite negli appositi spazi e sono facilitate in quanto la lettera iniziale viene fornita.

la validità scientifica di questo tipo di attività è stata riconosciuta da numerosi studiosi

Nell'attività "Occhio alle differenze" il lessico è riferito agli oggetti della cucina, mentre nella "Caccia al ricercato" vengono messe in rilievo parole inerenti la persona fisica, l'abbigliamento e gli accessori. Il numero di parole da rintracciare non è elevato, ma poiché è fornita la lettera iniziale della parola da trovare, gli studenti, per individuarla, devono osservare attentamente le immagini e scorrere mentalmente (o verbalmente) la lista di parole della propria memoria semantica.

CRUCIPUZZLE. Con questa attività gli studenti ripassano il vocabolario riferito agli aggettivi di nazionalità, selezionati anche tenendo conto della provenienza dei partecipanti. La ricerca lessicale messa in atto prevede l'esposizione alla parola da cercare, la sua lettura e la verifica della sua presenza nel crucipuzzle anche mediante il riconoscimento delle sequenze grafemiche accettabili. Il solutore deve scoprire una parola chiave nascosta, sempre un aggettivo di nazionalità, il quale, a sua volta, contribuisce con una lettera alla soluzione dell'enigma finale.

PROBLEMI DI LOGICA. In questa tipologia di giochi rientrano i due enigmi linguistici senza immagini e l'enigma poliziesco illustrato. La soluzione di questi enigmi avviene grazie ad una procedura mentale che analizza indicazioni linguistiche o visive. Si tratta di *problem solving* piuttosto motivanti, basati sulla sfida. I testi dell'enigma illustrato tratto da "La Settimana Enigmistica" sono stati modificati per facilitarne la comprensione e per dare un'impronta "più italiana" alla storia. Così, ad esempio, il detective "Mac" è diventato "Mario" e al malvivente è stato assegnato un cognome italiano.

REBUS. In questo caso gli studenti devono comporre una frase (di cui vengono forniti numero di parole e lettere) ricavandola dai disegni e dalle lettere che fanno parte della scenetta illustrata. Questa attività sollecita lo studente non soltanto a richiamare alla memoria il lessico pertinente, costituito anche da sinonimi, ma anche a segmentare la catena fonica e grafica delle parole che emergono in successione. Diversamente dalle altre attività, allo studente viene qui richiesta inoltre l'intera costruzione sintattica di una frase.

QUIZ. "Quale delle tre?" riguarda l'Italia e le domande interessano vari aspetti culturali: la cucina, i monumenti, la geografia, la politica e lo sport. Il quiz prevede tre risposte alle quali sono collegate delle lettere. La risposta giusta consente di formare la parola misteriosa – una regione

italiana – che a sua volta contribuirà a risolvere l'enigma finale.

PAROLA MISTERIOSA FINALE. Viene individuata grazie alla soluzione di ogni gioco che contribuisce con una o più lettere. Naturalmente la parola misteriosa finale non deve essere una parola facilmente riconoscibile per evitare che gli studenti la individuino senza svolgere l'attività. Per questa esperienza è stata scelta, come parola misteriosa, "CIARAMICOLA": un dolce tipico perugino che al termine dell'attività è stato distribuito a tutti gli studenti insieme agli omaggi per le coppie prime classificate. I partecipanti hanno così avuto modo di conoscere ed assaggiare un prodotto tipico locale e festeggiare l'imminente fine del corso e il Natale che si approssimava. Man mano che le coppie restituivano i fascicoli veniva annotato l'orario di consegna e controllato il percorso. I vincitori sono stati individuati in base alla correttezza di tutte le prove e al minor tempo impiegato per svolgerle.

3 Attività ludiche: perché?

Secondo Rodgers (1981, cit. in Mollica 2010:XVIII) le attività ludiche rivestono un ruolo rilevante nell'offerta didattica per cinque motivi:

1) sono competitive;
2) sono rette da regole chiare e limitate;
3) hanno un obiettivo;
4) hanno una conclusione;
5) sono coinvolgenti.

Consentono quindi di abbinare le tecniche ai profili individuali, offrono agli studenti una possibilità di scelta di ruoli e compiti come nel caso del *cooperative learning*, mettono lo studente nella condizione di misurarsi anche con attività che prevedono il ricorso a stili e intelligenze meno familiari. Le attività proposte nel fascicolo descritto intendono stimolare sia l'apprendente con uno stile indipendente dal campo che si troverà più a proprio agio nelle attività di analisi come il crucipuzzle, sia l'apprendente dipendente dal campo che troverà meno complesso il compito richiesto dal problema di logica del detective Mario. Del resto l'efficacia di una didattica varia e ludica è ormai ampiamente dimostrata e consente di raggiungere in modo significativo gli obiettivi didattici generali. Già in epoca rinascimentale Erasmus da Rotterdam (1466-1536) affermava che *nessuna attività può essere condotta a lungo se non porta un qualche piacere a chi ne partecipa* (Mollica 2010:XV). Seguito, nel 1992, da Bruno Munari, il quale affermava che *il gioco chiede una partecipazione globale dell'individuo. Il gioco comunica attraverso i sensi* (Mollica 2010:XV).

mettere in gioco abilità intellettuali e tratti diversi della personalità

4 Attività: svolgimento e suggerimenti

Prima di iniziare l'attività, è necessario accertarsi che tutti siano in grado di svolgere i vari giochi enigmistici presentati con una specifica esercitazione.

L'insegnante forma le coppie o i gruppi in modo da assicurarsi che ci sia interdipendenza tra i componenti, per motivare alla collaborazione e per creare coesione. Se si sceglie il lavoro di gruppo, a ciascuno devono essere consegnate almeno due copie del materiale a singoli fogli mobili. Tale modalità facilita la suddivisione dei compiti in modo che ognuno possa contribuire al raggiungimento dell'obiettivo finale. Gli studenti possono così scegliere di svolgere le attività che più si adattano al proprio stile di apprendimento al fine di interessare le più varie intelligenze e abilità nell'ottica di una didattica che valorizzi le differenze e renda ogni studente centrale nel processo di insegnamento/apprendimento. Se si riesce ad innescare un tipo di interdipendenza positiva, per cui ogni singolo apprendente può contribuire fattivamente al raggiungimento dell'obiettivo finale, miglioreranno le relazioni all'interno del gruppo e si svilupperà nei singoli un maggiore senso di responsabilità verso il proprio compito e le attività proposte in generale. In caso di lavoro di gruppo può essere utile assegnare dei ruoli con compiti differenti (gestione del tempo, confronto con altri gruppi sulle soluzioni delle singole attività, controllo della completezza e correttezza del fascicolo) per assicurare che ogni singolo membro collabori in modo attivo e continuativo. Questo tipo di *leadership distribuita* aumenta il senso di responsabilità individuale e garantisce equilibrio nelle relazioni interne. Nella scelta dei ruoli, l'insegnante dovrebbe tenere anche conto delle diverse personalità degli apprendenti ed offrire a ciascuno una possibilità di scelta in base al proprio profilo individuale e al proprio stile di apprendimento: lo studente che si distingue per capacità organizzative o per precisione e meticolosità, deve poter agire in un ruolo che gli consenta di esprimere tali caratteristiche. Le attività proposte stimolano gli apprendenti a svolgere i differenti compiti mettendo in gioco abilità intellettuali e tratti della personalità diversi. Nel rebus, ad esempio, è richiesta una visione d'insieme (stile di apprendimento olistico) e al tempo stesso la capacità di analizzare i singoli dettagli (stile analitico). Gli stili più estroversi potranno occuparsi della gestione del gruppo, gli studenti con uno stile più introverso potrebbero dedicarsi al controllo della modalità di svolgimento.

Sulla base dell'orario di consegna e della correttezza del risultato finale

viene stilata la classifica per stabilire i vincitori e consegnare i premi. In una lezione successiva è necessario un confronto in plenaria con le singole classi per spiegare eventuali criticità e chiarire i dubbi relativi alle varie attività.

5 Considerazioni finali

Prevedere delle attività diversificate significa valorizzare le differenze rispondendo così alla teoria delle intelligenze multiple. Le attività di tipo ludolinguistico descritte nel presente articolo non soddisfano le esigenze di tutti gli apprendenti di una classe, ma sono sicuramente un tentativo di strutturare dei percorsi vari e mirati a fornire una maggiore varietà di stimoli. La sperimentazione del fascicolo ha confermato l'utilità del lavoro di coppia quale importante momento di confronto e di conoscenza. L'esperienza ha riscosso un discreto successo ed ha rappresentato un momento importante di socialità. Dal punto di vista linguistico, i giochi e le attività proposte hanno fornito l'opportunità di lavorare al recupero lessicale in modo divertente e collaborativo. Come accade anche nella comunicazione autentica, gli studenti si sono misurati con una costruzione e ricostruzione cooperativa della conoscenza.

* Le attività qui presentate si trovano alla pagina https://sites.google.com/site/mugnanicatia/ludolinguistica.

BIBLIOGRAFIA

- ARMSTRONG T. (2009), *Multiple Intelligences in the Classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA).
- BALBONI P.E. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- BEGOTTI P. (2006), *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra, Perugia.
- CAON F., RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- CARDONA M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Utet, Torino.
- COTRONEO E., ODDONE C., *L'approccio ludico nella didattica delle lingue: il quadro di riferimento, le tecniche didattiche e i giochi*, Lingu@ggi 21.0, Anno I, n.1.
- DE MARCO A. (2000), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma.
- DIADORI ET AL. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- FREDDI G. (1990), *Azione, gioco, lingua*, Liviana, Padova.
- GARDNER H. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic, New York.
- GUASTALLA C. (2002), *Giocare con la letteratura*, Alma Edizioni, Firenze.
- HESSE N. (2003), *Teaching Large Multilevel Classes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MCKENZIE W. (2006), *Intelligenze Multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*, Erikson, Trento.
- MOLLICA A. (2010), *Ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra Soleil, Perugia.
- OLLER J.W. (1979), *Language tests at School*, Longman, London.
- RODGERS T.S. (1981), "A Framework for Making and Using Language Teaching Games", in *Guidelines for Language Games*, RELC, 1-7, Singapore.
- TORRESAN P. (2008), *Intelligenza e didattica delle lingue*, EMI, Bologna.
- TORRESAN P. (2004), "Attività lessicali per classi ad abilità miste. Due strumenti di facile utilizzo: Eclipse Crossword & Puzzlemaker", in Bollettino Itals, Settembre.

SITOGRAFIA

Testi di consultazione

http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm <ultima consultazione: 20/05/2012>

http://www.usdla.org/html/journal/MAY00_Issue/story02.htm <ultima consultazione: 20/05/2012>

Generatori di giochi

http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/CrissCrossSetupForm.asp <ultima consultazione: 20/05/2012>

http://www.classtools.net/ <ultima consultazione: 20/05/2012>

http://www.crosswordpuzzlegames.com/ <ultima consultazione: 20/05/2012>

http://www.eclipsecrossword.com/ <ultima consultazione: 20/05/2012>

http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/games/memory/index.htm <ultima consultazione: 20/05/2012>

http://www.nightgaunt.org/anagrams/anagrams.htm <ultima consultazione: 20/05/2012>

http://www.yoyogames.com/gamemaker/ <ultima consultazione: 20/05/2012>

Language Games in Italian

John F. Sweeney
Freelance Teacher Trainer - Italy

There are two basic laws concerning technologies in schools: the first law is that the audio-visual equipment you want may be available, but it may also *not* be available; the second law says that even if it is available, it may not be working on that particular day. If you combine these specific laws with one of Murphy's most celebrated general laws ("any equipment will break down exactly when you need it most"), you can only come to the conclusion that it is always safe to prepare "low-tech" versions of any seminars, workshops and classes.
Of course this poses serious problems if you are to run a seminar on, say, how to best use the IWB (known as a LIM in Italian) or on how to prepare drills and tests with a given piece of computer software. But the good news is that although this kind of difficulties can severely affect some of the performances of teacher trainers, there is still a lot that classroom teachers can do, without losing efficiency, when hi-tech machines let them down. Mind you, I did not specify "language teachers": even teachers of computer science sometimes prefer to work without PCs or tablets, in particular when they want to focus on the logic behind some processes, algorithms, etc., i.e. on the *principles* of computing. I was surprised, at first, when I saw them using a normal board, perhaps a few handouts, but most of all their students' copybooks as their main tools, but then I realised that they were right: those machines frequently hide or obscure the methods on which they work.
This said by way of introduction, let us go back to our own field.

> it is always safe to prepare "low-tech" versions of any lessons

Why Italian?
There are three main reasons:
1) quite a few readers of *Scuola e Lingue Moderne* are teachers of Italian;
2) examples in Italian are clearly understood by all teachers working in Italy and can be adapted to all languages;
3) one of the most interesting books I have found on language games is by an Italo-Canadian who at the time was a teacher of Italian; the title of this article is the same as the title of his book.[1]
The reason for referring to an old book is that the techniques have been tried out by the author himself and a number of colleagues of his, and have been found to work in various settings: in secondary schools and universities, with learners in elementary and intermediate courses of Italian as a foreign language. Besides, they have been arranged into three groups on the basis of their main function and/or format.

Word Games
The first group is labelled *Word Games* and here is how they are introduced in the book:
OBJECTIVES AND TYPES
The games in this part are keyed to specific grammatical, vocabulary or cultural themes. The aim is to provide recreational problem-solving activities that can be used to practice or reinforce some point of grammar, vocabulary or culture. The games are numbered consecutively and put into puzzle categories. They are not sequenced according to any language textbook and should be selected when desired. The order in which they are selected does not matter. They can be easily adapted to any curriculum. The topics treated are those found normally in a beginning high school or university course.
Three appendices are provided to help students solve the puzzles. The first one contains a schematic summary of the grammar points covered by the games. The second one is a list of the irregular verbs found throughout the games. The third one is a glossary of the words used.
The types of games found in this part are: crosswords, word searches, scrambled letters and words, cryptograms, magic squares, match-ups, tic-tac-toe, and miscellaneous word games. All of these are well known or self-explanatory. (p. 3)
Before adding my own comments, I

[1] M. Danesi (1985), *Language Games in Italian*, University of Toronto Press, Toronto. All the references are to this book, unless otherwise specified.

want to show a couple of examples. The first is a crossword puzzle (pp. 4-5). (* The grid of this puzzle can be viewed here: http://www.gporcelli.it/milanils/cena.pdf.).

1. In cucina
Theme: Items found in a kitchen

To help you solve this puzzle, the first letter of each of the required words is provided. The letters in the grey squares will give you the answer to the following: *Il pasto che si fa la sera* (_ _ _ _).

ORIZZONTALI
2. Per mangiare la minestra si usa il c _ _ _ _ _ _ _ _.
6. La cena è pronta in t _ _ _ _ _ .
7. Per mangiare gli spaghetti si usa la f _ _ _ _ _ _ _ _.
9. Giovanni si siede su una s _ _ _ _.
11. La parola per "pot" in italiano è la p _ _ _ _ _ _.

VERTICALI
1. A casa nostra abbiamo una c _ _ _ _ _ a gas.
3. Per tagliare la carne si usa il c _ _ _ _ _ _ _.
4. Il cibo si mette su un p _ _ _ _ _.
5. Per bere si usa il b _ _ _ _ _ _ _ _.
6. Per pulirsi la bocca o le mani a tavola si usa un t _ _ _ _ _ _ _ _ _.
7. Il cibo si conserva in un f _ _ _ _ _ _ _ _ _ _.
8. Il caffè si beve in una t _ _ _ _.
10. La parola per "pan" in italiano è la p _ _ _ _ _ _.

There are nine more crossword puzzles in this section of the book. The first four (nos. 2 to 5) are similar to the one we have shown here in that the themes are vocabulary-based: *The human body, Parts of a house and Furnishings, Colours* (and other descriptive adjectives), *Articles of clothing.*
The last five (nos. 6 to 10) are based on grammar and more exactly on verb forms; this may sound surprising to those who believe that emphasis on grammar (and on morphology in particular) should be avoided in order to favour communicative practices. Yet the conjugation of verbs is one of the most striking differences between English and Italian, and a major difficulty for English-speaking learners together with the concord of gender and number (e.g. *il bravo ragazzo / la brava ragazza / i bravi ragazzi / le brave ragazze*). Since an adequate amount of drills and exercises is necessary anyhow, there is no reason why games should be excluded.

In the example shown above, the first letter of the word is provided by way of help. In other crossword puzzles, the clues are given as they are normally found in papers and magazines (e.g. *Il colore tra il bianco e il rosso* for *rosa*). Another format used in clues is blank-filling, as in *Quando _ _ _ giovane, volevo sempre bere il vino di mio padre.* Notice that the length of the word is provided in the clue and corresponds to the number of dashes. Strictly speaking, this is redundant because the puzzle solver can always count the squares to be filled in, but it seems to facilitate the task.

> the level of clues must be controlled very carefully

The example shows that Danesi's target learners have English as their mother tongue: no. 11 across uses an English word in the clue. This is NOT acceptable in an Italian setting where students come from a variety of foreign countries and have different language backgrounds. Recourse to pictures is a frequent solution in games for beginners or pre-intermediate learners because it is sometimes very difficult (if not altogether impossible) to define simple words in simple language – and of course the level of clues must be controlled very carefully. The abundance of pictures freely available on the Internet is a resource that can be exploited to our best advantage.
All these crossword puzzles, as well as many other games, lead to a keyword that works both as a form of check and an opportunity to further develop vocabulary and defining processes.
Open grids, like the one shown above, are easy to produce starting from any set of words: besides, we now have computer programs that develop them automatically or semi-automatically.[2]
Another well-known type of word game is *Scrambled letters and words.* Here, too, we have various ways in which the task can be made easier. For example, I was not able to unscramble the word N R O I G A T S I L A although I knew that the theme was "jobs and professions". Perhaps I O A I A G R N L S T (with the vowels and consonants in the correct order) would have given me a better clue. Another kind of help is provided by an adequate co-text: Un N R O I G A T S I L A scrive per la stampa.

Logic Games
Here is a typical example (p. 62, adapted):
Gianni, Marco e Antonio sono sportivi. Ognuno ha uno sport preferito: il calcio, il nuoto e il tennis (ma non necessariamente in questo ordine). Sappiamo i seguenti fatti.
- Gianni ha una sorella e Marco ha un fratello. Antonio è figlio unico.
- Il nuotatore bisticcia sempre con sua sorella.
- Marco ha comprato una racchetta nuova ieri.

Qual è lo sport preferito di ciascuno? Arrays are normally used to solve problems of this kind. In this case, what we need is:

[2] The best-known is probably *Hot Potatoes*, available from http://hotpot.uvic.ca/ for free.

	CALCIO	TENNIS	NUOTO
GIANNI			
MARCO			
ANTONIO			

As we proceed, we put X to exclude possibilities (for example, Antonio is an only child so he cannot be the swimmer) and O for the correct solutions as soon as we find them (Gianni has a sister so he is the swimmer). The last piece of information tells us that Marco is the tennis player, which leaves only football open for Antonio. This is the first and easiest problem, used in the introduction to this section of the book.
Other problems can be much more difficult because they require a higher level of abstract reasoning:
C'è stata una rapina in banca. I tre sospetti sono Baldi, Meneghini e Truffa e uno di loro è il colpevole. I tre hanno fatto le seguenti dichiarazioni:
BALDI: "Non sono stato io!"
MENEGHINI: "Baldi dice sempre la verità."
TRUFFA: "Il colpevole è Meneghini".
Solo una di queste dichiarazioni è falsa. Chi è il colpevole? (p. 64, adapted)
Problems like these are unsuitable for children who have not yet developed symbolic thought – even in their mother tongue. Working in a foreign or second language poses additional difficulties; consider the following items from an exercise on "Capoluoghi di Regione":

1) Nessuna città italiana ha l'apostrofo nel nome _____ Vero ☐ Falso ☐

This has proven to be very difficult: first of all, it is necessary to understand *and accept* that there can be an adjective like *nessuno/a* that refers to an empty set, corresponding to number zero. I speak of *acceptance* because there are languages and cultures that treat negative expressions in a totally different way. The next step is finding L'Aquila in the list of cities, which means that one such name does exist. The hardest point is deciding that *nessuna* (i.e. zero) contradicts *una*, so the correct answer to this item is **false**.

logic games can be good practice for reading comprehension

2) Napoli è più a est di Trieste_____ Vero ☐ Falso ☐

This item poses problems from the point of view of spatial perception: when we look at the map of Italy, what we perceive immediately is that Trieste is *north* of Naples. Comparing them along the vertical axis comes natural whereas comparing them in terms of east vs. west requires drawing a vertical line down from Trieste, to see whether Naples is east or west of the line. The result is surprising because although Trieste is on the Adriatic Sea, which lies to the east of the Italian peninsula, and Naples is on the Tyrrhenian Sea, which lies to the west of the peninsula, Naples is further east than Trieste. The Italian peninsula is not vertical but follows a north-west to south-east direction.

3) Torino non è a ovest di Milano _____ Vero ☐ Falso ☐

Here the spatial problem is removed, since the two cities are more or less on the same parallel and the question is about longitude. The problem is the negative form and the equation "non è a ovest" = "è a est".
The statements:
3a) Torino è a est di Milano _____ Vero ☐ Falso ☐
or
3b) Milano è a ovest di Torino _____ Vero ☐ Falso ☐
reflect the same fact but are much more easily identifiable as false.
We had better remember that negation sometimes behaves in unexpected ways. For example, it is not always true that *non* reverses the polarity of the verb that follows it immediately. In

4) Non siamo qui per perdere tempo
we do not negate "being here": we reject the intention to waste our time, so the sentence can be paraphrased as
4b) Siamo qui, ma non per perdere tempo.
In (4), then, the negative adverb in the main clause refers to the subordinate clause. Again, this can be highly problematic for foreign learners. At the same time, it suggests that we should always consider the structural and logical complexity of what we teach and, accordingly, approach difficulties gradually.
Logic games can be good practice for reading comprehension, particularly when they imply processing negative statements or other kinds of inference:
A me non piace quello che non piace a te. A te piace la musica. La musica piace anche a me? _____
(pp. 83-84)
However, it is recommended that they be used for pair- or group-work, so that solutions are reached through a collaborative process. Provided that

the complexity of the task is coherent with the level of language proficiency, it can be the basis for real, goal-oriented communication in Italian (any other language being, of course, banned).
Tricky questions ought to be avoided and deferred until the learners have reached a fairly advanced level, otherwise they can be frustrating, not enjoyable:
Quanta sabbia ci vuole per riempire un buco con le seguenti dimensioni: 3 cm x 2 cm x 4 cm?
Unless they immediately perceive that "un buco" is not "una buca" and cannot be filled, they will pointlessly calculate the volume.

Classroom games

The third part of the book is a collection of ideas for games of various kinds – most of them, like guessing games of the "Twenty questions" type, *Hangman*, etc. are very well known by teachers. Danesi emphasises that the "aim of any classroom game is communicative interaction. Such games require the students to use the [Italian] language in response to certain conditions dictated by the game-playing conditions" (p. 86).

> the aim of any classroom game is communicative interaction

In an ideal world, games ought to be chosen and prepared in advance, on the basis of the topics, vocabulary etc. dealt with during the lesson – in more technical terms, they ought to be *complementary* rather than *supplementary*. In the real world, this seldom happens but still it is a very good idea for a teacher to have a repertoire of games ready to be used whenever the opportunity arises – not just to fill the last minutes of a class.

In the book, one surprising suggestion for pair work or for groups of four is teaching traditional card games like *briscola* and *scopa*: "All that is needed is a deck of cards. The idea is to involve students in an activity in which they must use Italian as their conversational tool" (p. 89).
Cards do not fear breakdowns or power outages – which brings us back to where we started from.

Giochi Didattici Digitali ELT - per PC/Mac/LIM
I giochi didattici ELI diventano digitali per un apprendimento più coinvolgente e divertente.
www.elionline.com

Sharks speak Australian English, bad aliens speak British English

Insegnare le varietà dell'inglese attraverso il cinema

Matteo Santipolo
Università di Padova

1. Introduzione

L'impiego dei film nella didattica delle lingue straniere è una pratica ampiamente diffusa, consolidata e scientificamente riconosciuta. Molti ed eterogenei sono i vantaggi che derivano da questa strategia (cfr. Cardona 2007). Per citarne solo i più rilevanti:

- forte sostegno della motivazione;
- sollecitazione multisensoriale;
- potenziamento delle abilità ricettive orali;
- presentazione di materiale autentico;
- possibilità di sviluppo di competenze extralinguistiche (prossemica, cinesica, vestemica, ecc.) e culturali e interculturali (cfr. Triolo 2004).

D'altro canto, se il film viene introdotto in classe senza la sufficiente preparazione (sia del film stesso che degli allievi), possono insorgere alcune problematiche che vanno nella direzione opposta rispetto ai vantaggi appena elencati e possono sinteticamente essere ricondotti a:

- eccessiva esposizione a stimoli linguistici e culturali troppo complessi e quindi non intelligibili;
- senso di spaesamento e quindi noia;
- frustrazione ("Ci provo ma non ce la faccio") e demotivazione.

L'errore purtroppo ancora frequente che si verifica è che l'insegnante usi il film (spesso mostrato integralmente e senza adeguata introduzione) come un "tappa-buchi", uno strumento di cui avvalersi più per far passare il tempo che non per perseguire obiettivi concreti e definiti.
Onde evitare dunque che ciò accada diventa fondamentale:

1. scegliere il film sulla base di:
- età, interessi e competenze dei destinatari,
- obiettivi (linguistici, funzionali e/o culturali) che si vogliono raggiungere mediante il lavoro sul film;
2. inserire la visione del film in modo coerente e coeso con il curricolo predisposto per la classe, cosicché sia chiaro che non si tratta di un mero passatempo ma di un vero e proprio momento formativo;
3. stabilire, seppure con una certa flessibilità, il tempo che si intende dedicare al lavoro con e sul film;
4. individuare le scene che verranno mostrate agli allievi (in base a quanto deciso nel punto 1.) che dovranno avere una durata "adeguata" alle caratteristiche e alle possibilità degli allievi;
5. predisporre schede o materiali che guidino gli allievi alla comprensione globale del film e alla contestualizzazione delle scene che verranno mostrate e su cui si lavorerà;
6. predisporre attività *ad hoc* per le varie fasi dell'Unità di apprendimento dedicata al film.

2. Cinema e variazione linguistica dell'inglese

Dei molti aspetti che l'impiego di film nella didattica delle lingue straniere consente di sviluppare e potenziare, uno è stato finora, a nostro avviso, poco sfruttato: quello rappresentato dalla possibilità di usare il film per sviluppare la competenza sociolinguistica, ed in particolare quella relativa alla dimensione diatopica.
Della competenza sociolinguistica e dell'importanza del suo insegnamento ci siamo già diffusamente occupati (Santipolo 2002), peraltro anche in queste stesse pagine (Santipolo 2010), così come altrove (Santipolo 2006) abbiamo trattato della variazione dell'inglese.
Vorremmo ora accennare a come i due temi siano generalmente rappresentati nei film in lingua inglese e suggerirne un impiego glottodidattico.
Va innanzitutto evidenziato come la tradizione del doppiaggio, giustamente

considerata una forma d'arte *per sé*, coi doppiatori italiani ritenuti tra i migliori al mondo, implichi come "effetto collaterale" un impoverimento sul fronte linguistico delle pellicole. La ricchezza e i significati sociali assegnati negli originali solo di rado trovano esatti corrispondenti nella versione italiana.
E la Disney non fa eccezione. Basti pensare al celebre *Finding Nemo* (*Alla ricerca di Nemo*, 2003) in cui gli squali parlano con accento australiano e le tartarughe marine (che "cavalcano" la corrente verso Sydney) usano lo slang dei surfisti californiani, mentre la maggior parte degli altri pesci hanno un accento americano pressoché standard.
Ancora, in *The Lion King* (*Il re leone*, 1994), Mufasa, il padre di Simba, parla con accento standard americano, mentre suo fratello, il malvagio Scar, parla *British English*.
Questa dicotomia coi "buoni" che parlano inglese americano e i "cattivi" che parlano invece inglese britannico è assai comune nei film anche non di animazione prodotti a Hollywood.
In *Robin Hood: Prince of Thieves* (1991) di Kevin Costner, ad esempio, Robin Hood utilizza un accento che potrebbe essere definito *Mid-Atlantic*, vale a dire un inglese americano attenuato, mentre lo sceriffo di Nottingham parla decisamente con un accento RP.
Analogamente nella trilogia di *Star Wars* gli ufficiali dell'Impero parlano *British English*, con l'unica eccezione di Darth Vader, dall'accento americano, ma che in *The Return of the Jedi* si redime e passa dalla parte dei buoni.
L'elenco di film in cui sono presenti diversi tipi di accento è veramente lunghissimo. Qui di seguito ne proponiamo solo alcuni indicando tra parentesi la varietà prevalente che ritraggono:
- *Trainspotting* (Scottish accent)
- *Priscilla, Queen of the Desert* (Australian accent)
- *Once were warriors* (Maori English accent – from New Zealand)
- *The Commitments* (Irish accent)
- *Angela's ashes* (Irish accent)
- *Billy Elliot* (working class Northern English accent)
- *Cry the beloved country* (South African accent)
- *Invictus* (South African accent)
- *Gandhi* (Indian accent)
- *Slumdog millionaire* (Indian accent)

3. Cinema, varietà e potenzialità glottodidattiche: alcuni suggerimenti
Quanto accennato nel paragrafo introduttivo riguardo all'uso glottodidattico dei film può essere adattato anche allo specifico della variazione diatopica brevemente illustrato nel paragrafo precedente. Ecco qui di seguito tre proposte, con in grassetto il nome della tecnica:

- **Who speaks how?**: si predispone una scheda con le immagini dei personaggi del film su una colonna mentre su un'altra vengono elencati gli accenti con cui parlano in ordine sparso. La consegna sarà di abbinare personaggi e rispettivi accenti.
- **America vs. Britain**: si estrapolano dalla scena del film analizzato alcuni tipici americanismi (relativi ad esempio a lessico, spelling – desumibili dalla pronuncia – o slang) e facendo lavorare gli allievi in coppia si chiede loro di cercarne (con l'ausilio di dizionari o di internet) i corrispettivi britannici.
- **And the villain is...**: dopo una lettura della trama del film prescelto, ne viene mostrata una scena (di durata non superiore ai 4 o 5 minuti) un paio di volte in cui compaiano sia i "buoni" sia i "cattivi" caratterizzati da accenti diversi. Dopo un lavoro sulla comprensione del testo trascritto si chiederà agli allievi di associare una serie di aggettivi (ad esempio: *nice and lovely, aggressive, arrogant, friendly, annoying*, ecc.) a ciascun personaggio, mettendo in relazione il diverso modo di parlare con la caratterizzazione.

Anche solo da questi esempi appena abbozzati emerge chiaramente che l'obiettivo è soprattutto la sensibilizzazione alla diversità e alla varietà, non certo lo sviluppo di una capacità di profonda analisi linguistica. Ciò non toglie, tuttavia, che con livelli di competenza più alti non si possa arrivare a riflessioni più rigorose, fino alla simulazione produttiva dei diversi accenti (ad esempio attraverso tecniche di drammatizzazione).
Dato comunque che la variazione (specie quella diatopica) caratterizza in modo così significativo la lingua inglese, introdurre una riflessione in merito sembra rivestire un ruolo imprescindibile per lo sviluppo di una competenza comunicativa davvero completa o perlomeno, "elastica". E in questo non semplice percorso un aiuto molto concreto lo possono fornire proprio i film.

BIBLIOGRAFIA

- CARDONA M. (a cura di) (2007), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET Università, Torino.
- SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET Università, Torino.
- SANTIPOLO M. (2006), *Le varietà dell'inglese contemporaneo*, Carocci, Roma.
- SANTIPOLO M. (a cura di) (2010), "La didattica della variazione linguistica e l'approccio socio-glottodidattico", Sezione monografica di *Scuola e lingue moderne*, 1-3, pp. 4-41.
- TRIOLO R. (2004), *Vedere gli immigrati attraverso il cinema. Guida alla formazione interculturale*, Guerra, Perugia.

Active teaching and active learning: il radiodramma nella didattica dell'inglese LS

Elisabetta Pavan
Università Ca' Foscari - Venezia

Abbiamo scelto di indicare sin dal titolo la doppia valenza di questo saggio in cui presenteremo il radiodramma ed il suo utilizzo nella didattica delle lingue straniere ad adolescenti e giovani adulti, con un particolare riferimento all'inglese in quanto a risorse disponibili in rete.
Il radiodramma, o sceneggiato radiofonico (in inglese *radio drama, audio drama, radio play, audio play, radio theatre*), rientra nella categoria materiale autentico, quindi materiale realizzato per scopi non didattici che il docente può utilizzare, dopo un'accurata selezione e attività didattica preparatoria, per l'insegnamento della lingua straniera. In questo saggio illustreremo le caratteristiche del genere, dando alcune indicazioni didattiche per la sua utilizzazione in qualità di materiale autentico per l'insegnamento di una lingua straniera e alcune indicazioni per il suo utilizzo in qualità di attività didattica quando esso viene realizzato dagli studenti, che saranno così coinvolti nella produzione dal punto di vista motivazionale, emotivo, collaborativo e, non ultimo, linguistico.

La radio e il radiodramma
Dal punto di vista degli studenti, possiamo affermare che il primato delle immagini e del coinvolgimento visivo spetta a televisione e videogiochi: sarebbe anacronistico affermare il primato di altri mezzi; ciononostante va considerata l'opportunità di far scoprire quanto le immagini create dalla fantasia possano superare di gran lunga qualunque produzione video.
Negli ultimi trent'anni cinema e televisione sono stati al centro degli studi di comunicazione e dei dibattiti che ne sono conseguiti: a livello di ricerca scientifica l'interesse si è focalizzato soprattutto sulle "immagini in movimento"; la radio è stata messa da parte, un po' perché considerata la sorella minore della televisione, un po' perché considerata un mezzo "monco" in quanto non possiede l'immagine. Ma l'idea della radio come mezzo di comunicazione obsoleto è un'immagine da sfatare, soprattutto perché le indagini di ascolto dimostrano come il pubblico radiofonico sia in aumento a fronte di un pubblico televisivo e cinematografico in continua diminuzione, anche grazie all'innovazione tecnologica del *podcast*[1], o 'radio in rete': attraverso il podcast si possono facilmente scaricare su PC o su telefono cellulare puntate di trasmissioni radiofoniche, radiogiornali, oltre a musica e qualsiasi file audio o video.

La radio può essere considerata il più flessibile ed efficacie di tutti i mezzi: essa, infatti, accompagna fisicamente l'ascoltatore nei diversi momenti della giornata; come mezzo di comunicazione ha sempre mantenuto la sua importanza ed il suo valore legato non solo alla trasmissione di musica e notizie, ma anche al racconto di storie e alla creazione di situazioni legate alla fantasia degli ascoltatori, creando un vero e proprio cordone ombelicale tra mezzo e utente, in cui l'ascolto non è sempre passivo, ossia la radio non è sempre un mezzo di sottofondo, di accompagnamento: il pubblico, infatti, è continuamente stimolato a creare rappresentazioni attraverso l'immaginazione, gli stimoli verbali/uditivi percepiti creano testi, immagini in movimento, sensazioni e talvolta anche percezioni olfattive che prepotentemente si inseriscono nel vissuto dell'ascoltatore.
Inoltre la radio è un mezzo intimo: quando si ascolta una voce che parla alla radio è come se lo scambio avvenisse tra due persone, lo speaker e l'ascoltatore, è come ricevere una telefonata, e nel caso si trattasse di una trasmissione che si segue da tempo, una telefonata di una vecchia conoscenza.

l'idea della radio come mezzo obsoleto è un'immagine da sfatare

Questo aspetto è stato evidenziato anche da McLuhan (1994) il quale afferma che la radio è un mezzo che sviluppa un solo senso e che quindi lo fa con una "alta definizione", a differenza della televisione che sviluppa vari sensi in "bassa definizione". L'autore suggerisce di sedersi ed ascoltare una voce in una stanza buia: immediatamente ci si accorgerà di come le parole assumano un significato diverso, diventando più pregnanti e ricche, proprio come Le Corbusier affermava che l'architettura si "sente" meglio di notte.
La radio funziona un po' come una persona che ci parla mentre siamo al buio, e lo sceneggiato radiofonico, dandoci solo il suono del dramma, ci costringe a coprire con tutti gli altri sensi, e non solo con quello della vista interiore, le percezioni che vengono suscitate dalla parola recitata.

Radiodramma genere letterario
Il radiodramma può essere considerato come il punto di incontro tra mezzi della vista (cinema, televisione, teatro e multimedia) e mezzi della mente, o dell'immaginazione (carta stampata e radio): esso è storia narrata per essere letta e successivamente vista con gli occhi della mente, costruito e studiato per evocare immagini e sensazioni. Il radiodramma ha caratteristiche diverse da quelle della rappresentazione sul palcoscenico, e proprio per questo può valorizzare al massimo la parola quale massima espressione dell'animo umano, strumento in grado di comunicare idee, emozioni, stati d'animo e sentimenti, il tutto utilizzando solo voce, suoni e musica.
In classe il radiodramma può costituire l'anello mancante tra i mezzi "della vista", così presenti nella vita degli studenti, e i mezzi "della mente", a volte allontanati per pigrizia in quanto richiedono ai discenti una partecipazione attiva (ad esempio, leggere). Si vedrà come il coinvolgimento attivo della classe nell'elaborazione di un radiodramma possa cambiare non solo la percezione dei diversi mezzi di comunicazione, ma anche la loro fruizione (Pavan 2004).
Il radiodramma può essere considerato il genere letterario meno valorizzato del secolo scorso: studiosi, critici letterari, esperti mediatici si sono occupati poco, o per niente, di questa forma espressiva, quando invece eminenti scrittori hanno prestato la loro penna alla stesura di opere scritte per essere lette e recitate in radio. Autori come Samuel Beckett e Bertold Brecht sono famosi per le loro opere e le rappresentazioni teatrali; ma se l'attenzione cade sulla produzione di radiodrammi, si scopre che sia Beckett

[1] Da *podcasting*: termine basato sulla fusione dell'acronimo POD (personal on demand) e broadcasting. A recording of a radio broadcast or a video that can be taken from the Internet – Oxford Advanced Learner's Dictionary, 8th edition, Oxford University Press, 2010.

che Brecht hanno scritto per la radio ed altri autori, tra cui Tom Stoppard, Caryl Churchill, Hanif Kureishi, Harold Pinter e Louis MacNiece hanno radici saldamente ancorate alla produzione di radiodrammi. Lo stesso Beckett scrisse *All That Fall* come radiodramma nel 1956, rappresentato alla BBC nel 1957 e lasciò tra le sue volontà uno scritto in cui vietava l'adattamento teatrale delle opere da lui scritte per la radio. Nel caso di Pinter è ormai assodato che la rappresentazione radiofonica nel 1960 delle due opere *A Slight Ache* e *A Night Out* sia stata l'apertura a lungo attesa per sensibilizzare il pubblico e decretare il successo della rappresentazione teatrale di *The Caretaker*.
Il regista cinematografico Orson Welles ha le sue radici ben salde sia nel radiodramma che nel teatro. Va ricordato il primo reality show della storia, *The War of the Worlds*, adattamento radiofonico del romanzo di fantascienza scritto da H.G.Wells, messo in scena nella trasmissione *The Mercury Theatre on the Air*, realizzata da Orson Welles per la CBS di New York. Alla vigilia della seconda guerra mondiale questo programma (1938) fece credere agli ascoltatori ritardatari o distratti che si trattava della cronaca dell'arrivo di alieni sul territorio americano, nonostante durante le interruzioni pubblicitarie si ricordasse che si era all'ascolto di un radiodramma, e in pochissimo tempo si verificarono notevoli disordini ed intasamenti del traffico tra New York e Philadelphia.
Anche l'esordio del regista svedese Ingmar Bergman è legato alla radio-drammaturgia, settore in cui ha operato per oltre quarant'anni.

Caratteristiche del genere
Per radiodramma si intende un testo drammatico scritto appositamente per la radio: esso prevede la presenza di pochi personaggi, un intreccio di solito non troppo elaborato, un dialogo teso a rappresentare relazioni e rapporti tra persone più che azioni e movimento.
La scrittura di un copione per un radiodramma è completamente diversa dalla stesura di un copione per il teatro o per la televisione.
Si tratta di un'opera drammatica, che risponde alle esigenze del genere quali lo svilupparsi attraverso l'azione piuttosto che la narrazione, affidarsi al testo recitato e non a quello scritto.
Nella rappresentazione teatrale il supporto della cinesica può aiutare lo spettatore a percepire quali sono le emozioni o i pensieri dei personaggi, nel radiodramma la cinesica è assente, quindi sono sviluppati altri elementi quali il dialogo, il monologo, l'inserimento della voce narrante, la musica, gli effetti sonori o le espressioni a lato per comunicare agli ascoltatori quali possono essere i pensieri dei personaggi.

i personaggi ben delineati godono di una certa intimità con gli ascoltatori

I movimenti rappresentati sulla scena vanno qui rimpiazzati con gli effetti sonori: lo spostamento di una sedia sarà rappresentato dal rumore corrispondente, il respiro affannato, il tono della voce, forniranno indicazioni sullo stato d'animo del personaggio, il rumore dei tasti digitati ci farà capire se si tratta della tastiera di un computer o di quella di un telefono.
L'importanza degli effetti sonori va sottolineata e gli studenti devono farne uso durante l'elaborazione o la rappresentazione dei loro radiodrammi.

Altre caratteristiche legate all'intreccio sono quelle tipiche di altri generi letterari: lo sviluppo dei personaggi, il contesto, la trama, le fasi del racconto, la presenza di un climax e l'uso di metafore ed altre figure retoriche; gli studenti possono riferirsi a quanto imparato in altre discipline oppure il docente di lingua straniera può sensibilizzarli di quanto possa risultare funzionale al raggiungimento dell'obiettivo prefissato.

Elementi: personaggi, dialoghi, trama, scena
Il radiodramma rappresenta **personaggi** intenti a dialogare e a compiere azioni che non devono avvenire a caso, bensì essere collegate e pianificate per raggiungere un preciso obiettivo. Il compito di chi scrive deve essere quello di tratteggiare personaggi accattivanti e credibili, fornirli di un dialogo adeguato e plasmare azioni, sentimenti e parole in un intreccio.
Essi devono avere una personalità ben delineata e le loro azioni si devono sviluppare in sintonia con questa personalità; inoltre va ricordato che i personaggi non vengono descritti al pubblico, bensì si rivelano in azione.
Tecnicamente è bene limitare il numero dei protagonisti sulla scena.
Crook (1999) evidenzia che i personaggi ben delineati godono di una certa intimità con gli ascoltatori e alla fine della narrazione diventano quasi delle vecchie conoscenze.
Riportiamo gli accorgimenti tecnici evidenziati dall'autore, che riteniamo utili all'attività didattica:
- dare ai personaggi una vita intima (emozioni, pensieri) e un'origine (eredità genetica, nazionalità, storia, ambiente);
- esplicitare segnali della loro individualità (fisime, tratti bizzarri, tic, particolari modi di parlare);
- rivelare più dettagli all'ascoltatore, creando una differenza tra le informazioni in possesso dei personaggi e quelle in possesso del pubblico;
- i personaggi si possono rivelare attraverso le proprie parole o azioni, ma anche attraverso le affermazioni di altri personaggi.

Anche nel radiodramma come in altri generi letterari è indispensabile la presenza di almeno un protagonista e un antagonista, e può essere interessante ricordare che il protagonista non deve necessariamente essere un carattere positivo (come, ad esempio, il Riccardo III di Shakespeare).
Anche nel radiodramma, come nei romanzi e nei racconti, abbiamo il narratore, il quale è onnisciente e può rappresentare l'autore o essere impersonale. Il narratore può conoscere gli avvenimenti ma anche i pensieri e i sentimenti dei personaggi, oltre che esprimere giudizi personali. Quando un personaggio è anche narratore ed esprime i suoi pensieri siamo in presenza di un monologo interiore.

Sulla scena teatrale **le parole recitate** sono accompagnate dal linguaggio del corpo, sulla scena radiofonica le parole recitate sono le vere protagoniste, e va ricordato agli studenti che anche il silenzio e le pause, lungi dall'essere dei momenti di vuoto comunicativo, sono importanti sottolineature all'interno del discorso, così come gli effetti sonori, le musiche, ritmo e tono della voce (Pavan 2004).
Dalla recitazione e dal dialogo si dovrebbero riconoscere:

- le origini di coloro che parlano, la loro personalità, il loro stato mentale ed emotivo. Fatta eccezione per ragioni legate alla trama del racconto, ogni personaggio deve mantenere una certa linea espressiva durante tutto il radiodramma;
- accorgimenti stilistici, come quelli che in Shakespeare fanno parlare in prosa colloquiale i personaggi minori e in *blank verse* i personaggi principali;
- funzioni legate alla struttura della trama, rivelando particolari che aiutano il pubblico ad anticipare o far luce su cause e conseguenze di determinate azioni (analessi e prolessi);
- indicazioni a riguardo del periodo, dello stile, del tono dell'opera rappresentata; scelte retoriche, stilistiche e legate alla sintassi cambiano a seconda che si tratti di tragedia o di commedia, di scenetta comica o di tranche de vie.

Gli studenti dovranno essere sintetici, scrivendo interventi che non superino le sei righe: interventi troppo lunghi fanno dimenticare all'ascoltatore la presenza di altri personaggi sulla scena.
Un altro accorgimento riguarda le **indicazioni** fornite all'interno del testo: affermazioni dai particolari troppo precisi possono rasentare il ridicolo, come "sento che sta arrivando una macchina verde...": è meglio utilizzare descrizioni con particolari di carattere diverso che possono favorire la creazione di immagini nella mente degli ascoltatori.

La **musica** può sostituire la comunicazione dialogica; quando la musica sostituisce le parole è inutile ripetere il concetto espresso, anziché un effetto di chiarezza si creerebbe un effetto di noia nell'ascoltatore.
Il soliloquio, che sulla scena teatrale può apparire artificioso e fuori luogo, in radio può diventare un flusso di coscienza che va dal personaggio, o dal narratore, all'ascoltatore. Crook (1999) afferma che dato che l'ascoltatore non può vedere l'attore è come se le parole recitate venissero direttamente dalla mente e non dalla bocca dello stesso.

La **trama** di un radiodramma non deve essere né troppo ricca né troppo povera di avvenimenti. Nel primo caso si corre il rischio di creare una storia troppo complessa, dove regna la confusione e si rendono necessarie così tante spiegazioni da far perdere il filo della narrazione; nel secondo caso la scarsità di azione annoia il pubblico che così cede alla tentazione di cambiare canale (Pavan 2004).

La **scena** è il tempo e il luogo in cui avviene l'azione; essa può sia essere uno sfondo che parte della stessa. Quando si apre una nuova scena è bene che fin da subito si stabilisca dove ha luogo l'azione, chi è presente, perché e cosa sta facendo, a meno che certe informazioni non siano tenute nascoste per ottenere un effetto sorpresa funzionale allo svolgimento della trama. Tutti i personaggi principali presenti all'apertura della scena dovrebbero dire qualcosa per far sentire la loro presenza e attraverso il dialogo rendere esplicito quanto appena affermato.
Per cambiare scena e muoversi

all'interno dello spazio e del tempo, si può ricorrere ad un'interruzione musicale, che immediatamente farà capire all'ascoltatore che sta per avvenire un cambiamento. La musica può anche dare informazioni sullo stato d'animo che si lascia o sulla nuova situazione che si andrà a creare, oppure può semplicemente essere sempre lo stesso jingle che avvisa l'ascoltatore che sta per esserci un cambiamento. Quando si utilizza la musica con intenti comunicativi bisogna essere molto attenti a non commettere errori.
Il radiodramma è un genere così duttile, che passare da una scena all'altra facendo balzi di chilometri o di anni sarà, alle orecchie del pubblico, la cosa più naturale del mondo.
Crook (1999) fornisce delle brevi indicazioni in relazione ai punti chiave di un radiodramma, alle quali ci siamo riferiti per l'elenco che segue:
• L'inizio è tutto: se questa parte non funziona il resto sarà un fallimento.
• Struttura e trama: a grandi linee in una storia abbiamo presentazione, problema, risoluzione. La trama del radiodramma deve avere molti cambiamenti di scena e deve essere movimentata; è bene avere almeno due storie che si intrecciano, una principale ed una secondaria, che nel finale confluiscono. Deve esserci un conflitto, una lotta che coinvolga emozioni, fattori finanziari, umani, morali, in modo da spingere l'ascoltatore al riso o al pianto.
• Effetto sorpresa ed emozione: gli ascoltatori amano l'imprevisto, la sorpresa, sia che sia causa di allegria che di spavento. L'autore deve generare una risposta emotiva nel pubblico: maggiore la risposta, migliore il radiodramma.
• Dialogo: è la rappresentazione del mondo nel radiodramma. I personaggi informano, discutono, divertono, offendono attraverso il fluire del dialogo.
• Atmosfera ed ambiente costituiscono l'ambientazione emozionale del radiodramma e determinano il coinvolgimento emotivo dell'ascoltatore. Il mondo del radiodramma non è appannaggio del solo dialogo: è costituito anche da effetti sonori, dalla musica, dalle pause e dal silenzio, e il tutto contribuisce alla costruzione dell'ultima dimensione, quella nella rappresentazione immaginata dall'ascoltatore.
• Scopo: ogni parola, ogni frase, ogni scena deve avere uno scopo in relazione all'azione di delineare i personaggi o allo svolgimento della storia.

il radiodramma è un genere estremamente duttile: l'inizio è tutto

Applicazioni glottodidattiche
Le applicazioni glottodidattiche legate all'utilizzo di radiodrammi prodotti per la trasmissione radiofonica sono molteplici e coinvolgono tutte le abilità linguistiche e paralinguistiche dell'apprendente: sarà l'insegnante, nella sua veste di regista, a dirigere attività e produzioni.
Il radiodramma, e le programmazioni registrate in genere, grazie all'assenza delle immagini, sono di gran lunga superiori al video per quanto riguarda lo sviluppo delle abilità ricettive. Tuttavia per sfruttare appieno le possibilità offerte da questo genere è necessario che gli studenti abbiano sviluppato una discreta capacità di ascolto analitico (scanning). Se la classe non ha un buon livello di abilità a riguardo dell'ascolto analitico è consigliabile usare gli audiovisivi: gli studenti possono trarre maggiori informazioni dal contesto inferendo più significati, e quindi cogliere il senso di quanto viene rappresentato in maniera più diretta di quanto possa avvenire attraverso il solo ascolto di un documento sonoro.

Una difficoltà legata all'utilizzo di materiali sonori può emergere dai riferimenti culturali e sociali legati all'inflessione e all'accento dei parlanti. Questo in una classe di lingua va considerato a priori, nondimeno l'utilizzo di materiali creati per il pubblico britannico, statunitense, canadese o australiano consentirà di presentare le diverse varianti della lingua inglese. Tuttavia, ancora una volta, il radiodramma va incontro all'insegnante di lingua in quanto, tranne sporadici casi, le produzioni sono realizzate in lingua standard.
È da ricordare, comunque, che la mancanza di immagini spinge l'ascoltatore, nel nostro caso lo studente, a rappresentare quanto ascolta attraverso immagini mentali che saranno la base delle risposte alle domande di tipo analitico dell'insegnante in relazione alla verifica dell'avvenuta comprensione del testo.
La composizione del radiodramma delinea tratti che si rivelano preziosi nella didattica di una lingua straniera: non si tratta di un testo scritto per essere letto come avviene con il libro, e nemmeno di un testo scritto per essere rappresentato, come l'opera teatrale; si tratta di un testo ideato e scritto seguendo principi di genere e di stile propri per essere recitato ed ascoltato senza il supporto dell'immagine.
Le tecniche didattiche che si possono applicare all'uso del radiodramma in glottodidattica sono praticamente tutte, tra quelle di più immediato utilizzo segnaliamo le tecniche legate alla comprensione orale e scritta quali cloze e riempimento, scelte multiple, griglie, transcodificazioni, a seguire tecniche di ascolto-ripetizione, accoppiamento lingua-immagine, incastro, progettazione di testi, riassunto, ripetizione, simulazione, ecc.

(per un elenco ragionato si rimanda a Balboni, 1998).

La produzione di radiodrammi da parte degli studenti si presta in maniera eccellente al lavoro collaborativo e all'organizzazione di attività legate alla produzione e realizzazione di testi e documenti sonori.
È ormai assodato che gli studenti imparano meglio quando sono direttamente e attivamente coinvolti nella pratica didattica; anche l'insegnante valuta meglio quando oggetto della valutazione, oltre ad essere un processo, è anche un prodotto: in questo caso l'insegnante ha la sicurezza che gli studenti hanno recepito la consegna e raggiunto l'obiettivo.
Per costruire un radiodramma lo studente deve possedere strumenti quali abilità di scrittura, di lettura, di ascolto, produttive orali, deve saper pianificare e visualizzare, e deve sviluppare precise abilità relative al lavorare in gruppo, in quanto solo attraverso una fattiva sinergia con i compagni si può veder realizzata un'opera completa in tutte le sue parti. Grazie alla forte motivazione che un'attività di questo tipo genera, anche lo studente problematico potrà essere coinvolto in un processo positivo e collaborativo, dove le persone e le loro abilità troveranno spazio all'interno del gruppo per raggiungere un obiettivo comune.
Il fine comune e la differenziazione delle abilità all'interno del gruppo spingono gli studenti a raggiungere la consapevolezza relativa alla necessità di conseguire l'obiettivo fissato, e tutto questo sfocia nella motivazione intrinseca, vero motore di tutto il processo didattico. Sarà quindi cura dell'insegnante realizzare attività che spingano gli studenti a percepire i bisogni relativi al miglioramento della loro competenza in determinate abilità (Pavan 2004).

L'utilizzo del radiodramma a fini didattici consente di raggiungere una varietà di obiettivi, quali avvicinare gli studenti alla letteratura; far scoprir loro che oltre ai mezzi della vista (cinema, teatro, televisione, internet) esistono mezzi della mente e dell'immaginazione; sviluppare tutte le abilità linguistiche, sia nella lingua madre che nella lingua straniera o seconda; favorire la discussione e la presentazione di argomenti ed idee.
L'uso del radiodramma in classe può avvenire a vari livelli, e il docente potrà scegliere tra molteplici possibilità, quali utilizzare un radiodramma prodotto per la trasmissione radiofonica o prodotto in classe dagli studenti.
Nel primo caso gli studenti saranno avvicinati a tranche linguistiche realizzate per madrelingua e potranno così essere sviluppate abilità di ascolto e di produzione, favorendo l'acquisizione dell'accento ma anche dell'intonazione, dell'intenzione comunicativa, degli elementi culturali intrinseci nel contesto o negli elementi pragmatici della comunicazione (Pavan 2010).
Nel secondo caso, invece, può servire a focalizzare l'attenzione sulle regole che sottostanno ai generi letterari, nonché favorire il lavoro cooperativo e lo sviluppo di abilità di scrittura, di lettura, di ascolto e produttive orali.
Le applicazioni glottodidattiche, quindi, sono molteplici e coinvolgono tutte le abilità linguistiche e paralinguistiche dell'apprendente: sarà l'insegnante, nella sua veste di regista, a dirigere le attività e l'acquisizione degli studenti.

BIBLIOGRAFIA

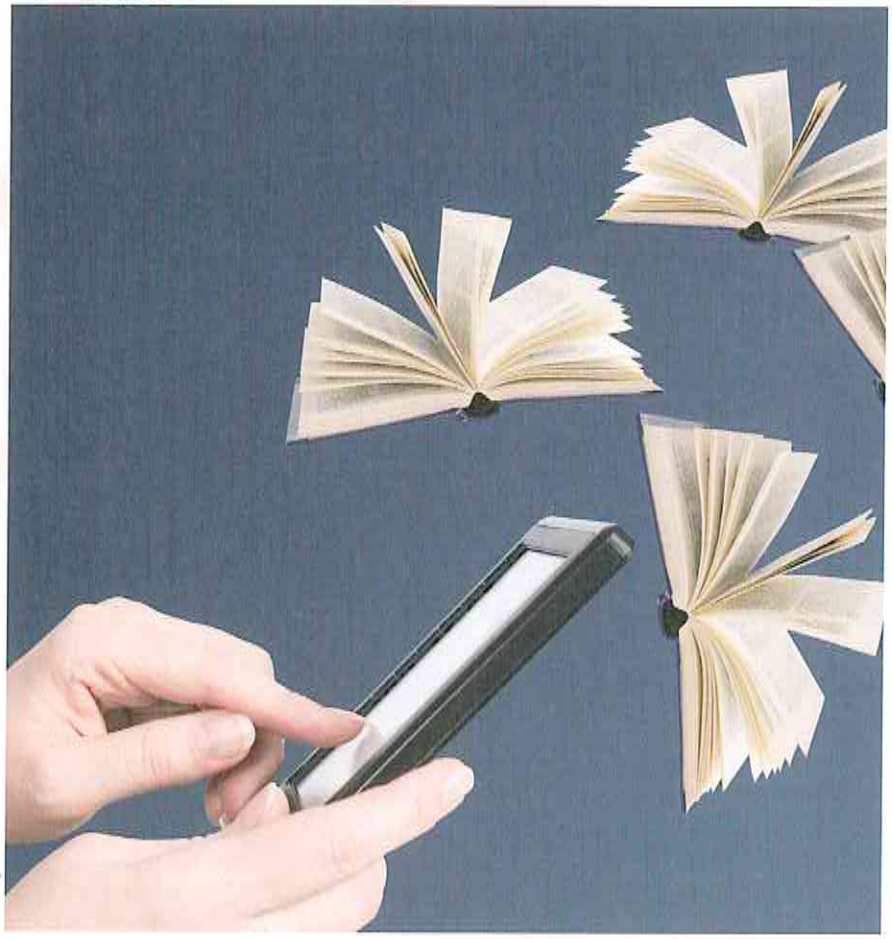
- BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Libreria, Torino.
- CROOK T. (1999), *Radio Drama*, Routledge, New York.
- MCLUHAN M. (1994), *Understanding Media. The Extentions of Man*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- PAVAN E. (2004), "Il radiodramma: uno strumento per la didattica", in Balboni P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Libreria, Torino.
- PAVAN E. (2010), "La dimensione interculturale nella comunicazione: una questione di consapevolezza", in Mezzadri M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Guerra Edizioni, Perugia.

LINK UTILI

- http://www.abc.net.au/radionational/programs/comedy/.
- http://www.abc.net.au/radionational/programs/sundaystory/.
- http://www.bbc.co.uk/drama/radio.shtml.
- http://www.bbc.co.uk/iplayer/radio/categories/drama.
- http://www.cbc.ca/archives/.
- http://www.guardian.co.uk/stage/theatreblog/2011/jul/28/radio-drama-natural-dialogue.
- http://www.guardian.co.uk/tv-and-radio/radio-drama.
- http://www.mercurytheatre.info/.
- http://www.radiodramareviews.com/.
- http://www.radionz.co.nz/national/drama.
- https://itunes.apple.com/us/podcast/radio-drama-revival/id216296032.

iBooks

Carlos Melero
Università "Ca' Foscari" - Venezia



Quale sia stato il primo eBook e chi sia stato ad inventarlo è ancora oggetto di discussione[1], e noi in questo lavoro non vogliamo entrare in questo argomento, quindi prenderemo come punto d'inizio quello che sembra trovi più accordo internazionale, cioè l'anno 1971, quando Michael S. Hart digitò la Dichiarazione dell'Indipendenza degli Stati Uniti d'America in un computer e lanciò il Progetto Gutenberg[2].

la portabilità ha permesso di pensare anche al libro come oggetto digitale

È curioso notare come, sempre nei primi anni '70, cominciano ad apparire sul mercato anche i primi computer portatili, partendo dal progetto Dynabook[3]: quindi pare che l'idea di portabilità abbia permesso anche di pensare al libro come oggetto digitale, o forse è stato il contrario (non sarà questa la sede per cercare una risposta a questa domanda).

Come si potrà logicamente intuire, l'evolversi degli eBook è strettamente legato all'evolversi della tecnologia, e in questi quarant'anni l'evoluzione è stata molto ampia. Al giorno d'oggi, ci sono molteplici tipi di eBook e eBook Reader[4], non tutti i reader possono leggere tutti i tipi di file, e non tutti i file hanno le stesse caratteristiche e, quindi, non supportano le stesse tecnologie (ad esempio, in base al formato e al reader, si può avere audio o no).

Per avere una panoramica sui formati e i principali eBook Reader, proponiamo di seguito due tabelle, la prima indica le tecnologie *(features)* a disposizione su ogni tipo di file *(format)*[5], fig. 1.

---

1 Per un veloce riassunto, si può consultare la voce relativa a eBook nel Wikipedia inglese.
2 http://www.gutenberg.org.
3 Datato nel 1972. Concepito però nel 1968 da Alan Kay, come una sorta di computer portatile, tablet e eBook.
4 In questo lavoro parleremo di eBook per riferirci al contenuto (cioè, il testo) e al file che lo contiene, mentre parleremo di eBook Reader per riferirci all'apparecchiatura fisica capace di leggere quel file, quindi in grado di eseguire un software per la lettura degli eBook (sia questo un dispositivo ad hoc - ad esempio il Kindle dell'Amazon - sia un altro dispositivo capace di leggere questi file - ad esempio l'iPad dell'Apple).
5 Tabella pressa da http://en.wikipedia.org/wiki/Comparison_of_e-book_formats.

Format	Filename extension	DRM support	Image support	Table support	Sound support	Interactivity support	Word wrap support	Open standard	Embedded annotation support	Book-marking	Video support
ArchosReader	.aeh	Yes	Yes	?	No	No	Yes	No	?	Yes	?
DjVu	.djvu	?	Yes	Yes	No	No	No	Yes	Yes	Yes	?
EPUB (IDPF)	.epub	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes/No[f 1]	Yes/No[f 1]	Yes[f 2]
FictionBook	.fb2	No	Yes	Yes/No[f 3]	No	No	Yes	Yes	Yes	?	?
HTML	.html	No	Yes	Yes	Yes[f 4]	No	Yes	Yes	No	No	Yes[f 5]
Kindle	.azw	Yes	Yes	Yes[f 6][24]	Yes[f 7][25]	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes[f 8][25]
Microsoft Reader	.lit	Yes	Yes	?	No	No	Yes	No	?	Yes	?
Mobipocket	.prc, .mobi	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	No	Yes	Yes	?
Multimedia EBook	.exe	Yes	Yes	?	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes	?
eReader	.pdb	Yes	Yes	?	No	No	Yes	No	Yes	Yes	?
Plain text	.txt	No	No	No	No	No	Yes	Yes	No	No	No
Plucker	.pdb	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes	No	Yes	?
Portable Document Format	.pdf	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes[f 9]
PostScript	.ps	No	Yes	?	No	No	No	Yes	?	?	?
Repligo	.rgo	?	Yes	Yes	No	No	Yes	No	No	No	?
TealDoc	.pdb	Yes	Yes	?	No	No	Yes	Yes	?	Yes	?
Tome Raider	.tr2, .tr3	Yes	Yes	?	No	No	Yes	No	?	?	?

1. ^ a b Depends on the eReader application
2. ^ With ePub 3
3. ^ Table support added in FictionBook V2.1. Not supported in V2.0
4. ^ With HTML 5
5. ^ With HTML 5
6. ^ Supported in all except 1st Generation Kindle. (Support level is as it is in mobipocket)
7. ^ Supported only in kindle for iPhone, iPod, iPad.
8. ^ Supported only in kindle for iPhone, iPod, iPad.
9. ^ With Flash Embeded

Fig. 1

Come si può osservare, i *format* sono molti, quindi non c'è uniformità, cioè c'è un'importante frammentazione del mercato, ma possiamo dire che i *format* più diffusi sono EPUB, Kindle (per il grande successo dei loro lettori e la piattaforma Amazon), eReader, e PDF.

La seconda tabella, fig. 2 (p. 60) indica i *format* supportati dai principali reader (inclusi sistemi operativi non mobili). Anche in questo caso si può osservare la molteplicità di supporti e come ciascuno di loro riesca a leggere determinati *format*. I supporti più diffusi sono, oltre ai sistemi operativi "desktop" (Windows, Mac OS e Linux), i dispositivi con Apple iOS (vale a dire, iPod Touch, iPhone e iPad) o Android (telefoni e tablet) e i dispositivi Amazon Kindle. Bisogna aggiungere a questi il Kobo e-reader, molto diffuso in Canada e Francia.

LE MONOGRAFIE

RISORSE
E STRUMENTI
PER L'INSEGNANTE

La Spiga
EDIZIONI
www.laspigaedizioni.it

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

Argomenti in catalogo:
poesia, ortografia, italiano per stranieri, valutazione, musica e movimento, problemi, geometria, scienze, logica matematica, logica linguistica, storia, geografia, cittadinanza e costituzione, religione.

Supporting platforms

Reader	Plain text	PDF	ePub	HTML	Mobi-Pocket	Fiction-Book (Fb2)	DjVu	Broadband eBook (BBeB)[h 1]	eReader[h 1]	Kindle[h 1]	WOLF[h 1]	Tome Raider[h 1]	Open eBook[h 2]
Amazon Kindle 1	Yes	No	No	No	Yes	No	No	No	No	Yes	No	No	No
Amazon Kindle 2, DX	Yes	Yes	No	Yes	Yes	No	No	No	No	Yes	No	No	No
Amazon Kindle 3	Yes	Yes	No[h 3]	Yes	Yes	No	No	No	No	Yes	No	No	No
Amazon Kindle Fire	Yes	Yes	No	Yes	Yes	No	No	No	No	Yes	No	No	No
Android Devices	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes[h 4][25]	Yes	Yes[h 4][27]	No	Yes[h 4][28]	Yes	No	Yes[h 4][22]	Yes[h 4]
Apple iOS Devices	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes[h 4]	Yes[h 4]	Yes[h 4]	No	Yes[h 4]	Yes[h 4]	No	Yes[h 4]	Yes[h 4]
Azbooka WISEreader	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No	No	No
Barnes & Noble Nook	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	Yes	No	No	No	No
Barnes & Noble Nook Color	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Bookeen Cybook Gen3, Opus	Yes	Yes	Yes[h 5]	Yes	Yes[h 5]	Yes[h 5]	No	No	No	No	No	No	Yes
COOL-ER Classic	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No	No	No
Gnu/Linux Operating System	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	?	Yes	?	?	?	?	?	?
Foxit eSlick	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No	Yes	No	No	No	No
Hanlin e-Reader V3	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	No	Yes	No	No
Hanvon WISEreader	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No	No	No	No	No
iRex iLiad	Yes	Yes	Yes	No	Yes	No	Yes	No	No	No	No	No	No
Iriver Story	Yes	Yes	Yes	No	No	Yes[h 4]	Yes[h 4]	No	No	No	No	No	No
Kobo eReader	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Nokia N900	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No	Yes
NUUTbook 2	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
OLPC XO, Sugar	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	Yes	No	No	No	No	No	No
Onyx Boox 60	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No	No
Mac OS X	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	?	Yes	Yes	?	?	Yes
Windows	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	?	Yes	?	Yes	Yes[h 7]	?	?	Yes
Pocketbook 301 Plus, 302, 360°	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No	No
Sony Reader	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	Yes	No	No	No	No	No
Viewsonic VEB612	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No	No	No	No
Windows Phone 7	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No	Yes	No	No	No

1. ^ a b c d e Proprietary format
2. ^ Predecessor of ePUB
3. ^ Yes, if the Duokan alternate Kindle OS (third-party software add-on) is used.
4. ^ a b c d e f g h i j k l m n Requires latest firmware
5. ^ a b Versions support either ePUB or MobiPocket
6. ^ Only ePUB version and with FW 2.0+
7. ^ DRM-protected publications are supported as of Kindle for PC v1.3.0

Fig. 2

Un panorama complesso come quello delineato fino adesso è la conseguenza dell'evolversi della tecnologia e dell'apparizione di *format* aperti e proprietari[6], e anche dell'apparizione di nuove apparecchiature capaci di eseguire azioni più complesse o sofisticate, come l'inclusione di video e audio, interazione con l'utente, ecc.

Ma vediamo le *features* dei diversi *format* in modo veloce per poi poter individuare quali di queste *features* possono essere interessanti per la glottodidattica e, di conseguenza, poter ridurre la rosa di tipi di file (e quindi anche di apparecchiature).

- *DRM support: Digital rights management*, si tratta di una tecnologia che protegge il contenuto (o l'apparecchiatura) coperta da copyright, impedendo o limitando la copia, condivisione o stampa;
- *Image support:* capacità d'includere immagini nel file;
- *Table support:* capacità d'includere tabelle nel testo;
- *Sound support:* capacità d'includere formati di audio nel file, qualsiasi esso sia;
- *Interactivity support:* indica la capacità d'includere elementi nel file che richiedano o possano essere usati dall'utente. Non entriamo qui a vedere quali tipi d'interattività;
- *Word wrap support:* si riferisce alla capacità del software di aggiustare il contenuto alle dimensioni dello schermo, cioè, se il testo ha una lunghezza di riga superiore alla larghezza dello schermo, non sarà necessario scorrere orizzontalmente, sarà il software ad aggiustare le righe alla larghezza reale dello schermo;
- *Open standard:* si riferisce ad uno standard non proprietario, vale a dire una tipologia di file che non sia di uso esclusivo (o a pagamento)[7];

[6] Un *format* aperto è di dominio pubblico, quindi libero di essere usato e modificato; al contrario, un *format* proprietario è di proprietà privata.

[7] La legislazione in questo campo cambia molto tra una nazione e l'altra. Una panoramica si può trovare su http://en.wikipedia.org/wiki/Open_standard.

• *Embedded annotation support:* fa riferimento alla possibilità, da parte dell'utente, di includere o aggiungere delle note al testo (come si farebbe con una matita o un post-it);
• *Bookmarking:* la traduzione sarebbe *segnalibri*, e s'intende proprio questo, la capacità del software di accettare l'inserimento di segnalibri da parte dell'utente;
• *Video support:* come nel caso dell'audio, è la capacità di accettare file video inseriti dentro al testo, in qualsiasi formato esso sia.

Alcune di queste caratteristiche ci tornano molto interessanti per dare un valore aggiunto al materiale creato, ad esempio il video o l'interattività. Altri, nel caso si voglia creare un testo per la distribuzione con un editore, sono necessarie (ma non se si vuole creare materiale didattico destinato ad un gruppo di studenti o si vuole distribuire in modo gratuito), come il DRM. Partiamo dal presupposto che si vuole creare un testo[8] con audio, video e interattività (situazione molto comune quando si parla di materiale per la glottodidassi). Di tutti i formati disponibili, l'interattività è supportata da 6 *format*. Da questi sei, dovremmo eliminare 2 (Mobipocket – usato da Amazon – e Plucker) perché non accettano audio. La rosa è stata ridotta a 4: EPUB, Kindle, Multimedia EBook e PDF. Di questi 4, Kindle è capace di usare video solo se si usa su un dispositivo con iOS (cioè, iPod Touch, iPhone o iPad), mentre Multimedia EBook non è sicuro che possa usarlo. Il PDF ha la capacità d'includere video, ma deve essere in formato Flash *embeded*, vale a dire con tecnologia Flash (dell'Adobe) che si sta abbandonando nel mondo dell'informatica: ormai non viene più sviluppata per le piattaforme mobili[9] e, anche YouTube (sito più visitato per video online) ha abbandonato la tecnologia Flash a favore di html5[10]. Resta il *format* EPUB, che solo nella versione 3 (EPUB3, versione attuale nel momento di scrivere queste righe) accetta video, ma ormai quasi tutti gli eBook Reader moderni possono leggere questo formato[11].

In base a quanto esposto sopra, sembra che la scelta del *format* per creare un eBook interattivo, con audio, video e immagini, sia indirizzata verso EPUB3. Risolta la questione *format*, adesso è possibile vedere quante apparecchiature sono capaci di leggere questo *format*. Attualmente sono molti, i più moderni (perché il *format* è "giovane"), avendo anche il vantaggio che il formato EPUB è di largo uso e molto popolare, quindi sarà implementato in tutti i nuovi eBook Reader.

Quindi, si potrebbe dire che il *format* e il *device* sono stati "scelti". Arriva quindi il momento di creare il file, di programmare il libro digitale (non entriamo nella creazione del contenuto in questo lavoro). Per fare questo lavoro di creazione del file ci vogliono competenze specifiche di programmazione in diversi linguaggi informatici. Se prendiamo come esempio il *format* EPUB3, i principali linguaggi all'interno del pacchetto EPUB sono XHTML, SVG e CSS (tra gli altri); ma come è successo con tanti altri linguaggi informatici, sono stati creati software *user friendly* che permettono di creare linee di codice in forma grafica e intuitiva senza bisogno di conoscere il linguaggio (una sorta di traduttore da ciò che disegno a quel linguaggio). Alcuni esempi molto conosciuti di questo tipo di software possono essere Dreamweaver (che crea codice html per pagine web), o anche il più conosciuto Microsoft Word (che può trasformare un testo digitato in una pagina web).

Per quanto riguarda la creazione di libri interattivi (con audio, video, ecc.), la compagnia Apple ha rilasciato il 19 gennaio 2012 un software gratuito[12] chiamato iBooks Author[13] e che, secondo quanto indica la propria compagnia:

> iBooks Author is an amazing new app that allows anyone to create beautiful Multi-Touch textbooks – and just about any other kind of book – for iPad. With galleries, video, interactive diagrams, 3D objects, and more, these books bring content to life in ways the printed page never could[14].

Effettivamente, il software è semplicissimo da usare, e non richiede la conoscenza di nessun linguaggio di programmazione per la creazione di libri completamente interattivi (se non per complicate animazioni e personalizzazioni profonde). L'interfaccia utente è molto simile alla loro suite di programmi iWork (Pages, Numbers e Keynote), ma un qualsiasi utente che sia in grado di usare un programma di video scrittura (come Word) sarà in grado di creare il proprio eBook interattivo. Per una veloce presentazione del software, consigliamo di visitare la pagina web di Apple o vedere la presentazione fatta a New York[15].

---

8 Parleremmo di testo perché non intendiamo che un eBook si limiti all'equivalente di un libro, ma si può anche usare per creare materiale didattico da distribuire ai propri studenti o, addirittura, per creare materiale che viene usato in aula da parte del docente.
9 Annuncio fatto dalla compagnia sviluppatrice Abode Systems in data 9 novembre 2011. Comunicato consultabile qui http://blogs.adobe.com/conversations/2011/11/flash-focus.html.
10 In data 20 gennaio 2010 ha iniziato ad introdurre html5, come indicato nel sito web ufficiale http://youtube-global.blogspot.it/2010/01/introducing-youtube-html5-supported.html.
11 Per una completa tabella delle funzioni supportate dai diversi reader, rimandiamo a http://www.bisg.org/what-we-do-12-152-epub-30-support-grid.php, dove è disponibile una completissima tabella aggiornata al 19 giugno 2012.
12 Ma che funziona solo su OSX.
13 http://www.apple.com/ibooks-author/.
14 http://www.apple.com/ibooks-author/ consultata in data 30 agosto 2012.
15 Per vedere la presentazione http://www.apple.com/apple-events/education-january-2012/.

Ha però alcuni svantaggi: iBooks Author funziona solo su OSX 10.7.2 o superiori (vale a dire su computer Macintosh moderni); i libri prodotti funzionano solo su iPad; il *format* è proprietario.

- Funziona solo su OSX: il software, anche se completamente gratuito, funziona solo su computer Macintosh, tagliando fuori gran parte degli utenti. Pur essendo attualmente uno dei sistemi operativi più usati, continua ad essere una piccola parte del totale (occupato in gran parte dalle diverse versioni di Microsoft Windows). Il fatto che sia un software creato su misura per i computer dell'Apple, non lascia intravedere la possibilità di vedere una versione di questo software per altri sistemi operativi;
- I libri funzionano solo su iPad: i libri prodotti con questo software sono solo leggibili dai tablet dall'Apple. Pur essendo un tablet molto diffuso nel mercato, è sempre un grande limite;
- Il *format* è proprietario: i libri prodotti con questo software sono "programmati" in un *format* proprietà di Apple. La conseguenza è che i libri prodotti con iBooks Author devono essere venduti nell'iTunes Store (il negozio virtuale della compagnia). Ci sono strade alternative, molto interessanti per chi vuole creare, ad esempio, materiale didattico per un piccolo gruppo di studenti. La prima è rendere il libro gratuito, caso in cui l'autore è libero di distribuirlo nel modo che preferisca. La seconda è rivolgersi a compagnie che si occupano di pubblicare il libro nell'iTunes Store (evitando all'autore di creare un account speciale e pagare per farlo); in cambio queste compagnie si terranno una parte dei benefici prodotti dal libro.

Ci sono, d'altra parte, grossi vantaggi che, forse, possono compensare gli svantaggi indicati. Il primo è la facilità d'uso del programma, che rende possibile a tutti la creazione di prodotti che, fino a poco tempo fa, erano riservati a programmatori o specialisti del settore. Il secondo vantaggio è che i libri possono essere esportati in formato PDF (e quindi leggibili ovunque), ma perdendo quasi tutte le caratteristiche interattive e multimediali (audio e video ad esempio). Per quanto riguarda la creazione di materiale per l'apprendimento/acquisizione delle lingue, è indubbio che un *format* che permetta di includere audio, video, testo scritto, diversi tipi di esercizi di verifica (matching o scelta multipla, ad esempio) offre grandissimi vantaggi (qualsiasi approccio segua l'autore del materiale); queste sono caratteristiche legate ai *testi* o linguaggi che possono essere usati.

permettere al docente di creare materiale ad hoc per l'osservazione della competenza interculturale

Ci sono altre caratteristiche che rendono questo software molto interessante per la creazione di materiale, una che spicca fra tutte è la possibilità che ha l'autore di creare un glossario di termini con, anche, materiale multimediale. Immaginiamo del materiale in spagnolo, in un testo ci sono delle parole che l'autore vuole includere nel glossario: con pochi click si possono aggiungere definizioni, foto, video, presentazioni ecc. legate a quel termine.
Ma anche lo studente può segnare le parole e includerle nel glossario di termini, dando una flessibilità elevatissima a questo strumento. Altro vantaggio legato a questo è che, essendo libri digitali, possono essere aggiornati, quindi glossario, unità, capitoli, possono essere aggiunti, corretti o modificati dall'autore senza problemi.
Legato al glossario, un'altra caratteristica molto interessante di questo software è che tutte le parole o termini del glossario, più le sottolineature dello studente, diventano automaticamente Flashcards, cioè il termine può apparire in una cartolina virtuale dando la traduzione, la spiegazione, un esempio, nella parte dietro di tale cartolina.
Un software con queste caratteristiche permetterebbe al docente di creare materiale ad hoc, senza grossi sforzi per, ad esempio, l'osservazione della competenza interculturale.
Immaginiamo di voler osservare assieme agli studenti il modo di vestire (grammatica vestemica) di una data lingua/cultura. Con video, disegni, grafici, si possono presentare non solo alcune caratteristiche, ma anche mappe mentali o concettuali, esempi tratti da film o interviste; il tutto può essere aggiornato con il risultato del lavoro di gruppo degli studenti... o potrebbero essere proprio gli studenti a creare un eBook su un dato argomento.
Come si vede, le possibilità sono tante, ma servirebbe avere a disposizione le apparecchiature necessarie e, attualmente nella scuola/università italiana, questo è ben lontano dall'essere una realtà. In alternativa, il materiale didattico può essere creato dal docente e proiettato da una sola apparecchiatura con un videoproiettore, diventando in questo modo una sorta di contenitore strutturato di un materiale ipermediale.

SITOGRAFIA

- Adobe Blogs: http://blogs.adobe.com/conversations/2011/11/flash-focus.html.
- Apple Inc.: http://www.apple.com e diverse pagine all'interno del sito.
- Book Industry Study Group BISG: http://www.bisg.org/what-we-do-12-152-epub-30-support-grid.php.
- Wikipedia: http://www.wikipedia.org.
- YouTube: http://youtube-global.blogspot.it/2010/01/introducing-youtube-html5-supported.html.

Il bicentenario della nascita di C. Dickens

Clara Vella
Presidente Sezione ANILS Firenze

Charles Dickens.

Si è celebrato a Firenze il bicentenario della nascita di C. Dickens nell'ambito di un Seminario ANILS (martedì 30 ottobre 2012).
Il seminario che ha coinvolto docenti e studenti delle Scuole superiori e Università ha svolto il tema *C. Dickens ed il suo tempo.*

C. Dickens e la questione sociale
Le diverse relazioni dei docenti hanno evidenziato l'importanza dell'aspetto sociale nella narrativa dickensiana, ed il definitivo tramonto dell'immagine di un Dickens che Henry James aveva fissato per i posteri come "il più grande dei romanzieri superficiali".

La relazione della professoressa Clara Vella, introducendo l'epoca in cui C. Dickens visse, ha messo in luce gli aspetti più contraddittori di un'età, l'età vittoriana (1837-1901) che diede vita al *vittorianesimo*, - non fu solo un'epoca di crinoline, dame e cavalieri di conformismo e "self control", fu un'età complessa, segnata da eventi epocali: la Rivoluzione Industriale, il trionfo della "middle class", cui si accompagnarono il disagio delle classi meno abbienti e tutta una serie di problemi connessi ad un progresso rapido e convulso.

l'importanza dell'aspetto sociale nella narrativa dickensiana

L'età contrassegnata da profonde contraddizioni, fu teatro di stridenti conflitti sociali e della presa di coscienza della nascente "classe operaia". I primi scioperi, il Cartismo, la nascita delle Trade Unions e più tardi del Labour Party.

L'Inghilterra sembrava proprio divisa in due Nazioni: l'Inghilterra dei ricchi e

l'Inghilterra dei poveri, come scriveva Disraeli *(The two Nations)*.

Le due filosofie dominanti erano: da un lato, l'*Utilitarismo* di J. Macaulay, che vedeva nell'Inghilterra ricca la chiave del benessere e prosperità per tutti gli inglesi, e il cui motto era "Se l'Inghilterra è ricca tutti sono ricchi"; dall'altro lato l'*Idealismo* di Carlyle, che rispondeva all'ottimismo di Macaulay, additando povertà e degrado, sfruttamento della classe operaia, inquinamento dei distretti operai. Queste filosofie segnarono il pensiero politico, culturale e sociale di quel tempo.

È in questo contesto storico che nasce in Inghilterra il "romanzo sociale", prima che in altri paesi d'Europa; in Francia si diffonderà alcuni decenni dopo con E. Zola, in Italia solo dopo l'unificazione del Paese.
Durante il seminario i "romanzi sociali" di C. Dickens: *Hard Times*, *Little Dorrit*, sono stati ampiamente trattati.
Si riportano in sintesi gli interventi:

Prof. F. Marucci

In *Little Dorrit* la prigione è il centro irradiante, simbolico, metafisico, narratologico del romanzo. Il motivo della prigione è infatti svolto e attuato a vari livelli di senso e distribuito in varie opposizioni: detenzione versus rilascio, carcerazione contro libertà, ma invertendo l'ordine letterale dei significati, cosicché una prigionia può essere inconsapevolmente una forma di libertà, e viceversa. L'ambientazione carceraria corona d'altra parte episodi carcerari già di frequente apparsi in Dickens sin da *Sketches by Boz*, e presenti soprattutto in *Pickwick Papers*; ma in *Little Dorrit* la prigione diventa un architrave narrativo. Nell'esordio del romanzo il lettore deve risolvere il quesito di come nel prosieguo tre ambiti e repertori di personaggi abissalmente diversi possano convergere in un unico alveo: una prigione di Marsiglia, la quarantena di un gruppo di turisti reduci dalla Cina, e il ritorno a Londra in famiglia di un giovane un po' sbandato. Nel cuore del romanzo la prigione della Marshalsea è il centro di raccolta di molti, tutti i personaggi del romanzo, oltre che il perno fisso dell'azione. Anche nella seconda parte del romanzo, ambientata in Italia, agisce un gioco di prigionie e di liberazioni, con le città italiane e lo spazio libero che sono per i Dorrit un luogo asfittico e imprigionante.

Tomasi di Lampedusa: "Dickens è uno dei più insigni creatori di mondi"

Prof. A. Celli

Perché non possiamo non amare Dickens
In questo apprezzamento per Dickens siamo in buona compagnia, l'idea viene da Piero Citati che un paio d'anni fa diceva "chi non ama Dickens commette peccato mortale", e noi non vogliamo commetterlo. Così non hanno voluto le centinaia di milioni di acquirenti dei suoi romanzi, né l'industria cinematografica e quella televisiva, visto che non si sono certo limitati nell'utilizzare Dickens. Siamo comunque con Chesterton, forse il più entusiasta, ma anche Tolstoi, Dostoevskji, Ruskin, Orwell e il suo "nano gigantesco", Kafka, Conrad, e possiamo metterci anche Tomasi di Lampedusa per il quale "Dickens è uno dei più insigni creatori di mondi". Eisenstein lo collega alla sua teoria del montaggio. Ma parla anche di "sinfonia di una grande città". E non dimentichiamo la Regina Vittoria, per la quale egli aveva uno spirito grande e pieno d'amore e la più forte simpatia per le classi povere. Provò sicuramente i migliori sentimenti e sentì la necessità di un'unione fra le classi, sperando che questa avesse luogo. "E io (Regina) prego perché ciò avvenga al più presto".

Lo troviamo perfino nella lettera di Elio Vittorini a Togliatti (quella del suonare il piffero per la rivoluzione). Appare anche nel dibattito presente di attualità: per Gustavo Zagrebelsky "Dickens rievoca mirabilmente la situazione della classe operaia di Engels". L'attore Simon Callons usa la parola amare. "Il motivo per cui io l'amo così tanto è che avendo sperimentato le più umili bassezze, non cessò mai di impegnarsi per raddrizzare i mali che sono inflitti dalla Società..." e aggiungeva: "fin dal primo momento in cui ha cominciato a scrivere, Dickens ha parlato per il popolo, e il popolo lo ha amato per ciò, così come lo amo io".

Nel pomeriggio si sono attivati i laboratori con lettura dei testi.

Hard Times è stato analizzato dal punto di vista linguistico, stilistico e tematico dalla prof.ssa C. Vella.

La professoressa G. Panarello ha dato un'interpretazione psicoanalitica di un brano tratto da *Hard Times*, *"Coketown"*. L'originale interpretazione è stata apprezzata.

Il seminario prevedeva anche un'introduzione all'uso della LIM fatta dalla prof.ssa Stefania Chiari, che non è stata possibile per sopraggiunte difficoltà tecniche. Il tema della didattica e dell'uso della LIM è stato in seguito ripreso nel seminario del giorno 29 novembre 2012.

Il seminario si è concluso con piena soddisfazione dei partecipanti.

Concorso rivolto a tutte le Scuole Primarie

Leggi
Scrivi
Azione!

Il concorso che porta la tua classe sugli schermi del Giffoni Film Festival 2013

Per info: www.elionline.com/giffoni

ELI

La Spiga EDIZIONI

GIFFONI experience
Regione Campania
Provincia di Salerno

Have fun with English and learn!

ELIDAYS 2012-2013

Corso di formazione per insegnanti di lingua inglese di Scuola Primaria. Con esonero dal servizio.

Per info e iscrizioni: www.elionline.com