8-9 Anno XLVIII 2010

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE Gianfranco Porcelli
LINGUE E CULTURE Lorenza Gastaldo
RIFLESSIONI METODOLOGICHE Antonella Napolitano - Paola Vettorel - Gianfranco Porcelli - Maria Begoña Arbulu Barturen
INSERTO - DOSSIER BLE a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
LE BUONE PRATICHE Michela Giordano - Laura Forchini - Giovanna Orlando - Elena Bellavia - Rossanna Pavan - Catia Mugnani

ELI

Langenscheidt

Berliner Platz NEU

Nuova edizione del famoso corso **Berliner Platz**, il corso di tedesco per principianti che permette di apprendere le basi della lingua senza dedicare molto tempo allo studio.

Berliner Platz 1 NEU
Libro per lo studente con eserciziario + 2 CD audio

Leo & Co.

Leichte Lektüren für Deutsch als Fremdsprache in drei Stufen

La serie si compone di dieci titoli su tre livelli di difficoltà.

Nella birreria di Leo, che si trova in una grande città tedesca, si incontrano persone di diverse età e nazionalità.
Gli argomenti trattati sono molteplici: da esperienze di vita quotidiana fino a grandi eventi storici.

CD audio con la lettura completa e sequenze d'ascolto supplementari.

Esercizi finalizzati alla comprensione del testo e dettagliate informazioni di civiltà sono in appendice.

...weil Sprachen verbinden.

Distributore per l'Italia:
ELI Edizioni
www.elionline.com

sommario

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

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

Anno XLVIII 8-9 2010

Proprietario ed editore
ANILS

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

Foto: Shutterstock.
In copertina: Don Quixote, Madrid.

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

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

Abbonamento annuo
Soci dell'ANILS:
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 24,00
Estero Euro 40,00
Sostenitore Euro 50,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

Produzione editoriale
ELI srl C.P. 6 – 62019 Recanati (MC)
Art Director: Marco Mercatali
Redazione: Gigliola Capodaglio

Prestampa: graficaGEI – Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di novembre 2010
presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 Editoriale
Eh, siamo in Italia!
di Gianfranco Porcelli

4 Lingue e culture
Translating Luciano Erba
di Lorenza Gastaldo

12 Riflessioni metodologiche
Thinking Dictations
Dictation as a diagnostic tool in class
di Antonella Napolitano

18 **Teaching (and learning) Englishes**
di Paola Vettorel

24 **Passo dopo passo verso il CLIL**
di Gianfranco Porcelli

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 16
A cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

38 **Didattica della lingua in contesti di accoglienza agli immigrati**
di María Begoña Arbulu Barturen

44 Le buone pratiche
"Briton killed in tourist paradise": una lesson plan da "The Times"
di Michela Giordano

50 **A lezione di spagnolo con la storia dell'arte**
di Laura Forchini

54 **Il ruolo della musica nell'apprendimento del tedesco**
di Giovanna Orlando, Elena Bellavia

58 **Occupiamoci di ecologia**
di Rossanna Pavan

62 **Descrivete le vostre fotografie!**
di Catia Mugnani

Eh, siamo in Italia!

Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Conversando con un tassista che portava mia moglie e me alla Stazione Centrale di Milano, ho detto che avremmo preso l'ascensore per salire al livello dei binari. "Non funzionerà" "E perché?" "Eh, siamo in Italia!" Non ho replicato (è inutile, con chi sragiona a quel modo); come le volte precedenti, l'ascensore funzionava perfettamente. Leggo in un libro tedesco di glottodidattica: "Ho ricordato alle mie allieve (al decimo anno di scuola!) che i sostantivi *[nouns]* tedeschi vogliono l'iniziale maiuscola. In risposta ho avuto sguardi smarriti e la domanda "Che vuol dire *noun*?" All'inizio non ero sicura se mi stessero prendendo in giro o non mi fossi espressa bene, ma poi fu chiaro che non avevano la minima idea di che cosa io stessi parlando – nemmeno nella loro lingua. Daniela, assistente di tedesco a Londra."[1] Nemmeno nella capitale britannica la grammatica se la passa bene.

Sono convinto che chi parla male dell'Italia a sproposito o non conosce ciò che succede all'estero e mitizza gli altri Paesi (l'ultima volta che ho viaggiato sulle ferrovie inglesi è stato un mezzo incubo) o se ne serve come scusa per non fare il proprio dovere sul lavoro, non pagare le tasse, ecc. O entrambe le cose, ovviamente. Non mi interessa fare del moralismo da quattro soldi ma avendo fatto parte della Commissione di valutazione dei progetti che hanno partecipato al concorso italiano per il LABEL Europeo 2010 per le Lingue, ho potuto constatare come anche in piena crisi economica e nel mezzo del trambusto delle riforme in atto, ci sono stati insegnanti creativi e volenterosi che hanno realizzato attività innovative pregevoli.

Sia chiaro che non minimizzo affatto le difficoltà in cui si dibatte la scuola italiana. Sto scrivendo nei primi giorni dell'anno scolastico e già si evidenziano problemi di ogni sorta – in primis, il passaggio di molti colleghi dal precariato alla disoccupazione, lasciando al contempo scoperte molte classi che avrebbero davvero bisogno di insegnanti di sostegno o per attività importanti. In questo quadro anche le lingue se la passano molto male, non solo quelle diverse dall'inglese (checché ne dicano i proclami ministeriali). E tuttavia, dove è possibile insegnare è possibile insegnare bene e gli insegnanti impegnati, preparati e consapevoli del loro compito di educatori fanno la differenza.

dove è possibile insegnare è possibile insegnare bene

Se si incide negativamente sulla quantità dell'offerta scolastica, bisognerebbe almeno incidere positivamente sulla qualità, attraverso una seria politica di formazione iniziale e riqualificazione in servizio degli insegnanti. Nemmeno il Ministro osa dire che ciò sta avvenendo.

IL TABÙ DELLA LINGUA MATERNA

La lettura del libro di Butzkamm e Caldwell citato sopra ha fatto riaffiorare nella mia memoria una delle mie primissime esperienze da insegnante di inglese. All'epoca (1964/65!) i programmi ministeriali della Scuola Media prescrivevano "l'uso costante della lingua straniera in classe". Un giorno, dopo avere scritto qualcosa alla lavagna, ho detto "Write it in your books", al che uno scolaro ha esclamato "Ma allora *book* vuol dire anche *quaderno*?". In teoria avrei dovuto rimproverarlo per avere infranto la regola usando l'italiano. Ma perché? Era chiaro che le parole *libro* e *quaderno* erano al centro della sua consapevolezza mentale e non c'era nulla che lui avrebbe potuto fare per evitarlo: non meritava quindi di essere ripreso. Mentre proseguivo nell'attività in corso, in inglese, gli ho sorriso e gli ho dato conferma con un cenno del capo. Lui aveva messo a fuoco, attraverso un esempio reale, che lingue diverse non sono etichette diverse poste sugli stessi oggetti, ma modi diversi di percepire e categorizzare il mondo.

Il volume analizza in modo approfondito e dettagliato come il recupero della lingua materna nelle lezioni di lingua straniera, ***se ben condotto***, è di gran beneficio per lo sviluppo della consapevolezza a tutti i livelli, dal fonologico al pragmatico, fermo restando che per imparare a comunicare è prioritaria e

[1] Butzkamm W., Caldwell J. A. W. (2009), *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Narr, Tübingen, p. 103. (Traduzione mia)

indispensabile la pratica di comunicazione in contesti il più possibile reali o realistici. La "riforma bilingue" proposta dagli autori è molto complessa e articolata e non vorrei che questi brevi cenni la banalizzassero. Inoltre ne parlo con cautela e diffidenza, perché qualcuno potrebbe pensare a un ritorno al passato. Non è così e lo dico il più chiaramente possibile: tentare di riesumare approcci morti e sepolti, come il metodo grammaticale-traduttivo, significa soffrire di insane manie necrofile.

Amo riproporre in varie sedi ciò che tutti gli insegnanti (non solo quelli della scuola elementare) dovrebbero conoscere bene da un quarto di secolo: "a) la lingua è strumento del pensiero, non solo perché lo traduce in parole [...] ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali [...];
b) la lingua è mezzo per stabilire un rapporto sociale [...];
c) la lingua è il veicolo attraverso cui si esprime in modo più articolato l'esperienza razionale e affettiva dell'individuo;
d) la lingua è espressione di pensiero, di sentimenti, di stati d'animo [...];
e) la lingua è un oggetto culturale che ha come sue dimensioni quella del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale.

Da queste definizioni scendono, per filiazione diretta, "i compiti della scuola elementare in questo campo":
a) fornire all'alunno i mezzi linguistici adeguati per operazioni mentali di vario tipo, quali, ad esempio: simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, quantificazione, generalizzazione, astrazione, istituzione di relazioni (temporali, spaziali, causali, ecc.);
b) potenziare nell'alunno la capacità di porsi in relazione linguistica con interlocutori diversi per età, ruolo, status, ecc. e in diverse situazioni comunicative [...];
c) offrire i mezzi linguistici progressivamente più articolati e differenziati per portare ad un livello di consapevolezza e di espressione le esperienze personali;

d) promuovere le manifestazioni espressive del fanciullo e il suo approccio al mondo della espressione letteraria;
e) avviare l'alunno a rilevare che la lingua vive con la società umana e ne registra i cambiamenti nel tempo e nello spazio geografico, nonché le variazioni socio-culturali [...]."[2]

Se si ha bene in mente questo quadro, recuperare la consapevolezza della lingua italiana all'interno di un percorso in lingua straniera è un'operazione tutt'altro che riduttiva.

Quando venne costruito il tratto appenninico dell'Autosole, fu necessario innalzare un'altissima centina di tubi metallici per sorreggere l'arcata di un ponte. Invece di costruire un'altra centina per la carreggiata parallela, finito il lavoro la centina venne abbassata un poco, spostata su rotaie per alcuni metri e riutilizzata, con gran risparmio di tempo e denaro. Mi pare una bella metafora di come le impalcature che servono per la lingua materna possono essere riusate, con i dovuti accorgimenti, per la lingua straniera.

IN QUESTO NUMERO

La morte di Luciano Erba, poeta e professore di Letteratura Francese, è l'occasione per una riflessione su rapporti tra cultura e traduzione letteraria. (fonte: Sezione ANILS di Parma)

Dopo molti numeri con sezioni monografiche, questo è interamente miscellaneo, con una presenza bilanciata di Riflessioni metodologiche e Buone pratiche e l'immancabile inserto Bambini-Lingue-Europa sulle lingue nella scuola dell'infanzia e primaria.

Per questo inserto, la curatrice Cecilia Luise sollecita l'invio di resoconti di esperienze valide, testimonianze di scuola viva da affiancare agli scritti metodologico-didattici di carattere generale. Indirizzo: luise@unive.it.

Si conclude un ciclo di tre articoli sul CLIL, in vista dell'introduzione di esso nelle classi quinte superiori – e si apre un dibattito a cui sono invitati tutti i lettori. L'indirizzo è gp.anils@yahoo.it.

ULTIMI GIORNI...

...per rinnovare l'abbonamento o l'iscrizione all'ANILS (con diritto alla Rivista SeLM) per il 2011. Ulteriori ritardi possono essere fonte di disguidi. Tutti i dati utili si trovano alla pagina web http://www.anils.it/principale/abbonamento.htm.

[2] Dai *Programmi ministeriali per la scuola elementare* (1985). I punti sono sviluppati, con altri dettagli qui omessi, all'interno del programma di Italiano.

Translating Luciano Erba

Lorenza Gastaldo
ANILS di Parma

Una riflessione sull'atto del tradurre, conversando con Peter Robinson sull'edizione bilingue delle poesie di Luciano Erba dal titolo "The greener meadow: Selected poems", *vincitore nel 2008 del Premio "Florio" per la migliore traduzione.*

Nell'ambito del *Parmapoesia Festival*, l'ANILS di Parma ha avuto l'opportunità di incontrare il poeta Luciano Erba, grazie alla disponibilità di Peter Robinson che ne ha curato la traduzione inglese delle poesie, iniziando così un interessante confronto sulla scrittura poetica attraverso la traduzione letteraria.

Ormai alla sua quarta edizione, il *Parmapoesia Festival* nasce nel 2005 organizzato dal Comune di Parma e si consolida negli anni grazie al crescente successo di pubblico che quest'anno ha raggiunto una quota inaspettata: nella settimana del festival, dal 18 al 24 giugno ben 25.000 persone sono transitate per la città, richiamate dagli incontri culturali e letterari e dai molti poeti e scrittori di fama nazionale ed internazionale. A Peter Robinson l'ANILS si è rivolta per colloquiare sull'atto del tradurre, riflettendo sulle difficoltà che esso comporta e sul senso attuale che la traduzione, la cosiddetta "Quinta abilità", può avere. Dopo essere passata nell'ultimo secolo attraverso le ciclotimie culturali più disparate, elogiata dai fautori del metodo grammaticale e quindi relegata nell'oblio dallo strutturalismo, la traduzione riemerge

Erba e Robinson alla lettura di poesie presso la libreria Mondadori di Parma nel 2008
Foto: Lorenza Gastaldo

nell'insegnamento delle lingue straniere grazie alla crisi dei metodi comunicativo-funzionali, diventando un importante strumento didattico che occupa trasversalmente il terreno dell'apprendimento della L2. Sotteso alla traduzione vi è un delicato processo cognitivo che si sviluppa attraverso l'analisi comparata e contrastiva, attraverso la riflessione sugli aspetti morfosintattici, retorico-stilistici, lessicali e semantici che permettono a chi apprende di raggiungere una maggiore consapevolezza nell'acquisizione linguistica. Già all'inizio degli anni '80 Gianfranco Porcelli precisa che riguardo alla traduzione *"Non è pensabile né una sua scomparsa dalla scena scolastica, né anche soltanto un ridimensionamento"* (G. Porcelli, "La traduzione come test glottodidattico", in *I processi traduttivi: teorie ed applicazioni*, La Scuola, Brescia 1982), avviando a quella che sarà una ripresa della 5ª abilità utilizzata quindi come esercizio linguistico composito in grado di sviluppare competenze di analisi, di comprensione e di produzione.

Di seguito è proposta l'intervista a Peter Robinson nella quale vengono trattati argomenti complessi e profondi collegati al senso del tradurre, da intendersi non limitatamente come esercizio traduttivo ma più ampiamente come esercizio linguistico, ermeneutico, metrico e poetico. A testimonianza che il vero traduttore non può essere che il poeta stesso, emergono nella loro forza comunicativa le parole di Danilo Bramati, curatore della collana di poesia ed. Moretti e Vitali nella quale Robinson ha pubblicato nel 2004 "L'attaccapanni e altre poesie": di lui Bramati ammira quel "realismo secco che attraverso l'ossessione trapassa l'allucinazione" e ne elogia la qualità dei versi della scrittura che è tale da "approdare nello scavo interiore".

Vengono quindi presentate quattro poesie inedite di Luciano Erba, con testo a fronte di Robinson, gentilmente concesse all'ANILS di Parma dal poeta stesso.

5TH SKILL: TRANSLATING. TRANSLATING LUCIANO ERBA: A CONVERSATION WITH PETER ROBINSON.

Lorenza Gastaldo: ***What is your view of translation in general?***

Peter Robinson: Translation is ubiquitous: it's everywhere. The English language has been created by innumerable acts of translation – literal translation, in the sense of people taking words from one place and moving them to another. I'm deep in debt to all the translators who have made available, or relatively so, works in languages I'll never command. Italy strikes me as having a much more active culture in this respect: very many more works are available in translation here than in England. I've particularly benefited from bilingual editions of poetry in Germanic languages with Italian *testo a fronte*. At the moment I'm working on a short book called *Poetry & Translation: The Art of the Impossible* in which I outline my views. The aim is to address and dissolve the paradox that many poets and critics – Robert Frost and Marjorie Perloff, for example – point out that the poetry is what gets lost in translation ... and yet at the same time there are as many translations of poetry being published now as ever, if not more. I know of four competing complete versions of César Vallejo's *Los heraldos negros*, for example. For me the paradox lies in the fact that Frost and Perloff are quite right, in their terms, and yet all those translators of poetry are not wrong to keep doing it to the best of their abilities. The interesting thing for me in writing the book is to notice how many damaging and even malign consequences there are in the assumption that poetry is untranslatable, while people are translating it all the time, and, equally, how many implications and consequences there are in attempting to work and think in a situation where that paradox, that contradiction, is dissolved.

damaging and even malign consequences in the assumption that poetry is untranslatable

So you agree then that the poetry does 'get lost in translation'?

Yes, I do. The first experience of making a translation seems to me inevitably one of loss. You start translating because you have responded to an original, have felt an affinity with it, or suddenly sensed a link between what it does, and what you might do to render it in your language; but as soon as you start to work the words you put down to render the sense of the original have little or no poetic affinity – they don't conjoin in the way that a poem of your own might be composed precisely by listening to the sound affinities between the words. The entire cohesion of the original comes apart in your hands, and it can't be precisely reproduced at all in the second language because of the obvious fact that the relationships between sound and sense don't perfectly match each other in different languages. But what I argue in my book is that this is not only true of poetry. Strictly speaking, everything gets lost in any translation. What follows from this is that the translation of poetry is merely an extreme example of what faces any translator or interpreter in any piece of work. This is how I go about dissolving the paradox – by showing how the strict impossibility of translation is what constitutes the normal circumstances in which translations are made.

What first drew you to Luciano Erba's poetry?

It's the uniqueness of a particular poet's work that invites you to try and translate it in the first place, or even just to read it. I remember as a young university student being fascinated by the last lines of Ezra Pound's 'Villanelle: The Psychological Hour' which goes 'Only another man's note: / "Dear Pound, I am leaving England."' I've written an essay on Vittorio Sereni's translation, 'Villanella: il momento psicologico', which he published in *Gli immediati dintorni*. That 'other man's note' seemed to end Pound's poem so perfectly, and yet came in at an apparently complete tangent. How could it work? Why were those words significantly relevant? I had a similar sensation with the last line of Luciano Erba's 'La Grande Jeanne' when I first read it in an anthology: 'aveva già un cappello / blu, largo, e con tre giri di tulle.' I felt the same: how could this be the ending of a poem? In that sense, translating is another form of

studying, of close reading, and trying to understand the intimate structures of a unique poet's work. One of the things that this points to about Erba's poetry, though, is how closely connected with ordinary things, encounters with people, and suggestively simple experiences it is. Actually, though, even before I came across 'La Grande Jeanne' in an anthology, I had heard of Erba in Sereni's 'L'alibi e il beneficio', where there is a brief quotation from 'Tabula rasa?' So reading Sereni had alerted me to the existence of this other poet, and when I started to explore Italian poetry more widely in anthologies I was looking out for him. That's how I encountered the puzzle of what made his poems work.

Were there any particular difficulties with regard to Erba's poetry?

Well, I have to admit that I've done many translations from different poets in the past and have come out with feelings of acute dissatisfaction. So the thing to say about some of the first poems by Erba that I translated is that they did come out as not so totally dissatisfying. Before we get to the difficulties, then, let me say why I felt able to translate him at all. The reasons for this might have a number of aspects. There's the question of affinity. Back in the mid-1980s I ended a poem set in Verona like this: 'here, on a bus / in motion, yellow, / underneath the cherry trees.' I bought a copy of *L'ippopotamo* (1989) in Parma a few years after it had come out and found there the ending of 'La vida es ...': 'di un autobus / in corsa, giallo, sotto gli ippocastani.' They're so similar that I'm inclined to think I must have read the poem in a bookshop in its earlier appearance in the Scheiwiller volume *Il tranviere metafisico*, a book I only bought a copy of much later, second hand, because it also included some of Erba's translations. Even if I had read the Erba poem, the fact is I subliminally recalled something of it for my poem, written in England and even misremembering the colour of the Veronese buses (they're orange) getting the trees all wrong too: they're actually Judas trees. The terms of the affinity are all there in that line and a half of Erba's as well: a city scene, an ordinary bus ride, a tree-lined avenue. If you translate that into English, you've got something concrete to render accurately and work with. It's much harder to do the more aulic, abstract, emotional language of some Italian poetry that articulates emotions and ideas without embedding them in material situations. The other thing is that Erba has studied Anglo-American and French poetry, as I have, and he writes in an Italian version of the traditionally based but freely improvised rhythms of modern poetry. Encountering poetry for the first time in the late 1960s and early 1970s, that was the technical situation entered which I taught myself to understand and personalize.

translating is another form of studying, of close reading

To what extent did you collaborate with the poet himself in making these translations?

The whole story is that I started occasionally translating poems by Erba in the 1980s and early 1990s, at first for my own interest, and then for a projected anthology that never came out. Then, in 2002, I published a collection called *The Great Friend and Other Translated Poems* that included four of those 'private' translations from his works. At about that time, I met an English poet called Mairi MacInnes and her husband John McCormick, who had known Luciano since meeting in the early 1950s at a Saltzburg summer school. I happened to mention that I liked his poetry and had translated some of it, and they suggested I get in touch with him and his wife Mimia. We met and I talked about the translations I'd done, and how I hoped it might be possible to publish a book sometime. So the choices of the poems are mine; while the translations were all made by me, alone at first, and then with occasional advice either from my wife or, in the case of some early ones, from Marcus Perryman. It was only after Princeton had agreed to publish what became *The Greener Meadow: Selected Poems of Luciano Erba* (2007) that I started to work more closely with the Erbas. Even so, it meant that I would make the translation; then I would come and ask questions about details, either for the notes, or to improve the rendering of a word, phrase, or line. Then, at the copy-editing and proof reading stage, Mimia Erba went through all the translations carefully noting details which I might like to look at or reconsider, and at that point I would send my revisions back to Milan for discussion. Together they were very helpful indeed, and the book would not be as it is without their care and attention. Altogether, it's a very accurately finished and proofread book, thanks both to the Erbas and my wife Ornella Trevisan.

When you translate prose, do you come across similar difficulties, or for poetry are the problems of a different nature?

The job is the same, but the methods are significantly different because what makes the two art forms work is crucially different. Translating prose I've only ever done in collaboration, either with my wife or with Marcus, the co-translator of *Selected Poetry and Prose of Vittorio Sereni* (University of Chicago Press, 2006). Poems, modern poems anyway, tend

to be like hothouses, test beds, or echo chambers, in which minutely inventive interconnections of language can be made to produce profound effects in small spaces. Translating them, in my view, involves recreating in a different language as much of that sense of a unique solution to a unique problem as can be found in the original. This might involve allowing a good deal of the strangeness, the originality, of the original poem into the translation as can be sustained within the confines of the second language and its natural contours. Prose is so much more prolix, even poet's prose, though not prose poems, or not necessarily; in translating prose you need to establish a possible and sustainable idiom in the second language, and this tends to require a freer hand with the idiomatic and colloquial aspects of the original ... But I should add that I have much less experience, and indeed interest, in translating prose.

Peter Robinson / Foto: Lorenza Gastaldo

How much difficulty is there in translating from one metrical form to another?

That languages have different sonic structures tends to mean that their metrical systems, similar in Europe, are nonetheless never exactly the same. There is plenty of room for close imitation of metrical effects, of enjambments, and the sequenced release of sense in lines. If you are going to try and translate the materials of the original as accurately as possible, you will have to give up its exact metrical shape, both because metrical shapes also don't have perfect matches between languages, and because the semantic units, put together, will not superimpose one on the other. So I don't translate from one metrical form into another; I don't say, ah, this is an *endecasillabo*, I'll have to do that as a pentameter with a feminine ending. No, I translate the sense of the line as best I can, and at the same time I'm listening to the English words and, using my own habits as a listening poet, I try and hear affinities that will form poetic shapes in the translation. So 'porta un giubbetto di pelle / o farsetti di plastica scura / lavora alle fiere' from 'Angeli neri' comes out as 'she wears a little black jacket / or doublets of dark plastic /she works at fairs': 'wears' rhymes with 'fairs', and there's a chain of assonantal notes in 'black jacket', 'dark plastic', and 'works' to cement the lines together; metrically, they are in three-stress patterns with syllable lengths of 8, 7, and (if you read the whole third line) 8 again. Re-reading it, I notice that to construct this equivalence, I've allowed myself to underline the 'black angel' idea from the title by assuming that the leather jacket is 'black' and that black jackets will be 'leather', so that in this case I've not stuck strictly to the Italian words, but assumed that the visual and social image is carried by the English version. Formally what I'm doing is casting Italian lyric lines into close English equivalents, and reconstructing sound affinities in the entirely different harmonic sequences of the second language.

How important are metre and poetic structure when translating from one language to another?

If you mean how important is poetic structure to the shaping of the translation, then I'd say essential. Without them, you aren't translating a poem into a poem, so you are not really translating it at all. Similarly, understanding the importance of the metre and the poetic structure of the original to its functioning as a poem is essential to reading it properly. So that is part of the translator's knowledge of the original that must, by whatever equivalence, also be acknowledged in the rendering. However, given that you can't exactly reproduce the metres of one language culture in those of

another, I think the issue is how much freedom you allow yourself when it comes to recasting the original text into a form congenial to the translator. In the example discussed just now, Erba's lines are one or two syllables longer than mine, but the lineation and deployment of the material is very close. That's how I tend to aim to do it. However, one of the first examples of this I thought a lot about is Charles Tomlinson's use of a modernist three-step line (derived from William Carlos Williams) to translate poems by Antonio Machado written in more straightforwardly lineated and rhymed lines. Sereni occasionally allows himself similar freedoms too, as when, for example, he translates the René Char prose poem 'Ébriété' into the free-verse lyric 'Ebbrezza', or when he renders the unrhymed, casually punctuated W. C. Williams poem 'A Flowing River' as the three end-stopped sentences of 'Corrente' with its beautiful closing rhyme of 'corrente' and 'mente' – the latter word rendering 'thought', not 'mind'. My own preference is to avoid the over-layering impositions of the Tomlinson kind, and I'd be wary of doing a prose poem as a poetic lyric, but I would allow myself the delicately judged freedom of finessing manoeuvre that Sereni finds in completing his Williams translation. It seems to me that without such flexibility in the minute detail of a rendering, the poet in the second language cannot work at all.

Does the translator have a moral or aesthetic responsibility in transmitting the original text into another language?

Translation is one of those interesting situations in which you can ask yourself what the relations between the moral and the aesthetic are. Perhaps one way to address this question would be to wonder what translating would be like if you had no responsibilities of those kinds at all. You would probably find it very difficult to decide at any point between the innumerable possible ways of rendering expressions in other languages. I reject the idea that there is a literal or natural translation for any particular expression you happen to encounter. This might appear to be true with some very simple sentences taken in isolation, but even then, if looked at closely, it may prove merely habitual or lazy to assume that the phrase you think of is the literal one or the only one. So as soon as you realize that there are different ways of rendering anything someone says or writes in another language, then you are faced with choices – and choices require guidelines or principles, and such like, to give the terms and the arguments upon which the choices are either instinctually or eventually made. The ethics surrounding ideas of fidelity and the practiced aesthetic judging that gives you reason to believe that one rhythm or nuance is more felicitous than another, these are vastly helpful, indeed necessary, in making translations of any kind, but especially literary and poetic ones.

you'll never learn to speak another language by working at translating its literature

So I'd be inclined not to think of moral or aesthetic responsibility as limitations on the translator's freedom, but as enabling structures that allow rational choices during the work to take place. There are many ideas concerning the composition of poetry, whether they be those related to traditional forms like the sonnet or the sestina or arbitrary constraints like those of the OULIPO group in Paris, which have it that without constrictions and limits with which the poet must struggle no art can be made. I'm inclined to think the same is true of good translation. Without the imposition of constraints, meaningful choice cannot take place.

What pleasure did you find in particular in translating Erba's work?

The feeling of being able to produce English renderings without evident errors of translation, and which nevertheless sound like poems in their own right was a satisfaction. The feeling of being in the company of a natural and congenial poet is always reassuring, and can be inspiring when you find yourself writing works of your own. There was also the pleasure of coming much closer to an intimately creative experience of Italian city life, of twentieth-century Italian history, and of being able, almost, to see the world through someone else's eyes. Such pleasures might occur when translating anyone, but, again, I think the fact that Erba's work is so closely connected with his way of living, is cultured sensibility, and the immediate surroundings of his life in Milan and elsewhere meant that my own vision of Italian life has been developed and perhaps changed. That's an enormous gift, the sort of thing that really good poetry can do, and it doesn't come to you without experiencing the pleasures of reading – and, after all, translation in this sense is, once again, just the most intense form of reading you can do.

How important is translation in the acquisition of a foreign language?

While you will probably enlarge your passive vocabulary, you'll never learn to speak another language by working at translating its literature. However, if you also go to the country where they speak that language to discuss the translations with collaborators and others, native speakers or the writers themselves, then that will almost certainly help with your practical skills. It will get you involved with the culture from which you are translating, and that should help too.

You might even get emotionally involved with someone from that culture, as I did, and that certainly will help. Translating is not likely to do you any harm in learning another language, but should probably not be mistaken for learning it. After all, the most important requirement when translating, and especially translating poetry, is knowledge of your native language. Equally, though, studying and working on and internalizing another language is a very good way of enlarging your first language knowledge, skill, and literary techniques. In contemporary Europe and indeed the world, I'd recommend that to anyone.

LUCIANO ERBA: FOUR UNCOLLECTED TRANSLATIONS BY PETER ROBINSON

VIAGGIATORI

È un giorno di bianchi pennacchi
di fumo stampato sul cielo
da un vento che porta la neve
e arrossa le mani dei preti

è un prato un po' fuori città
tra cose in uso e in disuso
tra case senza balconi
e un margine di ferrovia

vi asciugano molte lenzuola
con panni di vari colori
dal viola a lievissimi rosa

vi corre accanto il mio treno
annoto: bucato sui fili
più altri segnali femminili.

da *L'ippopotamo* (1989)

TRAVELLERS

It's a day of white plumes
of smoke stamped on the sky
from a wind that brings snow
and reddens priests' hands

it's a meadow a bit beyond town
among things in use or disuse
among houses with no balconies
and a railway track's margins

there they dry many bed-sheets
with clothes of different hues
from violet to palest rose

there alongside my train runs
I note down: washing on the lines
plus other womanly signs.

I PICCIONI IN CITTÀ

Sì, anche loro, i piccioni in città
così meno graziosi degli uccelli di bosco,
i piccioni che non attraversano i mari
(invece i gabbiani, accattoni di lusso ...)
loro, i piccioni in città
volano tra tetti e selciato
o nei campi di tiro al piccione
aprono le ali tra cielo e terra
fosse pure una volta sola
ma *there are more things*
between heaven and earth ...
ad esempio loro, i piccioni in città
e altre cose che non si capiscono
che non si riescono neanche ad immaginare.

da *Remi in barca* (2006)

THE CITY PIGEONS

Yes, them too, the city's pigeons
so much less graceful than woodland birds,
pigeons that don't cross over seas
(seagulls on the other hand, deluxe rag-pickers ...)
them, the city's pigeons
they fly between roofs and pavement
or in the pigeon-shoot fields
spread their wings between earth and sky
be it for the one time only
but *there are more things*
between heaven and earth ...
them for example, the city's pigeons
and other things you cannot understand
you aren't even able to imagine.

LA MELA
La mela dimezzata sembra avere
due occhi aperti al posto dei suoi semi
sorridono, mi guardano, mi dicono
stiamo giocando, fai come ti piace

se poi taglio a quarti la mia mela
quel che resta dei semi è semichiuso
ha un profilo angoloso, corrucciato
è uno sguardo senza sorriso.

da *Remi in barca* (2006)

THE APPLE
The halved apple seems to have
two open eyes in place of its seeds
they smile, look at me, say to me
we're playing, do as you please

if I then quarter my apple
what remains of the seeds is half-closed
it has an angular, angry profile
it's a look without a smile.

A CACCIA D'IMMAGINI
Mistero, ti vediamo con la coda dell'occhio
ti sfioriamo, forse già nei dintorni della verità
premendo la mano sulla fronte
si succedono tante immagini
che imprigioniamo in una rete di parole
se invece si prende il mento tra pollice e indice
la rete resta vuota, due più due fa quattro
un po' la stessa differenza
tra una donna che passa in mezzo ai fiori
e la stessa che, sempre a primavera,
passa, dove che sia, ma non tra i fiori.

da *Le contraddizioni* (2007)

À LA CHASSE D'IMAGES
Mystery, we see you from the corner of our eye
brush by you, perhaps on truth's outskirts already
putting a hand to the forehead
there come out many images
which we imprison in a net of words
if instead you hold chin between thumb and forefinger
the net remains empty, two plus two's four
something like the difference
between a woman passing by amid flowers
and the same who, still in springtime,
passes, wherever, but not through flowers.

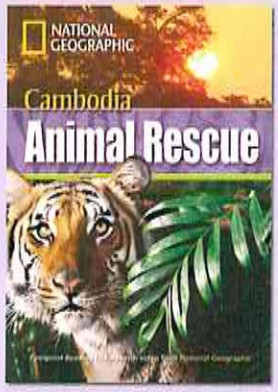
BIOGRAFIA E BIBLIOGRAFIA DI ERBA E ROBINSON

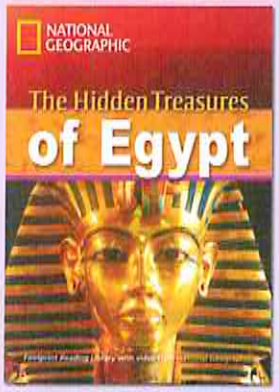
Luciano Erba è senza dubbio da considerarsi uno dei più grandi poeti italiani del Novecento.
Noto francesista e rappresentante della cosiddetta "linea lombarda", è scomparso a Milano il 3 agosto 2010 all'età di 88 anni. Docente di letteratura francese all'Università Cattolica di Milano dove ha sempre vissuto, si è occupato in modo particolare della critica relativa al XVII secolo e ha tradotto Sponde, Cendrars, Michaux, Ponge.
Ha frequentato il gruppo dei cattolici del dissenso, tra i quali Camillo Maria De Piaz e David Maria Turoldo.
Il suo esordio poetico avviene nel 1951 con *"Linea K"* a cui seguono le raccolte *"Il bel paese"* (1955), *"Il prete di Ratanà"* (1959), *"Il male minore"* (1960), *"Il prato più verde"* (1977), *"Il nastro di Moebius"* (1980, Premio Viareggio), *"Il cerchio aperto"* (1984), *"Il tranviere metafisico"* (1987, Premio Bagutta), *"L'ippopotamo"* (1989), *"Variar del verde"* (1993), *"L'ipotesi circense"* (1995), *"Nella terra di mezzo"* (2000).
Luciano Erba si avvicina stilisticamente alla lezione del poeta francese Jacques Prévert, ma si distanzia dall'atmosfera post-romantica, oscillando fra neorealismo ed ermetismo.
Come Prévert, Erba risulta scorrevole, leggibile e apparentemente semplice e mostra raffinata eleganza e sottile sensibilità psicologica.

Peter Robinson, Docente dell'Università inglese di Reading, poeta e traduttore fra i più sensibili e raffinati a livello europeo, ha incontrato l'ANILS di Parma e con lui è iniziata una riflessione sul ruolo e sulla funzione della traduzione, partendo dalla raccolta di poesie di Luciano Erba *"The greener meadow"*, tradotte in inglese da Robinson per la Princeton University Press nel 2007. Si tratta delle più significative poesie di Luciano Erba composte dagli anni '60 ad oggi che Peter Robinson ha consegnato ai lettori attraverso una traduzione attenta e densa di sensibilità poetica.

Nato a Salford, Lancashire, nel 1953, Peter Robinson si forma all'Università di York e di Cambridge. Dal 1989 è professore di letteratura inglese in Giappone, a Kyoto e dal 2007 è docente di letteratura anglo-americana all'Università di Reading (Inghilterra). Inizia ad occuparsi negli anni '70 e '80 della redazione di riviste ("Perfect Bound", "Numbers"). Alterna l'attività di traduttore (sue le versioni inglesi delle poesie di Sereni, Fortini, Erba) a quella di docente universitario e di poeta, per la quale già negli anni Ottanta viene definito "il più raffinato poeta della sua generazione". Tra le sue opere: *Overdrawn Account* (1980), *This Other Life* (1988), *Selected Poems of Vittorio Sereni* (1990), *Entertaining Fates* (1992), *In the Circumstances: about Poems and Poets* (1992), *Lost and Found* (1997), *About Time Too* (2001), *The Great Friend and Other Translated Poems* (2002), *Poetry, Poets, readers: Making Things Happen* (2002), *Selected Poems* (2003), *Untitled Deeds* (2004), *L'attaccapanni e altre poesie* (Moretti&Vitali, Bergamo 2004), *Twentieth Century Poetry: Selves and Situations* (2005), *Ghost Characters* (Shoestring, 2006), *There are Avenues* (Brodie, 2006), *The Greener Meadow: Selected poems of Luciano Erba* (Princeton University Press, 2007), *The Look of Goodbye: Poems 2001-2006* (Shearsman, 2008), *Spirits of the Stair: Selected Aphorisms* (Shearsman, 2009), *Poetry & Translation: The Art of the Impossible* (Liverpool University Press, 2010).

Si ringrazia per la cortese disponibilità Ornella Trevisan, curatrice delle versioni italiane di *L'attaccapanni e altre poesie*.





NATIONAL GEOGRAPHIC

FOOTPRINT READING LIBRARY

Pre-intermediate - Advanced

CEF: A2 – C1

Welcome to the sights and sounds of the world with the **Footprint Reading Library** with video from **National Geographic**, a unique new series of readers for **learners of English**.
The series offers fascinating stories and facts from the four corners of our world, and develops the language and skills needed to understand non-fiction writing.

- **Five themes**: Incredible Animals, Fascinating Places, Remarkable People, Exciting Activities, and Amazing Science
- **100 readers**, graded at eight levels
- Each reader with or without a **DVD-ROM** containing both video and audio
- **Online versions** of each reader

Distributore per l'Italia:
ELI Edizioni
www.elionline.com

Thinking Dictations

Dictation as a diagnostic tool in class

Antonella Napolitano
Università degli Studi del Sannio

It is time for Dictation to "come out of the closet" and to take its deserved place in teachers' repertoires of teaching activities and take on its role as a valuable interactive teaching tool.

HISTORY

Dictation whether strongly criticized or passionately defended, has been used in language teaching for hundreds of years.
Since the beginning of the Early Middle Ages, when texts were dictated in the students' mother tongues to provide them with study material to compensate for the lack of textbooks, it has continued to be one of the few exercises which has endured the test of time.
It was at the end of the Middle Ages that dictation began to be used for the first time in foreign language teaching. Since then, it has gone through the popularity of the late 19th century when, according to the ideals of the direct method, it was used to teach sounds and spelling. Later on, in the 20th century dictation fell into disfavour as the audio-lingual method rejected all the teaching techniques related to Grammar/translation and Direct methods.
Nowadays, the integrative approach to foreign language teaching is favouring a return to the use of dictation in the L2 class.

Dictation is by numerous teachers considered as "old-fashioned", "a boring routine" and "teacher-centred" to the extent that not many would admit to using it. However, dictation can be an extremely versatile activity. The many variations that it offers can make it interactive, collaborative and communicative. Though practising mostly listening and writing skills – where spelling and punctuation find

their place –, it also gives important practice in vocabulary, syntax, and grammar. Last but no less important, when the student is given time to go over their work, reading is also well practised.
Dictation can serve as a learning device as well as a test. In the dictation the words are given in context, delivered in a real-life language. This activates in the students the process of dealing with unknown words which teachers foster throughout the learning practice. In these conditions the mistakes made by the students are very close to those they would make in real communication. Moreover, a careful analysis of the mistakes will show that the majority reflect gaps in grammatical and phonological proficiency as it draws on the student/listener's internalised grammar. The recognition of these kinds of mistakes can be a starting point for a new learning process

"dictations and closely related procedure work well precisely because they are members of the class of language processing tasks that faithfully reflect what people do when they use language for communicative purposes in real life contexts" (Oller 1971:26)

Studies in cognitive psychology have stated that during dictation the listener synthesizes what he hears into manageable units – which John W.Oller Jr. calls *chunks* – and works out assumptions about what has been said (analysis by synthesis). The meaning of what is dictated is understood when the assumption made by the student correlates with the perceived speech.
If there is no correspondence, the internalised grammar of expectancies creates its own hypothesis about what has been said. Thus, failure in communication occurs when the student cannot formulate correct hypotheses, relies on his immature internalised grammar and consequently makes errors. The fact that the words are given within a specific context does not help students with incomplete internalised grammars. In simple terms the student has not correctly understood the passage. Therefore sounds will be incorrectly perceived; bound morphemes such as *-s* plural, *-'s* possessive, *-s* third person singular may be omitted; the bound morpheme *-ed* ending for past tense can be either omitted or transformed into a final *t* or *d*. Often consonants may be omitted or changed and also the syntax could be distorted.
These errors can be, in the language classroom, quite amusing as some can be certainly defined as creative such as *"She looked at him with shyness"* becoming *"She looked at him with Chinese"* or *"the mail man"* turning into *"the male man"*.
Dictation then, does not simply mean the recognition of sounds and words. The passages chosen should always be of a well-known context and of a comparable difficulty to the internalised grammar of the students. If so, dictation can become a valuable diagnostic tool important both for the teacher and the students themselves in order to work towards developing the students' internalised grammar.

The aim of this article is to demonstrate the many interactive *non-boring* ways in which dictation can be exploited, it seems right, however, to indicate that there are four main types of dictation as identified by Sawyer and Silver in 1961.
1. *Phonemic item dictation*, the students are asked to transcribe the individual sounds of a language.
2. *Phonemic text dictation*, goes a step further than the phonemic item dictation as the students are presented with a passage which has to be phonetically transcribed.
3. *Orthographic item dictation*, consists in dictating individual words in isolation for transcription.
4. *Orthographic text dictation*, the dictating of a single cohesive passage for the students to transcribe.
Despite the many merits pointed out by various supporters of the first three types it is evidently the latter which is the most widely used as it offers the broadest learning possibilities and it will be the object of this study.
If well chosen, of the appropriate length, grammatical difficulty and context, employing also readers other than the teacher, and rethinking who plays the role of the corrector, the dictation, is thus awarded a new methodology, and it will turn into an advantageous interactive learning/teaching tool. Davis and Rinvolucri (1988: 4-8) who were the first to lead the way towards the creative use of dictation, offer a full account of the benefits of using dictations in the foreign language class. Dictation can be used with students of any level developing their unconscious thinking, giving them practice in note taking, and helping them to identify the sounds.
Dictation can work well with mixed-ability groups where the teacher can use the same text for the whole class. The more advanced students are asked to write down the whole passage, while the weaker ones can be helped by giving them a *skeleton* of the text omitting words or complete sentences that the teacher wants the students to concentrate on. The more progress they make, the more words are blanked out until they are asked to complete the dictation without any help.
Large classes – whether a 40 student school class or a 80/100 student university class – are often difficult to manage. Dictation can bring the group together, as everybody is engaged in active language use. The class calms down all concentrating on one voice, making sure no noise will interfere with their activity. Even afterwards, when self-correcting from an OHP transparency all the class maintains a good degree of calmness.
Dictation can be a non-stressful activity especially for non-native teachers as it can be prepared in

advance. The text is carefully selected, pronunciation can be checked, any possible question on the part of the students can be foreseen and pre-studied. The text can also be recorded until the pronunciation and intonation is to the satisfaction of the teacher. So, as it is totally orchestrated by the teacher to suit their ability.
Dictation can also meet the needs of a school which prepares the students for future job situations. Many jobs require skills such as taking down notes during telephone calls either from answering machines or from native or non-native English speakers. Many young people find jobs within the customer care service departments specifically in the call centres. Using dictation in Secondary Schools will therefore train our students for future situations in which they may be asked to do dictations.
Interestingly, dictation in Italy is often used as a test in many university faculties as well as in specialised courses for interpreters. In a more international context, it seems appropriate to mention that listening for specific information and transcribing it, is always a part of the listening papers of the whole range of exams of the Cambridge examination system.

Choosing a text

Texts do not need to be long. Long dictations can discourage the students and consequently become ineffective to the subsequent language exercises. The length of texts should be adequate to the students abilities, the text should be cohesive, self-contained and of interest to the students. Therefore to attract the interests of the students and to expose them to different types of texts and genres, the passages can be taken from any linguistically reliable source. Newspapers, magazines, books, trustworthy internet sites, brochures, instruction manuals, can all be interesting sources. Last but not least the class textbook and, where available, the teacher's book can be utilized. The advantages of choosing passages from the class textbook or the teacher's guide, is that the teacher is certain to administer a dictation totally appropriate to the students' linguistic level. In a school class, a brief dictation can be done as a warm up at the beginning of the session; it will calm the excess of excitement, if necessary, and definitely bring the class together concentrating on the daily lesson. The text could either be one included in a previous teaching unit or in the subsequent one.
If the text is taken from the subsequent teaching unit it should be preceded by some brainstorming activity where the new vocabulary is written on the blackboard. Once the new topic is introduced through the brainstorming, the passage will usually present the students with only a few new structures. This will not make the errors too discouraging, while making the success extremely motivating. Once used for dictation the texts can be re-used for the reading comprehension exercises. Literary texts can successfully be used for dictation, thus taking the opportunity to stimulate the student's interest and elevate their level of language. Another possibility is to encourage the students to select their own passages. This offers a further opportunity to create a learner-centred environment.

PRACTICAL TIPS ON ADMINISTERING THE DICTATION

Organizing the work

Students should be told to
- write each dictation on a separate piece of paper so that it can be easily exchanged and, in time, kept together in a ring binder file;
- write the dictated text on every other line to allow space for correction;
- have at least three different coloured pens (one for the dictation and two for the corrections).

Dictators

There are various ways to add some novelty into the old fashioned dictation, one of which is to employ different readers. Traditionally, it is the teacher who dictates the text live to the students. However, the text can be recorded by the teacher. Recording texts for dictation offers several advantages:
- the teacher can store a certain number of dictations which can always be accessed and reused with different groups;
- the teacher can prepare the recordings in advance reaching the desired level of quality. This is particularly useful for non-native speakers;
- the teacher, both native and non-native, can ask colleagues to record some passages. This will offer the students the opportunity to be exposed to different dictating voices and accents;
- when using a recording the teacher can easily monitor the class.

To make dictation more student-centred we can use the students as dictators. The students are given the passage in advance to be prepared and rehearsed at home. The text can be given to one or more students and later let the class choose the best dictator. We can have one student dictating a single passage or we can cut the passage into lines or paragraphs and have them dictated by different students. My personal experience in offering the students the opportunity to choose which dictator they liked the best, has proved very positive. The students themselves highlighted the importance of the use of intonation, expression, stress, voice volume, and above all good pronunciation. All this not only benefited the readers but made the judging students more aware of what they individually needed to work on in their own speaking/reading practice.

Reading

The various techniques regarding the delivery of the dictation vary slightly from each other. The most commonly used one is as follows:
If necessary the teacher can briefly introduce the topic and write on the

board any difficult acronyms, first names or surnames that are contained in the passage if the spelling is not intended to be included in the dictation.

1) First reading: start the session by saying "first reading". Read the whole passage a first time at a normal speed, giving the right intonation. The students are asked to just listen without taking notes. If necessary the teacher may ask the students a few questions as regards the general comprehension of the passage.

2) Dictation: start by saying "dictation". Read the passage at a pace which is slow but not unnaturally so, stopping after each phrase or meaningful unit, calling out punctuation but without repeating any word. Each pause should be long enough to allow the students to transcribe. A suggested length for each pause should be five times the amount of time needed to read the sentence. The students transcribe; they should leave a blank for the words they don't catch. It is useful for the teacher to choose in advance to mark the pauses in the passage.

3) Second reading: start by saying "second reading". Read at a speed slightly slower than normal speech but not as slow as the one used for the dictation, without calling out punctuation. During this last reading, the students check their work, filling in any blanks and making any necessary changes.

Self-reflection: it is advisable to give the students enough time to re-read their work in silence, without any interferences, allowing them to make any final changes. This is a very important stage where the students objectively and logically look at their work. When dictation is used as a test this self-reflection time is always granted.

Correction

A distinction should be made between an error and a mistake. The former reflects the lack of knowledge, and it occurs because the learner does not know the correct form of the language; while the latter shows a temporary lack of knowledge, due to the inability of putting into practice what he still knows (Ellis 2003:17). When the students correct dictated texts without the original, they can obviously only correct their mistakes. It is only after they compare their product with the original, or after the teacher's correction that the errors become evident. Consequently, the errors can become teaching points to work towards improving the students' internalized grammar.

After the self-reflection the dictation can be corrected by the teacher, by the students themselves or by a peer. In my experience what has proved to be one of the most effective techniques is as follows:

- each student exchanges their dictation with a peer's as it can often be easier to check the mistakes in someone else's text rather than in our own
- the students correct the dictation without any help
- in pairs they verbally comment on the corrections
- the teacher provides the original passage either as a photocopy or on a OHP transparency
- the students do the final correction either of their own or their peer's.

It is useful to use two different colours for the correction. The first correction, done without looking at the original – either by a peer or by the students themselves – is done in one colour; the final correction based on the original, is done in another colour. As our aim is to use dictation as a diagnostic tool it is not always necessary to introduce any final traditional grading. It can be useful however, to teach the students to discriminate among three kinds of mistake:

- Spelling mistakes
- Serious mistakes which impede the comprehension
- Left-out words

Keeping a written record of the mistakes made in each dictation session, will help the students to see their improvements.

TYPES OF DICTATION

There are various types of dictation from which teachers can choose according to the number of the students in the class, their needs, their level, and the availability of space. A full account of the varieties of dictation activities can be found in Davis and Rinvolucri's *Dictation – New methods, new possibilities* (1988). The following are only a small selection but have been often used and are very popular among my students. The reader may recognize some features of well known dictation activities, however, it must be said that they have been customized to different degrees to meet the needs of my classes.

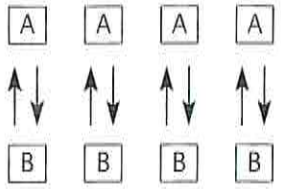
Running dictation

- Place copies of the text on the desks on the last row or stick them on the wall with blue tack
- students in pairs take turns in being the writer and the reporter
- give a signal to start
- the reporters go to the text and memorize the first line or meaningful chunk, they run back to the writer and dictate the line
- the reporter races back to the text to memorize the subsequent line to dictate to the writer and so it continues
- when the teacher gives a signal the pair exchange roles
- the pair who finishes in time with fewer errors in the transcribed text are the winners.

This activity offers the possibility of variations.
The students can be divided into small groups within which either every member will be the writer, or one student is elected to be the writer while the others take turns being the reporters like a relay race.

Distance dictation

- Sit the students facing each other in pairs (see diagram below) at a distance of approximately 1.5 metres



- prepare two texts of 100/150 words
- give all the A students one passage and the B students the other
- set a time limit and give the signal to start
- the students in turns dictate sections of their text to their partners
- at the end of the activity the couple with the most complete and accurate pair of dictations wins.

Variation

The students can be given a gapped text: version A and version B. Each student has half of the complete text with different gaps from their partner. The aim is to reach a complete version of the text.

This activity trains the students in concentrating on one specific voice, blocking out any other interference. The variation can also be used with pairs made up of weaker and stronger students as the weaker students can have a text with fewer gaps.

Serial dictation

The passages used for dictation can also become interesting in themselves instead of unconnected texts. A nice idea is to dictate at each dictation session a part of a continuing story. By not deliberately telling the students that it is an ongoing story, it interesting to note at what point they begin to realise the connection for themselves. Once the students become aware that the dictations are linked, they start showing a genuine interest in the story and participate more as the story progresses because they tend to think ahead predicting what is going to happen. This promotes oral communication as I allow them to intervene when I pause before new paragraphs or after the dictation when they comment on the events. The dictation becomes then an interactive student-centred activity. A textbook with a storyline, similar to the class textbook in use and of the same level can be a useful source for the teacher. An alternative source can be found in one of the many graded readers on the market from which the teacher will choose the most meaningful passages from subsequent chapters. As for the topic, I have found that *whodunits* and love stories have proved the most successful in my classes.

Other advantages of using this activity are that the students gradually understand more as in each instalment many words are repeated within a known context, and this helps with the comprehension of new words. This activity also offers the students practice in word formation as many words reappear in different forms.

Thinking dictations

Our aim is to use dictation as a diagnostic activity which offers the students what Davis and Rinvolucri (1988:50) define as *a nice blend of listening, writing, and checking through reading*. The following techniques aim at helping the students to think over their text so that they can correct themselves using their internalised grammar. They have been tested and proved successful in several of my classes and have been evaluated by the students who have diligently kept a log book in which they have noted down their impressions, evaluations and suggestions with regard to the individual dictation activities.

Rhyming dictation

This is very useful to encourage the skill of inferring from the context, with the help of rhymes.

- Take a short poem or riddle and remove as many rhyming words as thought appropriate (in most cases it is the final word on the line which is removed; however, with more advanced students, we can choose to remove internal rhyming words)
- read the dictation to the class saying *"rhyme"* when you reach the gap so that the students leave a blank which they can be asked to fill either "on the spot" or after the second reading phase
- the students have to think of a suitable word inferring from the context and the needed rhyme.

This kind of dictation can be used with students who are already accustomed to literature but also with younger students.

Below are four examples, the first is a typical nursery rhyme, the rest are poems by well-known English writers but which the students are unlikely to have encountered in their literature textbooks. This activity offers a good opportunity of devoting some time to language even in those classes whose syllabus concentrates solely on literature.

Dictocomprehension

This activity stimulates thinking and analysis allowing the students improve their language.

- Dictate a text following the usual procedures
- write on the board a set of comprehension questions in a logical sequence
- the students should give full written answers
- the students' answers, written in sequence will be a summary of the dictated passage
- the aim is not primarily the summary, but checking the accuracy of the transcribed text, therefore instead of encouraging the students to use their own words, they should be told to use the same words that were given in the passage
- students check their answers to the comprehension questions in pairs or as a full class work.
- once the whole class has agreed on the answers – and consequently to the summary – they go back to their dictation to pick out their inconsistencies and mistakes
- finally, after this first correction stage, the teacher provides them with the original for the final correction.

By checking the answers, *creative mistakes* themselves stimulate discussion, and this can also become a moment of fun. In such a relaxed atmosphere students are receptive to a more systematic analysis of their mistakes.

Reflective dictation

Though this activity is not awarded the space it deserves, it is considered the most useful by the vast majority of my students.

- Dictate any chosen text following the usual procedures
- after the self-reflection stage have the students translate the passage into their first language
- if considered necessary to the level of the class, allow the students only the use of a monolingual English dictionary
- while translating the passage, the students should simultaneously continue with an ongoing correction of their dictation
- have the students compare versions of the translation in pairs or in small groups
- finally give the students the original text for correction.

Translating their dictation into their first language inevitably shows the students the inconsistencies of their dictation. Even in the self-reflection stage they don't necessarily logically read what they have written. It is often only when facing the need to reach a comprehensible version in their own language that they critically and systematically analyse and evaluate their own dictations. Student logbooks testify that an average of five to eight words are corrected during the translation phase. The most common amendments to the first draft of their dictations are: irregular past tenses; "to be" and "to have" auxiliary for present Continuous and Present Perfect; third person *-s*; *-s* ending for plurals; forms of comparisons; who's *vs* whose; words split in two.

Conclusion

Dictation exercises can become an activity which can involve our students in active learning. Though at first they may be worried just at hearing the word *dictation*, with time they will consider this activity extremely motivating and useful to their critical language thinking. Training them in the technique of listening, thinking and correcting, will help them to become more autonomous language learners and users. Asking them to keep log books where they note down their impressions of each proposed activity, can encourage them to recognise their improvements. Therefore dictation can turn into an interactive student-centred activity from which a healthy competitive spirit can often arise. This may well lead to the students actively asking to do dictations in class tests because they enjoy the possibility of getting instant results, are well aware of the objective marking and like the challenge of comparing their results with those of their peers.

The "Me let's hope I can make it" gallery

Original text	Student's *creative* version
every month he sent generous cheques	every month he *said* generous *shacks*
competition is fierce	competition is *fears*
many sites are full of	many *sights* are full of
lastminute.com	last minute *dought* come
sightseeing	*side seating*
it gives a feeling of independence	it gives a *filling* of independence
the minimum of complication	the *mini man* of complications
it is time consuming	it is *train* consuming
people also believe they can save money	people also believe they can *side many*
"	people also believe they can *sail* money
in addition to saving money	in *addiction* to *sailing* money
according to marketing research	according to marketing *we search*
reading big books on the beach	reading big books on the *bitch*
"	reading big books on the *reach*
different backgrounds	different *back dreams*
lightweight computers	*Light a white computers*
unbreakable	*Un break a ball*

BIBLIOGRAPHY

- DAVIS P. and RINVOLUCRI M. (1988), *Dictation: New methods, new possibilities*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ELLIS R. (2003), *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- LADO R. (1961), *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*, McGraw-Hill Book Co, New York.
- MANZI K. (1992), "Why is dictation so frightening?", English Teach Forum, April, pp. 38-40.
- OLLER J.W. (1979), *Language Tests at School: a pragmatic approach*, Longman, London.
- OLLER J.W. JR. and STREIFF V. (1971), "Dictation: A Test of Grammar-Based Expectancies", English Language Teacher, XXV 71, pp. 25-37.
- PRODROMOU L. (1983), "Dictation: Pros, cons, and procedures", English Teaching Forum, January.
- SAWYER, J. O. and SILVER S. K. (1972), "Dictation in language learning", in *Teaching English as a second language*, Ed. H. B. Allen and R. N. Campbell, 2nd ed. pp. 223, 229, McGraw-Hill International Book Company, San Francisco.
- STANFIELD C.W. (1985), "A History of Dictation in Foreign Language Teaching and Testing", in "Modern Language Journal", 69, ii pp. 121-128.
- WAJNRYB R. (1990), *Grammar dictation*, Oxford University Press, Oxford.

Teaching (and learning) Englishes

Paola Vettorel
Università di Verona

INTRODUZIONE

La realtà dell'inglese come lingua globale è un fenomeno complesso, legato a fattori storici, socio-culturali ed economici che dal 19° secolo in particolare hanno visto una crescita esponenziale nell'importanza e presenza di questa lingua nel mondo (Crystal [1997] 2003). Questo lungo processo ha portato tra l'altro ad una pluralizzazione dell'inglese, che viene ormai definito al plurale: *Englishes*. Secondo la categorizzazione di Kachru (1992), ad esempio, l'*Inner Circle* comprende quei paesi dove la lingua è madre (Regno Unito, USA, Canada, Australia e Nuova Zelanda), l'*Outer Circle* quelle dove è seconda lingua (ESL) in seguito a processi di colonizzazione, come ad esempio molti paesi dell'Africa, le Filippine, Singapore. Infine, l'*Expanding Circle* si riferisce a quei paesi in cui la lingua inglese ha una presenza sostanziale nei sistemi educativi in quanto appreso come lingua straniera (EFL). Dato importante è il numero dei parlanti in ciascuna di queste realtà: secondo Crystal ([1997] 2003), nel 2002 circa 400 milioni erano i parlanti nativi, 430 milioni quelli dell'*Outer Circle* e tra 750 milioni e un miliardo quelli dell'inglese come lingua straniera: in termini numerici, quindi, i parlanti non nativi superano di gran lunga i nativi.

Oltre alle varietà parlate nell'*Inner Circle*, alle quali è riconosciuta non solo piena legittimità ma anche il ruolo di modello linguistico (Jenkins [2003] 2009), la diversificazione dei *'New Englishes'* dell'*Outer Circle*, alcuni dei quali codificati, e l'emergere dell'inglese come lingua franca (ELF) di comunicazione transnazionale rendono la pluralità dell'inglese una realtà di fatto. Gli apprendenti di oggi, che in molti casi già lo utilizzano per interagire con parlanti di altre L1, in primis in attività legate ad internet, al fine di comunicare in modo efficace dovranno possedere come parte integrante del loro repertorio conoscenze di diverse varietà di inglese (cfr. ad es. McKay 2002; Masuhara, Tomlinson 2008; Gnutzmann 1999; Matsuda 2003).

ENGLISHES E LIBRI DI TESTO

I libri di testo per l'insegnamento della lingua inglese hanno subito negli ultimi decenni critiche in relazione a diversi aspetti, tra cui in particolare:
- le diverse varietà della lingua inglese, in quanto non viene proposta in modo generalizzato e sistematico una rappresentazione di questa pluralità, sia relativamente all'*Outer Circle* che

allo sviluppo dell'inglese come lingua internazionale e lingua franca di comunicazione. Il punto di riferimento essenziale rimane in genere quello del British (Standard), o dell'American English, con un modello di parlante nativo;
- le rappresentazioni culturali spesso riportano una visione legata alla "target-culture" dei paesi anglofoni, Gran Bretagna e Stati Uniti in primo luogo (cfr. ad es Alpektin 2002; Gray 2002; Prodromou 1992; Castro e Sercu 2005; Vettorel 2010), che non corrisponde più alla realtà diversificata in cui la lingua inglese è parlata; in questo senso, riportano una visione monolitica della cultura, legata al concetto di parlante nativo a cui 'conformarsi' anche in termini culturali; la visione proposta è spesso stereotipata e nella maggior parte dei casi legata unicamente al mondo occidentale[1]. Inoltre, non vengono in genere promosse consapevolezza critica, riflessione nei confronti della propria e di altre culture, o una competenza comunicativa interculturale (cfr. ad es. Byram 1997; Lund 2006), quest'ultima in generale abilità necessaria e fondamentale in una società sempre più multiculturale in cui le interazioni comunicative coinvolgono parlanti di lingue e culture madri diverse.

Tuttavia, recentemente i materiali per l'insegnamento/apprendimento dell'inglese iniziano ad includere aspetti legati ad un concetto più ampio di cultura, riferita quindi non unicamente ai paesi anglofoni. Abilità di riflessione sulla propria cultura e società di origine, aspetti di culture diverse e temi di discussione che promuovano atteggiamenti di consapevolezza critica e abilità interculturali sono recentemente entrate a far parte di numerosi libri di testo (cfr. ad es. Alpektin 2010; Vettorel 2008, 2010). Anche in termini di pluralità di varietà linguistiche si nota un'apertura, in particolare per quanto riguarda i *World Englishes* dell'*Outer Circle*. Per quanto riguarda l'ELF, tuttavia, non comune nei materiali è l'inclusione di parlanti non-nativi che utilizzino con successo la lingua (Jenkins 2007: 245; Masuhara, Tomlinson 2008), nonostante situazioni e contesti in cui l'inglese viene impiegato per comunicare tra persone di lingue madri diverse siano probabilmente più numerose di quelle con parlanti nativi (cfr. Seidlhofer 2004, Seidlhofer, Breiteneder, Pitzl 2006, Berns et al. 2007).

PLURALITÀ E DIVERSITÀ

Riconoscere quindi sia la pluralità che la lingua inglese ha sviluppato, che l'importanza di includere tale diversificazione in termini di educazione linguistica al fine di familiarizzare gli apprendenti con una pluralità di accenti, appare di primaria rilevanza. Come accennato, saper interagire – non ultimo in termini di comprensibilità e intelligibilità – con parlanti nativi e non, con diversi background linguistici, sarà un'abilità sempre più importante. In questo contesto, tra gli esempi più innovativi nei materiali di insegnamento della lingua inglese usciti recentemente troviamo *Global*[2]; riassumiamo schematicamente di seguito gli aspetti più significativi di innovazione che potrebbero trovare spazio nei materiali didattici per la lingua inglese, anche in riferimento a questo testo recente, di cui abbiamo incontrato l'autore[3].

familiarizzare gli apprendenti con una pluralità di accenti

• Dal punto di vista linguistico, l'inclusione di una pluralità di accenti, tra cui esempi di parlanti non nativi. In questo senso uno degli aspetti maggiormente innovativi in *Global* è rappresentato dalla sezione *Global Voices*[4]. Come chiarisce Clanfield, "the section is not aimed at encouraging teachers to find mistakes: it's a listening section, where students are to understand what these other people are saying, not to correct mistakes". Nonostante la possibilità di non utilizzare in modo attivo questa sezione, in quanto i modelli linguistici presentati sono 'non-standard' e potrebbero quindi essere percepiti come problematici da parte dell'insegnante, sempre l'autore afferma che "this is another important part of English students have to listen to, one of the developments of spoken English. Personally, I think that skipping it would be wrong as teachers would be doing a disservice to their students".

Altro aspetto importante è la promozione di una riflessione sulla lingua e sulla pluralità degli *'Englishes'*. Un esempio significativo in questo senso è costituito dai video di D. Crystal disponibili sul sito, che possono anche costituire una risorsa aperta a tutti da utilizzare in classe. Nel testo, la sezione *Global English*, sempre curata da Crystal, tratta aspetti variegati della lingua, che includono il concetto di *Global English* già dal primo livello, o argomenti legati allo

1 Cfr. anche il forum Seeta "Coursebook of the future: adapt, adopt, abandon?", www.seeta.eu/mod/forum/discuss.php?d=767.
2 MacMillan (2010), il cui autore Lindsay Clanfield è insegnante e formatore di lingua inglese. Ha insegnato in Messico e Spagna, ed è stato formatore in più di 20 Paesi. È auotre di vari articoli e materiali per l'insegnamento dell'inglese; contribuisce regolarmente a "Onestopenenglish" e al "Guardian Weekly" ed è curatore dell'interessante blog http://sixthings.net/.
3 Intervista con L. Clanfield a cura di P. Vettorel e S. Corrizzato, Dolo (VE), 22 Febbraio 2010.
4 La sezione è presente in ogni unità; cf. anche http://www.macmillanglobal.com/blog/teaching-tips/global-voices.

sviluppo ed uso dell'inglese[5]. In riferimento ai tre Circles di Kachru[6], Clanfield spiega che "This could go further to get students think about their own culture, and of interculture – it's an open door, and it depends on country, level and teacher. Other relevant issues for discussion are language death, or super powerful languages and what that means for weaker languages, or language and identity. I'm hoping that the 'Global English' pages will not just be considered as examples of practice exam readings but as chances for discussion".

• Un allontanamento dalla visione monocentrica della 'target-culture/target language', includendo aspetti di riflessione e riferimenti più allargati: l'interazione tra bagagli culturali diversi è infatti un elemento essenziale in contesti di interazione ELF. Come evidenzia Clanfield, "there is a general feeling in the literature now that we should be moving away from a monocentric vision, and the point that English is not the domain of the English or Anglo cultures has been made by a number of people, in books by authors such as Jenkins, but also by Thornbury or Widdowson. I have also been particularly influenced by some of the more critical writers, as Said for example, with *Culture and Imperialism*, and other critical theorists, as Pennycook: in *Global* I wanted to try and look critically at what values I had written about before as an author, and what direction we could take".
Certamente anche l'esperienza di culture altre da parte di un autore di materiali didattici ha una rilevanza notevole in questo senso, fornendo una diversità di prospettiva che è quella condivisa anche dalla maggior parte di studenti e insegnanti: "I think that an author, native or non native, who lives in another country, not in a native English speaking country, has another perspective on what English-speaking countries are and mean. If as an author you live for instance in England, it's harder for you to get outside of your own culture because you are living in it all the time. So when I go to England I feel as an outsider looking in, and that's how all the students feel about England or other English-speaking countries" .

we should be moving away from a monocentric vision

• La presentazione di argomenti attuali e stimolanti, che possano costituire un punto di partenza in termini di motivazione e di 'allenamento' per un uso reale e realistico della lingua, non ultimo in contesti ELF. Gli aspetti di 'civiltà' dovrebbero includere prospettive diversificate e non-convenzionali, anche a livello visuale[7]. Come sottolinea sempre Clanfield, "I believe that writers are shaped by the times they're living in; and I'm living now in a time of financial crisis, in a time when there's been wars, when the people are very aware of the environment and critically thinking about what they're doing. The general view is that there are things that could never be discussed in coursebooks, but it depends on how topics are tackled: talking about death for example can in some ways be a very sensitive issue, and it could be treated wrongly; therefore you have to be quite sensible. On topics as homelessness, if you ask students 'What do you think of homelessness?' everyone is going to say the same thing: 'Oh, isn't it terrible'. But if you choose a specific story – like a story about a sporting event for homeless people, designed to raise awareness of homelessness around the world – then that's something that people can talk about. But it has to be something real".

• Non ultimo, appare importante anche includere aspetti relativi all'educazione interculturale, alla riflessione sulla propria cultura e attività per lo sviluppo della Competenza Comunicativa Interculturale. Nel caso di *Global*, questi avrebbero potuto trovare uno spazio maggiore, in particolare in termini di riflessione critica, nonostante il fatto che, come spiega Clanfield, "a lot in the choice of topics and tasks do nevertheless encourage intercultural reflection, which is part of the whole ethics of this course[8]".

ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

La ricerca nel campo dell'ELF ha visto significativi sviluppi nell'ultimo decennio (cfr. ad. es. il sito del Progetto *Voice* http://www.univie.ac.at/voice/ anche per vari riferimenti bibliografici). In ambito glottodidattico, le implicazioni possono essere numerose, anche se tuttora oggetto di discussione (cfr. ad es. Seidlhofer 2004, Seidlhofer, Breiteneder, Pitzl 2006). Un punto

[5] http://www.macmillanglobal.com/about/video: cf. anche il Pre-intermediate Teacher's Book: pag. xxi; la sezione è introdotta nella guida dell'insegnante (pag. xxii) con un accento sulla localizzazione della lingua – 'The future of Englishes: going local' – senza menzionare tuttavia l'English as a Lingua Franca.

[6] Nel testo è introdotto sin dal primo livello (Elementary).

[7] Nel caso di *Global* questo rappresenta uno degli aspetti più innovativi, cf. anche la guida per l'insegnante (pag. xxx).

[8] Anche il fatto che le fonti – quindi il punto di vista – delle informazioni riportate nel testo sia menzionato può offrire spunti di riflessione critica: "In the era of information, students can find out about a topic you saw in class, they can go on-line and check. In *Global* we made it very clear where the sources of information: by saying 'according to this magazine xx says this', or 'this writer from this country believes this' we can then say 'Do you agree? Why are you saying that? Why might they be saying that?'

critico da rilevare per un testo come *Global* è il fatto che avrebbero potuto essere inclusi in modo più strutturato e esplicito aspetti connessi alle caratteristiche emergenti dell'ELF. Nonostante la guida dell'insegnante contenga dei riferimenti[9], lo stesso non appare nel materiale per lo studente, e in particolare nella sezione *Global Voices* dal momento che contiene esempi di parlanti non-nativi. A questo proposito Clanfield spiega che "though the idea of *Global Voices* was there from the very beginning, thinking about Jenkins' last book *English as a Lingua Franca: Attitudes and Identity*, what is interesting is that through her research, and also in my own personal feeling, the people who may be resisting ELF most are not native speakers but other non-native English teachers. In our feedback some teachers said: 'I don't want my students to hear this English which is not perfect English'.
Tuttavia, commenti da parte di insegnanti nel blog[10] dimostrano una consapevolezza in relazione all'ELF:

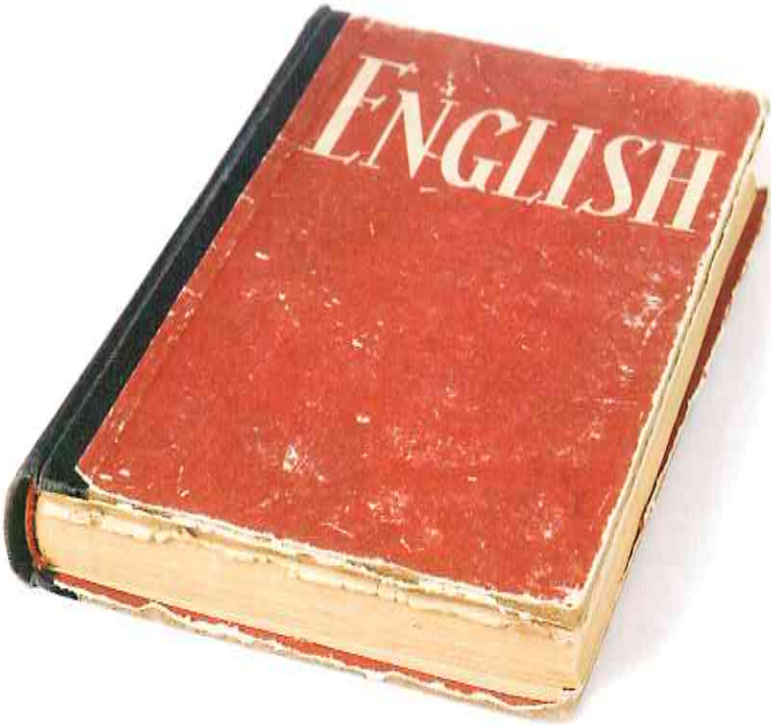
"I would be most interested to know what you have based your pronunciation syllabus on. Possibly Jenkin's Lingua Franca Core given the global nature of this programme? Are you aiming to encourage learners to approximate the speech of native speakers or achieve mutual intelligibility?", al quale l'autore risponde: *"We did base, in part, our pronunciation syllabus on the Lingua Franca core. The way that is implemented will depend in large part more on the teacher and his/her tolerance for errors in pronunciation class (a point emphasized by Jenkins). Also, the overt focus on English from non-native speakers in the Global Voices section and the guidance in the teacher's books does encourage very much a 'mutual intelligibility' approach to pronunciation goals. Those wishing to go further can, of course, do so"*. La risposta sottolinea quindi la possibile problematicità nella percezione di aspetti legati

all'inclusione nella classe di lingua di principi metodologici legati alla teorizzazione dell'inglese come lingua franca. Per quanto riguarda la pronuncia, ad esempio, appare rilevante promuovere un atteggiamento di tolleranza nei confronti delle diverse varietà: "I do think that Jennifer Jenkins' work is partly on syllabus, but a lot more on how the teacher will tell the students what is right or wrong, and - that's something she said herself - about being more tolerant and going for international intelligibility[11]".

promuovere un atteggiamento di tolleranza nei confronti delle diverse varietà

Per quanto riguarda l'altro aspetto prominente della ricerca ELF, ovvero le caratteristiche dal punto di vista lessico-grammaticale prese in esame soprattutto dal Progetto *Voice*, anche in questo caso le implicazioni pedagogiche vanno in una direzione pluralistica di tolleranza. *Global* non pare contenere riferimenti sostanziali nemmeno in questo caso; Clanfield spiega che: "I know that the *Voice* project has highlighted four or five areas which are of note. We didn't change the grammar syllabus though, for example by omitting the third

9 Cf. *Pre-Intermediate Teacher's Book*: pag. xxix.
10 http://www.macmillanglobal.com/blog/global-bloggers/global-bloggers-introduction (post 15/1/2010)
11 Clanfield evidenzia nell'intervista come nel testo le attività relative a questo aspetto abbiano un approccio meno tradizionale ("less of the traditional 'ship or sheep' type of activities"); cf. anche *Pre-Intermediate Teacher's Book*: pag. xxix.



person -s or making 'who' or 'which' interchangeable in relative clauses, as I don't think teachers around the world are ready for that. The problem is that lots of teachers really 'draw the line' on some of the *Voice* project features: it has caused a lot of concerns and fighting in the profession. We were aware of them but we didn't rock the boat on the grammar so much".

RISORSE ON LINE

I nostri studenti sono *digital natives*: per loro la lingua delle nuove tecnologie costituisce un ambito preferenziale di costruzione della conoscenza. Moltissimi libri di testo, infatti, includono recentemente la possibilità di scaricare gratuitamente materiale integrativo dal web, o spazi di interazione virtuali sfruttando le opportunità offerte dal Web.2. Nel caso di *Global* il sito web[12] offre una varietà di risorse, continuamente aggiornate, che includono video, riflessioni, e varie attività interattive.

spazi aperti – piccole comunità di pratica di comunicazione

Queste ultime, concepite come opportunità di personalizzazione e localizzazione del testo, possono anche essere utilizzate come spazi aperti – piccole comunità di pratica di comunicazione e confronto tra insegnanti che operano in realtà diverse per scambiare esperienze, riflessioni e progetti. La sezione *Global Bloggers*[13], ad esempio, ospita post da parte di insegnanti da vari paesi (per la maggior parte parlanti nativi, tuttavia), che commentano esperienze di attività realizzate in classe, o argomenti quali codici di comunicazione in culture diverse, multiculturalismo e diversità, o più generali come la felicità o il cibo.

"DISCOVER THINGS TOGETHER"

I materiali dedicati all'insegnamento/apprendimento della lingua inglese oggi dovrebbero quindi contenere rappresentazioni della pluralità degli *Englishes* nel mondo, discostandosi da una visione monocentrica di lingua e cultura, basata unicamente sul mondo anglofono dell'*Inner Circle*, dove i parlanti nativi costituiscono il modello di riferimento obbligato per gli apprendenti – nelle parole di Clanfield, "more of a global canvas than just a British canvas".

Nello stesso tempo, importante è promuovere un approccio critico-educativo che, se da un lato parte da e include il 'mondo'degli apprendenti, la realtà quotidiana in cui sono immersi, dall'altro stimola un coinvolgimento sia cognitivo che emozionale inseriti in una cornice di obiettivi educativi in senso allargato. Per concludere con le parole di Clanfield, il possibile obiettivo di un insegnante potrebbe essere pensare che "after a lesson there will be something that students can go back and say: 'I have learned something today'. I think that teachers have a great feeling when they think 'I have taught you something today' or 'We have learned something together today, we've learnt something new, or we've discussed something that's suddenly more serious, or more cultural', and not just new words, new phrases, new expressions or grammar. I think in the last fifteen years there has

12 http://www.macmillanglobal.com/; interessanti anche le attività nella guida dell'insegnante, in particolare nella sezione Go Global, ad es. le schede di lavoro su come fare ricerche in Internet.

13 http://www.macmillanglobal.com/blog/global-bloggers/

been a move in the name of motivation that meant we should find a way to see where students are – or we think they are – and go to them. Teenagers today like sports and football, so let's do stuff that motivates them, because nothing else works. But I think that part of the educator's job is not just finding out what the students like and talk about that. It is showing them other interesting beautiful things in the world. That's why we have become educators, teachers: to share new things: not to tell you what you already know but to tell you things you don't know, or discover things together".

BIBLIOGRAFIA

- ALPEKTIN C. (2010), "Redefining multicompetence for bilingualism and ELF", in *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 20 n.1, pp. 95-110.
- BERNS M., DE BOT K., HASEBRINK U. (a cura di) (2007), *In the Presence of English: Media and European Youth*, Springer, New York.
- BLOCK D., CAMERON D. (a cura di) (2002), *Globalization and Language Teaching*, Routledge, London.
- BYRAM M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CASTRO P., SERCU L. (2005), "Objectives of foreign language teaching and culture teaching time", in SERCU L. et al., *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 19-38.
- CLANFIELD L., PICKERING K. (2010), *Global Elementary Coursebook*, MacMillan, Oxford.
- CLANFIELD L. (2010), *Global Pre-Intermediate Coursebook*, MacMillan, Oxford.
- CRYSTAL D. ([1997] 2003), *English as a Global Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GAGLIARDI C., MALEY A. (a cura di) (2010), EIL, ELF, *Global English: Teaching and Learning Issues*, Peter Lang, Bern.
- GNUTZMANN C. (a cura di) (1999), *Teaching and Learning English as a Global Language*, Staffenburg Verlag, Tübingen.
- GNUTZMANN C. (1999), "English as a global language. Perspectives for English language teaching and for teacher education in Germany", in GNUTZMANN C. (a cura di), *Teaching and Learning English as a Global Language*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, pp. 147-156.
- GRAY J. (2002), "The global coursebook in English language teaching", in BLOCK D., CAMERON D. (a cura di), *Globalization and Language Teaching*, Routledge, London, pp. 151-167.
- JENKINS J. ([2003] 2009), *World Englishes*, Routledge, London.
- JENKINS J. (2007), *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, Oxford University Press, Oxford.
- LUND R. (2006), *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks. A Study of Textbooks for the Teaching of English in Norway*, Avhandling for dr. art-graden ved Universitetet i Bergen. Reperibile all'indirizzo https://bora.uib.no/bitstream/1956/2421/1/Dr%20Avh%20%20Ragnhild%20Lund.pdf
- MASUHARA H., TOMLINSON B. (2008), "Materials for General English", in TOMLINSON B. (a cura di), *English Language Learning Materials*, Continuum, London.
- MATSUDA A. (2003), "Incorporating World Englishes in Teaching English as an International language", in *TESOL Quarterly* Vol. 37 n.4, pp. 719-729.
- MCKAY S. L. (2002), *Teaching English as an International Language*, Oxford University Press, Oxford.
- PENNYCOOK A. (1994), *The Cultural Politics of English as an International Language*, Longman, London.
- PRODROMOU L. (1992), "What culture? Which culture?", in *ELT Journal* Vol. 46 n.1, pp. 39-50.
- SAID E. (1993), *Culture and Imperialism*, Alfred A. Knopf, New York.
- SEIDLHOFER B. (2004), "Research perspectives on teaching English as a lingua franca", in *Annual Review of Applied Linguistics* n. 24, pp. 209-239.
- SEIDLHOFER B., BREITENEDER A., PITZL M.L. (2006), "English as a lingua franca in Europe: challenges for applied linguistics", in *Annual Review of Applied Linguistics* n. 26, pp. 3-34.
- SERCU L. et al. (2005), *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*, Multilingual Matters, Clevedon.
- TOMLINSON B. (a cura di) (2008), *English Language Learning Materials*, Continuum, London.
- VETTOREL P. (2008), "EYL textbooks, ELF and intercultural awareness: only Xmas, Easter, and double-deckers?", in *Perspectives* Vol. XXXV n.1, pp. 45-68.
- VETTOREL P. (2010), "EIL/ELF and representation of culture in textbooks: only food, fairs, folklore and facts?", in GAGLIARDI C., MALEY A. (a cura di), *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Issues*, Peter Lang, Bern, pp. 153-187.
- WATKINS F., CLANFIELD L. (2010), *Global Pre-Intermediate Teacher's Book*, MacMillan, Oxford.

Passo dopo passo verso il CLIL

Gianfranco Porcelli
Presidente ANILS

Praga - Antico orologio astronomico

Negli articoli apparsi sui numeri precedenti ho affrontato alcuni aspetti didattici e linguistici a proposito del CLIL nella classe finale dei licei. Ora desidero tentare di delineare una strategia di intervento: come si procede dalla lingua comune verso i linguaggi specialistici?

UNA FALSA DICOTOMIA

È quella a cui ho appena accennato: in realtà, non esiste una lingua comune nettamente distinta dalla lingua delle scienze, delle tecnologie e di tutti i settori che hanno una propria terminologia specialistica (compreso lo sport, ad esempio); esiste invece un gradiente, un *continuum* tra i testi più ampiamente divulgativi e quelli che risultano totalmente ermetici per chi non è "addetto ai lavori". Al più possiamo distinguere i testi che gli specialisti rivolgono ad altri specialisti – testi che incorporano le "lingue speciali" o "microlingue" propriamente dette (nel seguito, LSp) e i testi rivolti ad un pubblico più o meno generico. Tra questi ultimi, possiamo operare un'ulteriore distinzione tra i testi redatti dagli esperti del settore e quelli redatti dai professionisti della divulgazione, quali i giornalisti e i pubblicisti. I lavori redatti dagli insegnanti, ossia i testi scolastici e le dispense universitarie, costituiscono un'interessante categoria intermedia.

Intravvediamo quindi un percorso che può servirci nell'organizzare una progressione didattica: dalla divulgazione generica ai testi specialistici propriamente detti. Per far ciò può essere utile individuare nel *continuum* alcuni gradini che facciano da punti di riferimento. In ciò non c'è nulla di veramente nuovo, se non l'applicazione al "percorso CLIL": le

prime analisi sistematiche dei "livelli di microlingua" in prospettiva glottodidattica risalgono agli anni '70.

CHI DIVULGA A CHI E PERCHÉ

La **divulgazione giornalistica** sui quotidiani o sui periodici generalisti è, a ben vedere, ancora lingua comune: si usano i vocaboli che presumibilmente tutti conoscono e se si ritiene opportuno introdurre qualche termine non noto, esso viene definito e spiegato con parole semplici. Supponiamo che in seguito al passaggio di una cometa si pubblichino articoli di astronomia: essi conterranno vocaboli come *cometa, orbita, anno luce, coda* e simili – nonché, per contrasto o per inquadrare il discorso, parole come *eclisse, pianeta* e *satellite*. Noi le riteniamo parole ed espressioni comuni perché fanno parte del bagaglio di nozioni elementari che abbiamo appreso nella scuola di base. Le più comuni possiamo presumerle note anche in lingua straniera ma le altre, le meno frequenti nel discorso quotidiano, probabilmente dovranno essere apprese.

Non dobbiamo poi sottovalutare le questioni che riguardano non la terminologia in senso stretto ma quella che, senza entrare a nostra volta in disquisizioni troppo specialistiche, possiamo chiamare la *fraseologia*. Data ad esempio una frase come "gli astri percorrono orbite ellittiche", qual è il verbo che, nella lingua straniera di cui ci occupiamo, corrisponde a *percorrere* in quel contesto? Per rispondere a queste domande ci si può servire ottimamente dei testi di divulgazione generica, i più facili da usare da parte degli studenti. La radio e la TV "generaliste" possono fornire abbondanza di materiali per quanto riguarda i testi orali.

Il livello successivo è quello della **divulgazione "mirata" o "selettiva"**. Si collocano a questo livello testi di vari tipi: qui accennerò solo ai tre che ci interessano di più come insegnanti.

Il primo tipo è quello dei *periodici* rivolti non a un pubblico generico ma ad appassionati del settore; essi presumono quindi una certa familiarità con terminologia e fraseologia note a una cerchia più ristretta. Inoltre spesso contengono interventi e rubriche a cura di specialisti del settore, e lì il "livello di microlingua" si innalza ulteriormente. Il vantaggio è quindi quello di trovare in un unico contenitore tipi diversi di testi e a vari livelli, ossia più o meno specialistici. Per i testi orali ci si può rivolgere ai canali tematici, ormai sempre più diffusi sulla TV satellitare. Lo svantaggio, o meglio il limite, è che non tutti i settori si prestano a questo genere di divulgazione selettiva.

trattare ogni testo facendo riferimento al contesto e al discorso

Il secondo tipo è rappresentato dai *libri di testo*. Sono utili soprattutto quelli che si rivolgono a chi inizia a studiare una data materia perché ne spiegano i fondamenti, la natura e i principali tratti caratteristici, in un linguaggio che potremmo definire pre-specialistico. I libri di testo migliori fanno ciò con gradualità, chiarendo con vocaboli comuni i termini che man mano vengono definiti. A livello universitario, servono molto bene i capitoli introduttivi dei testi che si rivolgono alle "matricole".

Al terzo tipo appartengono le *enciclopedie*. Un tempo molto costose e riservate alle biblioteche, stanno vivendo ora un momento di enorme espansione grazie ai supporti informatici. Viene in mente anzitutto la *Wikipedia* ma non è l'unico esempio e per certi settori è meglio rivolgersi a repertori più "mirati". Inoltre non tutte le voci sono trattate con la stessa cura e ampiezza. Ciò detto come invito a un'opportuna cautela, resta il fatto che anche lì si trova molto materiale adatto per questo livello.

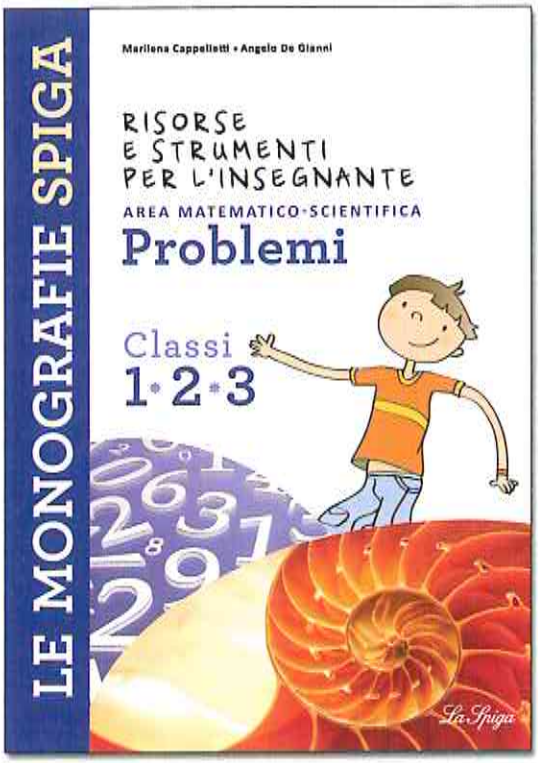
I TESTI SCIENTIFICO-TECNICI PROPRIAMENTE DETTI

In linea di massima, non è bene affrontare i livelli più elevati senza avere svolto molto lavoro sugli altri, lungo le linee delineate sopra. Tra i tanti problemi a livello terminologico, accenno solo a quello dei "falsi amici". Per quanto riguarda l'inglese, è vero che molti linguaggi settoriali abbondano di parole di origine latina e che questo facilita la comprensione, ma è anche vero che ci sono innumerevoli insidie; come ho già sottolineato negli articoli precedenti, i fraintendimenti relativi a testi specialistici possono avere esiti particolarmente dannosi, *Silicon* non è mai il **silicone**, *morbid* significa **morboso** e *to give evidence (in court)* è **testimoniare/deporre (in tribunale)**. Più in generale, *evidence* corrisponde a **prova, traccia, segno evidente** e non all'astratto **evidenza** – del resto, anche le testimonianze sono prove (a carico o discarico dell'accusato).

Il fine di tutto questo lavoro preliminare è di condurre gli allievi a trattare ogni testo facendo riferimento al contesto e al discorso, senza mai fermarsi alle apparenze. Sono tornato su questo punto perché è cruciale (e perché non do per scontato che chi mi legge ora abbia letto i due articoli che precedono questo).

I testi specialistici appartengono tendenzialmente a due tipi ben distinti. Il primo tipo è proprio delle discipline che ricorrono a linguaggi formali e notazioni speciali: matematica, fisica, chimica, logica formale e altri; per certi aspetti, anche la musica e la fonetica rientrano in questa categoria. Questi testi si caratterizzano per una presenza massiccia di simboli, diagrammi,

MONOGRAFIE



Con semplicità, ma senza approssimazione
Ciascuna monografia si configura quale mini-guida agile, snella, immediatamente spendibile, chiara, semplice, ma allo stesso tempo esaustiva, precisa, completa.

> **Gradualità nei contenuti e nelle proposte operative**: un percorso graduale per i cinque anni.

> **Schematizzazione degli obiettivi**: in entrata con tabelle contenenti gli obiettivi, le attività, le classi e le pagine di riferimento; in uscita con la rilevazione dei traguardi raggiunti e la valutazione per classe.

> **Ipotesi di lavoro per l'insegnante**: spunti ulteriori per interessanti attività anche multidisciplinari.

> Problemi 1-2-3
Problemi 4-5
> Geometria 1-2-3
Geometria 4-5
> Ortografia 1-2-3
Ortografia 4-5
> Poesia 1-2-3
Poesia 4-5
> Italiano per stranieri 1-2-3
Italiano per stranieri 4-5
> Valutazione 1-2-3
Valutazione 4-5
> Musica e movimento 1-2-3
Musica e movimento 4-5

La Spiga

www.laspigaedizioni.it

BLE
Bambini
Lingue
Europa
DOSSIER 16

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 8-9 2010

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- L'apprendimento delle lingue in età infantile
- Recensioni

L'apprendimento delle lingue in età infantile

Una lettera e due recensioni

Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

In questo numero di BLE presentiamo due recensioni di volumi appena pubblicati e una lettera che ci ha scritto una collega.

Le recensioni riguardano due saggi che riportano i risultati di importanti progetti di sperimentazione didattica principalmente destinati all'inserimento delle lingue straniere nelle scuole dell'infanzia: è un tema sempre più attuale, alla luce della ormai constatata assunzione a livello scientifico che l'accostamento alle lingue straniere in età prescolare porta innegabili vantaggi non solo immediatamente visibili, ma che si ripercuotono e si moltiplicano nel tempo. La descrizione dei processi di sviluppo neurologici e neurolinguistici nell'età della scuola dell'infanzia e le conseguenti indicazioni glottodidattiche che ne derivano sono poi estendibili anche al primo ciclo della scuola primaria; di insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria e di formazione dei maestri, inoltre, accanto e in continuità con la scuola dell'infanzia, si occupa in modo specifico il volume a cura di Sisti.

La lettera che pubblichiamo ci porta invece ad un altro tipo di riflessione.

Noi non crediamo che si possa insegnare solo con l'entusiasmo o con la buona volontà. Noi non crediamo che la scuola possa crescere grazie al volontariato di pochi o di molti che dedicano all'insegnamento tempi e sforzi oltre al richiesto; noi non crediamo che basti amare i bambini per educarli e farli crescere; noi non crediamo che una buona scuola sia fatta da buoni insegnanti che "fanno

ognuno il proprio"; noi crediamo che insegnare sia una professione altamente specializzata, che richiede formazione disciplinare e didattica continue; riteniamo che solo una scuola nella quale ognuno si fa carico dei propri compiti in modo trasparente e onesto possa funzionare come un sistema, non come una dis-organizzazione che passa da un'emergenza ad un'altra; riteniamo che educare e far crescere i bambini presupponga conoscere come funziona la loro mente, come si sviluppa la loro personalità, come percepiscono le esperienze a 3, 5, 8 o 10 anni; riteniamo che solo aprendo le porte delle aule, facendo sistema, mettendo in comune esperienze, progetti, materiali, ma anche idee, pensieri, riflessioni, si possa crescere insieme e nello stesso tempo far crescere i bambini e la scuola.

Oggi sappiamo tutti in che condizioni è la scuola pubblica, quanto la mancanza di risorse, l'erosione della considerazione sociale del ruolo dell'educatore, la successione parossistica di riforme e controriforme porti al disamore e alla lamentazione, ma vogliamo proporvi un inizio di anno scolastico di segno positivo. Pubblichiamo quindi una lettera che ci ha mandato una insegnante specialista di inglese nella scuola primaria: dietro al suo entusiasmo, alla sua voglia di fare, alla sua passione per i bambini si vedono chiaramente la preparazione, la formazione continua e il rigore professionale, e la voglia di mettere in comune la propria esperienza. La collega che ci ha mandato questa lettera ce lo ha scritto: "Volevo condividere con lei questi miei pensieri alla rinfusa e magari essere d'aiuto a qualche collega demotivato".

Pubblichiamo questa lettera dunque non solo per diffondere in un momento particolarmente buio la positività che emana, ma anche per lanciare un appello: impariamo a condividere le nostre esperienze di insegnanti, tiriamo fuori dai cassetti della scrivania, dai fascicoli delle programmazioni, dai quaderni dei nostri studenti progetti, materiali, pratiche didattiche, esperienze significative e mettiamoli in comune con i colleghi: BLE e SeLM sono sempre aperti ai vostri contributi, ma anche solo alle vostre segnalazioni di buone pratiche o di iniziative interessanti, alle vostre riflessioni di docenti e di educatori. Attendiamo quindi un cenno da chiunque abbia voglia di mettersi in gioco e condividere con la comunità dei colleghi quello che fa e quello che pensa.

insegnare è un atto creativo percettibile ai sensi

"Ogni qualvolta mi trovo di fronte ad una classe di alunni mai visti prima, mi chiedo se sarò in grado di instaurare una relazione positiva che favorisca l'apprendimento.

Questo mi succede tutti gli anni dopo le vacanze estive... ma, appena vedo le loro facce curiose e furbe, ecco che l'esperienza mi aiuta a gestire la situazione e mi ritrovo ad insegnare quasi per magia... la magia dell'arte dell'insegnamento che crea, rassicura, diverte, stimola e ricrea...

Non si tratta di fantascienza ma di realtà, come un invisibile filo sottile l'empatia si instaura nei cuori passando attraverso gesti, sorrisi, parole e suoni... più l'esperienza è significativa più l'apprendimento si trasforma in vissuto indimenticabile. Non è solo studio e ricerca continua per migliorarsi, non è soltanto esperienza e lavoro interiore per affinare le tecniche psicologiche e meta-cognitive, ma è tutto questo insieme, avvolto da una passione travolgente per quest'arte non riconosciuta come tale: insegnare.

Insegnare è un atto creativo percettibile ai sensi che si instaura volontariamente nelle menti di chi lo riceve e ritorna ricreando profondamente chi lo attua.

Il discente che impara ricrea a sua volta con il proprio vissuto ciò che ha appreso e il cervello ne è una prova tangibile. Nella costruzione delle proprie sinapsi si rigenera come un nuovo DNA, per cui ciò che viene interiorizzato non è più scindibile dalla persona stessa ma è una nuova creatura. L'arte dell'insegnamento instaura un processo autonomo ricreativo e rigenerante: l'apprendimento.

In un periodo denso di tensioni dove la riforma della scuola si traduce in un misero taglio alle risorse umane e in un livellamento culturale vergognoso è importante riscoprire il senso dell'educare - del tirar fuori, come dicevano i latini - la bellezza del saper vivere che nobilita l'animo e si traduce nella scienza del saper imparare.

Potrei elencare le cose, i fatti, le circostanze che non funzionano e rendono la scuola italiana pessima dall'organizzazione ai contenuti; ma ho deciso di concentrarmi sull'arte dell'insegnamento assaporandone ogni attimo per viverla appieno e non lasciarmi scappare nessuna opportunità.

Le generazioni che mi sono state affidate sono troppo importanti: insegno inglese ad una media di 200 alunni ogni anno. Tra progetti CLIL e corsi per adulti riesco ad interagire con alunni dai 2 anni e mezzo fino ai 65. L'anno scorso ho superato le 200 ore di progetti oltre al mio normale monte ore curricolare insegnando nella scuola Primaria statale e ne sono felice. Mi sento più ricca come donna e come docente tanto che alle volte non riesco a dormire. L'entusiasmo è tale che, spesso pensando al domani e alle lezioni da presentare agli alunni, mi riesce difficile dormire. Passo alcune notti a pensare, a leggere e a scrivere come ora, divorata da questa passione! Come un fanciullo prima di una gita...

Non vivo per insegnare perché ho anche altre passioni e interessi, ma è insegnare che mi insegna a vivere e a creare. Non sono madre, ma continuo a generare ogni giorno, ogni attimo

che riesco ad instaurare quell'empatia creativa che mi permette di sfiorare la mente per lasciare un segno indelebile che si traduce in sapere.

Amo la natura, lo sport, la bellezza in tutte le sue forme che si manifesta nell'arte come nel sorriso di un bambino, ma soprattutto amo la mente che si rivela tramite i sensi, le emozioni, l'immaginazione e tutto ciò che non possiamo toccare ma solo capire o percepire, creare e ricreare: questa è la nostra essenza.

Contribuisco anche io a questo processo bellissimo, quasi invisibile ma tremendamente efficace e per ciò sono felice."

Giovanna Wiplinger Croce
Quartu S.Elena (CA), 29/09/2010

Flora Sisti (a cura di), *La lingua straniera in età precoce: dalle sperimentazioni ai modelli consolidati.* Edizioni Goliardiche, Trieste, 2010

Giovanna Carloni
Università di Urbino

Il volume, che consiste in una raccolta di saggi di vari autori, si rivolge in particolare a docenti e dirigenti scolastici di scuola dell'infanzia e primaria. Questa seconda edizione, la prima risale al 1999, documenta ed analizza i principali cambiamenti legislativi e metodologici avvenuti nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere ad apprendenti in età precoce negli ultimi dieci anni. Al lettore è offerta un'ampia gamma di studi ed esperienze di docenti, formatori e ricercatori impegnati a progettare, sperimentare, analizzare e validare modelli e strategie volti a promuovere il multilinguismo in Italia.

Il testo è diviso in due sezioni principali. La prima parte, di carattere teorico, introduce l'impianto teorico-metodologico che sottende alle principali sperimentazioni realizzate negli ultimi vent'anni in Italia nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera ad apprendenti in età precoce. In questa prospettiva Taeschner, nel primo saggio del volume, delinea l'assunto e le principali componenti del modello psicolinguistico del format narrativo, da lei elaborato, per promuovere l'acquisizione di una lingua altra in giovani apprendenti. L'efficacia del modello proposto risulta ad oggi ulteriormente validata, come suggerisce l'autrice, dalle sperimentazioni e dagli studi condotti nell'ultimo decennio. La realizzazione di nuovi materiali linguistici, in formato cartaceo e multimediale, da adottare sia per l'insegnamento dei format in aula che per la formazione dei docenti è presentata nel dettaglio. È inoltre illustrata la nuova tipologia di utenza a cui la sperimentazione del format è stata rivolta a partire dal 2000: bambini degli asili nido, studenti adolescenti migranti ed alunni diversamente abili.

Il saggio di Cacioppo, Di Matteo, Taeschner e Testa presenta i risultati di uno studio mirato ad identificare le principali caratteristiche comportamentali dell'insegnante cosiddetta *Magica*. A tal fine sono analizzati il comportamento verbale narrativo, la gestualità, la posizione del corpo, la direzione dello sguardo e l'uso

del sorriso di un gruppo di docenti impegnati nella fase di acting out. Il profilo strategico dell'insegnante *Magica*, che emerge in modo chiaro e preciso dall'analisi condotta, costituisce uno strumento efficace per docenti e ricercatori interessati alla metodologia del format.

Il saggio di Caredda, Fedi e Taeschner illustra l'architettura teorico-pratica sottesa ai corsi di formazione linguistico-metodologica attivati per docenti della scuola dell'infanzia nell'ambito del progetto "Le avventure di Hocus and Lotus" nell'a.s. 1997-98. Il modello di formazione, definito dagli autori 'a mattone', è illustrato ed analizzato in relazione a: contenuti linguistico-metodologici veicolati, tempi e modalità di attuazione, risultati ottenuti.

contemporaneamente la lingua e le strategie didattiche necessarie

Nei corsi in oggetto ai docenti sono state contemporaneamente insegnate la lingua e le strategie didattiche necessarie per realizzare le varie fasi del format (acting out, lettura del libretto illustrato e mini-musical) in un connubio di teoria e pratica rivelatosi di notevole efficacia.

A questo proposito l'analisi quantitativa dell'output in lingua inglese dei docenti, realizzata sulla base di test somministrati agli insegnanti al termine del periodo di formazione, consente agli autori di presentare risultati significativi per docenti, formatori e ricercatori.

Nel suo saggio Sisti ripercorre le fasi del progetto "Giochiamo in inglese" (1996-1998), di cui illustra impianto metodologico, obiettivi e risultati; quindi presenta le esperienze di formazione organizzate per il gruppo LiReMar (2002-2005; 2005-2007); infine introduce le linee guida del master online in Lingua e didattica dell'inglese per maestri, già alla sua quarta edizione, attivato dall'Università degli Studi di Urbino. In particolare il progetto biennale "Giochiamo in inglese", che vede tra le variabili una docente specializzata ed una specialista impegnate rispettivamente nel gruppo sperimentale e di controllo, mira a promuovere nei giovani apprendenti, mediante format elencativi e narrativi, la consapevolezza dell'esistenza di un codice linguistico diverso dalla lingua materna e la capacità di usare la lingua straniera in contesti nuovi. Segue la presentazione del progetto LiReMar nato come accordo di rete nel 1999 con l'obiettivo di creare un punto di raccordo, di carattere metodologico, tra le varie scuole dell'infanzia della regione Marche. Nell'ambito di questo progetto l'autrice illustra le numerose esperienze di formazione linguistico-metodologico-tecnologica, in presenza e a distanza, realizzate a tutt'oggi per docenti di scuola dell'infanzia e primaria impegnati nell'insegnamento-apprendimento della lingua inglese mediante la metodologia del format. Particolare attenzione è inoltre rivolta al processo di co-costruzione di format da parte dei docenti coinvolti nel progetto dalla cui collaborazione, e sperimentazione in classe, è nato il pacchetto "Puck's stories". Il kit multimediale in oggetto raccoglie sei format in lingua inglese, realizzati dai docenti LiReMar e testati con giovani apprendenti, con relativi libretti

illustrati, mini-musical ed attività integrative. Infine è delineato l'impianto metodologico ed interazionale del master in Lingua e didattica dell'inglese per maestri (2006-2010), fruibile in modalità online, nel quale culminano le sperimentazioni e le ricerche glottodidattiche degli ultimi 15 anni. Il corso, che adotta "Puck's stories" come input del percorso linguistico, è rivolto a docenti della scuola dell'infanzia e primaria che desiderano perfezionarsi in ambito linguistico-didattico-metodologico.

Perugini offre una panoramica dei cambiamenti avvenuti, negli ultimi 10 anni, nel quadro legislativo concernente l'insegnamento della lingua straniera nella scuola primaria e di questo fenomeno analizza le ricadute didattiche in termini di docente specialista e specializzata. Dalla comparazione dei dati raccolti rispettivamente negli anni scolastici 1996-97 e 2009-10 emerge come da una iniziale prevalenza di docenti specialisti si sia passati ad una quasi totalità di docenti specializzati, in linea anche con la recente introduzione del maestro unico. I dati emersi sono inoltre messi in relazione con le diverse tipologie di formazione linguistico-didattico-metodologica ricevuta dai docenti nell'arco di tempo in oggetto. Vantaggi e svantaggi del docente specialista e specializzato, provenienti dallo studio condotto dall'autrice nell'a.s. 1996-97, vengono reinterpretati alla luce delle normative attuali ed anche correlati con il profilo di docente specializzato che sembra costituire il presente ed il futuro dell'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera nella scuola primaria.

Il contributo di Donzelli e Milton fa parte di uno studio di più ampia portata avente per obiettivo l'analisi del rapporto tra produzione orale del docente di lingua straniera nel contesto classe ed acquisizione del suddetto input da parte di giovani apprendenti. In particolare, la parte dello studio riportata nel presente volume ha per oggetto l'analisi della ricaduta a livello acquisizionale dell'interazione tra input orale, prodotto dal docente, ed input scritto, offerto dai libri di testo. Gli strumenti usati per analizzare corpora orali e scritti sono descritti nel dettaglio. I risultati emersi vengono interpretati, oltre che alla luce delle domande di ricerca, anche in prospettiva di una futura formazione linguistico-metodologica di cui il docente di lingua straniera nella scuola primaria necessita al fine di creare un ambiente di apprendimento ricco ed efficace.

il progetto di continuità tra scuola dell'infanzia e primaria

La seconda parte del volume inizia con il contributo di Ferranti che analizza i cambiamenti avvenuti in ambito legislativo relativamente all'insegnamento delle lingue straniere, nella scuola dell'infanzia e primaria, a partire dal 1985 sino al D.P.R. Gelmini del 2009. Attenzione particolare è rivolta ai vari modelli di formazione metodologico-linguistica per docenti di lingua straniera, in servizio o neo-assunti, modulati sulla base delle diverse normative susseguitesi nell'arco temporale analizzato. Il contributo termina con i risultati di un'indagine, condotta a livello interregionale a maggio 2009, sulla percezione della competenza linguistica in lingua straniera da parte di docenti neoassunti.

Nel contributo successivo Powell affronta il bilinguismo da due diverse prospettive. Descrive, dapprima, la produzione linguistica dei propri figli, cresciuti in un ambiente familiare bilingue italiano-inglese, correlando i vari tipi di output prodotti dai giovani apprendenti con i diversi ambienti linguistici (bilingue in Italia e monolingue negli Stati Uniti) in cui tali produzioni sono state registrate. Segue quindi la descrizione di due progetti di lingua inglese realizzati dall'autrice, madrelingua, con discenti italiani in età precoce. L'analisi dei risultati emersi dai due diversi contesti di apprendimento, informale e formale, ha condotto all'identificazione dei principali fenomeni che sembrano caratterizzare il bilinguismo naturale ed acquisito.

De Angelis ripercorre il progetto di continuità tra scuola dell'infanzia e primaria realizzato nel circolo didattico di Alassio a partire dal 1992. L'autrice illustra i risultati positivi raggiunti nel processo di insegnamento/apprendimento della lingua inglese a giovani apprendenti nell'arco di quasi vent'anni. Il successo del progetto di continuità è ulteriormente confermato dal rilevamento degli effetti prodotti negli apprendenti dall'introduzione nel triennio della scuola primaria, in tempi più recenti, anche di una seconda lingua straniera; l'analisi della positiva interazione e transfer tra le competenze sviluppate nelle due lingue straniere contribuisce ad avvalorare ulteriormente la promozione del multilinguismo in età precoce.

Nell'ultimo saggio del volume Rampone propone una tassonomia di contenuti, relativamente ai diversi Campi di Esperienza, da veicolare in lingua straniera nell'ambito di possibili progetti di continuità, realizzati mediante metodologia CLIL, tra scuola dell'infanzia e primaria. Il contributo è arricchito da un percorso CLIL progettato e realizzato dall'autrice all'interno del quadro teorico da questa esposto.

L'ampia gamma di modelli, studi ed esperienze presentati nel volume fa di quest'opera un valido strumento conoscitivo del panorama glottodidattico italiano relativamente all'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere in età precoce. Si tratta di un lavoro di grande interesse che guida il lettore alla scoperta di nozioni metodologico-didattiche, e relative applicazioni, che costituiscono una tappa fondamentale nella formazione dei docenti.

Federica Ricci Garotti e Lucia Stoppini (a cura di), *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia: una ricerca con bambini dai tre ai sei anni.* Guerra, Perugia, 2010.

Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

Nel 1998 in tre scuole dell'infanzia del Trentino partiva il Progetto LESI – Lingue Europee nella Scuola dell'Infanzia, progetto per l'accostamento alle lingue straniere, tedesco e inglese, destinato ai bambini tra i tre e i sei anni; in dieci anni il progetto è cresciuto, si è evoluto, è stato aggiustato in itinere, e tutte le sue tappe di sviluppo sono state testimoniate da puntuali pubblicazioni. Oggi, a dieci anni dalla prima sperimentazione, con circa 60 scuole e più di 3000 bambini coinvolti, viene fatto un nuovo punto della situazione, a testimoniare la ricchezza di esperienze e la profondità della ricerca scientifica che caratterizza il Progetto LESI, che viene riletto in un quadro culturale diverso da quello di un decennio fa, in quanto oggi viene riconosciuto senza zone d'ombra il valore intrinseco dell'accostamento alle lingue straniere in età prescolare.

il valore intrinseco dell'accostamento alle lingue straniere in età prescolare

Il fine della pubblicazione non è quindi solo dare testimonianza dei risultati della ricerca sull'acquisizione di una lingua straniera da parte di bambini tra i tre e i sei anni, ma anche fornire modelli scolastici organizzativi e pedagogici, indicazioni sulla necessaria formazione dei docenti per la diffusione di progetti di questo tipo.

La struttura del libro interseca due piani fondamentali, quello della documentazione di una sperimentazione e quello della riflessione scientifica sull'acquisizione naturale delle lingue in età precoce.

Il primo capitolo contestualizza l'argomento descrivendo il Progetto LESI nella sua decennale evoluzione, sottolineandone i punti critici che sono stati oggetto di ripensamenti in questi

anni e i punti caratterizzanti, tra i quali il considerare la lingua straniera non una disciplina scolastica ma un progetto educativo che coinvolge tutto il personale della scuola, l'impostazione di tipo veicolare dell'accostamento alla lingua straniera non finalizzato all'acquisizione di un certo numero di parole o strutture comunicative ma all'incontrare una lingua diversa dalla propria in modo naturale, la scelta di avvalersi di personale esperto esterno, in quanto viene ritenuta fondamentale una competenza linguistica dell'insegnante di lingua straniera da madrelingua o comunque molto alta; il capitolo si chiude con i risultati di un'inchiesta svolta tra i bambini, ora ragazzi, che hanno partecipato ai primi anni del Progetto per capire quale percezione hanno delle lingue straniere e che cosa ricordano dell'esperienza svolta nella scuola dell'infanzia, inchiesta che conferma la validità dei presupposti del Progetto.

Il secondo capitolo ci porta invece nel campo della ricerca scientifica in merito all'acquisizione delle lingue: Federica Ricci Garotti inizia analizzando le ricerche degli ultimi decenni in merito all'acquisizione delle lingue, in particolare della lingua materna, riportando l'affascinante contrapposizione tra innatisti, funzionalisti e interazionisti, per arrivare, anche alla luce delle ultime scoperte delle neuroscienze, ad una posizione che, pur riconoscendosi nell'innatismo chomskyano, ritiene che questo non basti a permettere l'acquisizione linguistica, per la quale servono anche interazioni facilitanti e predisposizione di un contesto adatto. L'analisi poi si sposta alle modalità di acquisizione degli aspetti fonetici, morfosintattici e lessicali propri di una lingua, al ruolo che possono avere il fattore età e il livello di maturazione cognitiva nel loro sviluppo e quindi al peso che hanno la qualità e la quantità dell'input. Allo stesso modo, vengono prese in considerazione le teorie sull'acquisizione di una lingua seconda e sul bilinguismo, sempre in funzione dell'età e delle diverse componenti della lingua, per arrivare infine all'acquisizione delle lingue straniere, che sembra non corrispondere del tutto alle modalità di sviluppo della lingua materna e delle lingue seconde. In questo ambito vengono definiti gli obiettivi scientifici del progetto LESI: che legame c'è tra i principi di acquisizione della lingua materna e delle lingue seconde con l'acquisizione di una lingua straniera? Come funziona la mente di un bambino di fronte ad una lingua straniera? Come influisce il fattore dell'input, che sembra essere l'elemento che più differenzia la situazione di acquisizione della L1 e delle L2 da quella della LS? Quali sono le potenzialità dei bambini tra i 3 e i 6 anni di apprendere in modo naturale una LS?

per i bambini la non-comprensione della LS non è un problema

Da qui, la definizione dei punti forti del progetto: la LS non è una disciplina, ma uno strumento per agire, interagire, fare, giocare, quasi come un CLIL applicato alla scuola dell'infanzia; la forte richiesta di una continuità nel tempo oltre la scuola dell'infanzia, che permetta di tesaurizzare i risultati ottenuti e trasformare l'atteggiamento positivo verso le lingue in competenze linguistiche e comunicative; la necessità di svolgere un lavoro sempre coerente con il livello di maturità biologica e cognitiva del bambino; l'attenzione per gli aspetti legati alla motivazione, che dovrà essere implicita e legata al piacere.

Sabine Stricker nel capitolo successivo si concentra inizialmente sulla comprensione linguistica, chiedendosi quali sono le competenze che un bambino possiede quando non è ancora in grado di produrre lingua; è un tema particolarmente interessante all'interno di un Progetto che non prevede mai di forzare i bambini a parlare in LS, che non si pone obiettivi specifici di tipo linguistico; il Progetto LESI ha dimostrato che per i bambini la non-comprensione della LS non è un problema, ma una situazione abbastanza abituale anche nelle interazioni in lingua materna, alla quale reagiscono da una parte attivando strategie di comprensione globale, che permette di andare oltre i singoli elementi poco o per nulla comprensibili, dall'altra mettendo in atto strategie comunicative e interazionali volte a risolvere o aggirare il problema. L'autrice analizza poi le prime produzioni spontanee in tedesco dei bambini, sottolineando la naturalezza con la quale i bambini fanno coesistere la lingua materna e quella straniera, rispondendo spontaneamente in italiano a domande in tedesco, ripetendo solo in modo meccanico alcune parole in tedesco, fino ad arrivare alle prime produzioni spontanee caratterizzate dal fenomeno del *code-switching*, della produzione mistilingue dove singoli termini in LS vengono inseriti in frasi in L1. L'attenzione si sposta infine sull'input dato dall'insegnante, e quindi sulla necessaria preparazione che devono avere i docenti di LS: l'insegnante deve essere consapevole delle caratteristiche della lingua che usa con i bambini, delle modalità di interazione che mette in atto, e deve arrivare a fornire un input interessante e pertinente, autentico, ricco di ripetizioni e ampliamenti, spontaneo nel senso di non strutturato e non programmato in anticipo, integrato da linguaggi non verbali, dando spazio alla negoziazione dei significati e alla co-costruzione sociale delle conoscenze.

David Newbold analizza invece le produzioni dei bambini in inglese, al fine di validare l'ipotesi di base del Progetto LESI, cioè che sia possibile avvicinare i bambini tra i 3 e i 6 anni ad una LS per acquisirla in modo naturale nel momento in cui il potenziale di acquisizione linguistica è al massimo. Le produzioni osservate sono raramente espressioni spontanee autonome, sono principalmente ripetizioni non programmate o utilizzo del linguaggio formulaico tipico delle attività routinarie, comportamenti

linguistici e comunicativi che comunque risultano essere spontanei, significativi ed autentici; vengono poi riportati esempi di comportamenti giocosi dei bambini, che inventano parole senza senso o fanno commenti anche di tipo contrastivo sui suoni delle lingue, e esempi di due fenomeni molto diffusi: la *foreignisation*, cioè la storpiatura di vocaboli italiani al fine di farli sembrare inglesi nel suono, e il *code-switching*. Interessanti sono le osservazioni sulla pronuncia e sugli aspetti fonologici delle produzioni dei bambini, che hanno una qualità molto simile a quella dei bambini madrelingua, a conferma dell'esistenza di un periodo critico per l'acquisizione di questi aspetti situato nella prima infanzia.

le produzioni dei bambini hanno una qualità molto simile a quella dei bambini madrelingua

Chiude il volume ancora Federica Ricci Garotti, con un capitolo che va ad esplorare temi di linguistica acquisizionale: la domanda alla quale vuole rispondere è: C'è una relazione tra le tappe di acquisizione del tedesco come L1 e come L2 e quelle di acquisizione del tedesco come LS? L'analisi delle produzioni dei bambini del Progetto LESI porta a concludere che per quanto l'acquisizione di una LS sia più lenta e meno immediata dell'acquisizione di L1 o L2, si svolge comunque secondo un meccanismo inconscio, autonomo e naturale, ripercorrendo almeno in parte le tappe identificate nel processo di sviluppo della L1.

La parte finale di conclusioni glottodidattiche riprende i punti del Progetto che la ricerca ha dimostrato essere fondanti, tra i quali l'importanza dell'input e delle situazioni all'interno delle quali questo input viene offerto: la LS si sviluppa al meglio se usata in modo spontaneo, in situazioni autentiche e non "scolastiche", in contesti interattivi, come mezzo per "fare cose con le parole". È un aspetto che coinvolge non solo il piano della programmazione scolastica, ma anche quello della formazione degli insegnanti di lingua straniera.

Il volume è molto ricco di stimoli e di dati, propone un continuo rimando tra i risultati della ricerca scientifica, i dati della sperimentazione LESI, e le indicazioni glottodidattiche per insegnamento delle lingue a bambini tra i 3 e i 6 anni, e si pone davvero come uno strumento utilissimo per chi vuole studiare le modalità di acquisizione dei bambini, per chi insegna o vuole insegnare LS a bambini in età prescolare, per chi è coinvolto in qualsiasi modo nella progettazione di percorsi didattici di accostamento alle LS da parte di bambini.

Contact BLE-SeLM

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

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

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

  <mariacecilia.luise@unifi.it>

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

  <milvia.corso@scfor.units.it>

NUOVE LETTURE GRADUATE

NEW READERS

NOUVELLES LECTURES

NUEVAS LECTURAS

NEUE LEKTÜREN

INGLESE FRANCESE SPAGNOLO TEDESCO

Collana di letture per studenti a diversi livelli di apprendimento.

Questa nuova collana comprende testi narrativi di grande dignità letteraria e forte identità, siano essi classici, riadattati o in forma integrale, o originali. Le diverse sezioni che accompagnano il testo (note sull'autore, approfondimenti, attività) hanno lo scopo di arricchire la lettura, facilitando la comprensione e l'apprendimento linguistico.

www.elireaders.com

Didattica della lingua in contesti di accoglienza agli immigrati

L'esperienza della scuola spagnola

María Begoña Arbulu Barturen
Università di Padova

Uno dei fenomeni più rilevanti che ha avuto luogo recentemente in Spagna è stato la massiccia e rapida entrata di immigrati e dei loro figli. L'inserimento di questi bambini e ragazzi nella scuola spagnola ha comportato una serie di difficoltà e problemi che sono stati affrontati con misure concrete, le quali hanno permesso il raggiungimento di buoni risultati. Lo scopo di quest'articolo sarà quello di presentare come si organizza e si sviluppa la didattica della lingua spagnola in questo paese, tenendo conto della speciale situazione che vivono gli studenti immigrati inseriti nella scuola.

1. ULTIMI DATI SULL'IMMIGRAZIONE IN SPAGNA

In pochi decenni, la Spagna ha visto ridursi il flusso migratorio in uscita in favore del processo inverso. Il ripristino della democrazia ha coinciso con una fase di sostanziale riequilibrio tra immigrazione ed emigrazione, che è durata fino alla metà degli anni novanta. Tuttavia, negli ultimi vent'anni la situazione è molto cambiata. Il dinamismo dimostrato dall'economia spagnola negli ultimi anni ha fatto si che il nostro paese abbia sperimentato una forte crescita dell'immigrazione: ad esempio, nel 2001 è cresciuta del 48% e nel 2003 del 34%. In pochi anni, la Spagna è diventata con gli Stati Uniti il paese che accoglie più immigrati e anche quello che ha una percentuale maggiore di stranieri all'interno dell'Europa. Va, tuttavia, rilevata una decisa inversione di tendenza motivata dalla crisi economica, che ha provocato una evidente decelerazione migratoria.

> la massiccia e rapida entrata di immigrati e dei loro figli

Comunque le cifre fornite dall'Istituto Nazionale di Statistica al primo ottobre 2009 indicano che dei quasi 46 milioni di abitanti che ha la Spagna, il 10% sono immigrati legali e si ritiene che ci sia quasi un milione in più di immigrati in situazione irregolare. Per quanto riguarda la scuola[1], gli alunni immigrati inseriti nei centri fino ai 18 anni nel corso 2008-2009 sono stati il 9'6% (718.997 su un totale di 7.456.806)[2].

2. LE MISURE GOVERNATIVE GENERALI

Questi cambiamenti subiti dalla composizione della popolazione spagnola negli ultimi anni hanno fatto si che tutte le politiche sociali ed economiche si siano interessate alla popolazione straniera. Una delle politiche più coinvolta è stata, senza dubbio, quella educativa, poiché la composizione della popolazione scolastica è cambiata sostanzialmente (Pérez y Morales 2008:67).

Solitamente ogni processo migratorio è costituito, in un primo momento, da adulti soli, che lasciano le loro famiglie nei paesi di origine; più avanti, si produce il ricongiungimento familiare

[1] Dati forniti dal "Ministerio de Educación, Política Social y Deporte" in *Datos y cifras: curso escolar 2009/2010*, Ed. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación, 2009, p.4.

[2] Dobbiamo distinguere tra immigrati "economici" (che vengono da paesi il cui livello di sviluppo è inferiore a quello spagnolo) e immigrati "non economici" (che si trasferiscono in Spagna per altri motivi). Quando parliamo dell'inserimento nella scuola della popolazione immigrata ci riferiamo al collettivo più numeroso, cioè i figli dei marocchini, cinesi, ecuatoriani, dominicani, rumeni, polacchi o bulgari (Pérez y Morales 2008:66, 80, nota 1).

con l'entrata dei figli degli immigrati che devono ricevere istruzione. La legislazione in materia di istruzione ha cercato di equiparare i diritti e i doveri degli alunni stranieri a quelli degli alunni nativi, procurando un'uguaglianza di accesso e un'equità verticale (Pérez y Morales 2008:67-68), sempre tenendo conto delle indicazioni dell'Unione Europea nella Direttiva del 1977, dove si precisa che gli Stati membri dell'Unione dovranno adottare le misure necessarie per offrire un'istruzione gratuita di accoglienza con speciale attenzione all'insegnamento della lingua ufficiale dello Stato, adattata ai bisogni degli alunni.

Per quanto riguarda l'uguaglianza di accesso, anche se c'erano già state delle leggi e dei decreti precedenti, la Legge Organica sui Diritti e Libertà degli Stranieri in Spagna del 2000 ha introdotto il diritto all'istruzione per tutti gli stranieri minori di 18 anni nelle stesse condizioni dei bambini e adolescenti spagnoli, indipendentemente dalla situazione giuridica dei genitori, e la Legge Organica della Qualità nell'Istruzione del 2002 stabilisce che: "Gli alunni stranieri avranno gli stessi diritti e gli stessi doveri che hanno gli alunni spagnoli". Allo stesso modo, si pronuncia la Legge Organica dell'Istruzione del 2006.

Per quanto riguarda, invece, l'equità verticale, l'obiettivo è quello di compensare le disuguaglianze che gli alunni stranieri potrebbero manifestare come conseguenza della loro condizione sociale, economica o linguistica. In questo senso, la maggioranza delle Regioni ha introdotto misure per compensare queste disuguaglianze attraverso programmi di compensazione educativa e servizi di appoggio agli alunni immigrati (cfr. Muñoz 2003).

Si tenta pertanto di assicurare non solo l'uguaglianza legale nell'accesso all'educazione, ma anche un'uguaglianza reale per rimanere nel sistema educativo e accedere a tutti i percorsi.

3. CARATTERISTICHE DEGLI ALUNNI IMMIGRATI

I bambini e i ragazzi immigrati che devono inserirsi nel sistema educativo del paese di accoglienza presentano delle caratteristiche particolari che possono essere definite in riferimento alle difficoltà che questo inserimento comporta. La prima difficoltà è il dover affrontare un sistema educativo nuovo: questo significa una relazione professore/alunno probabilmente molto diversa da quella del loro paese di origine, materie e orari anche diversi e, molto spesso, una mancanza di competenze nel curriculum scolastico. In secondo luogo, sono costretti ad affrontare una lingua nuova che dovranno imparare il prima possibile per inserirsi nella scuola e nella società di accoglienza.

compensare le disuguaglianze, conseguenza della loro condizione

Affronteranno anche una cultura nuova con regole, valori e comportamenti sociali diversi da quelli di provenienza. A questo dobbiamo aggiungere il possibile rifiuto o la diffidenza dei compagni nativi (cfr. Calvo 2003), così come il rischio di perdere la propria identità. E non possiamo dimenticare l'importanza che avrà il contesto familiare, vale a dire la situazione giuridica dei genitori, la loro cultura, la loro educazione, il livello socio-economico - spesso molto basso - e la loro partecipazione alle attività della scuola.

Tenendo conto di queste problematiche, tenteremo di analizzare le caratteristiche specifiche degli alunni immigrati nell'imparare la nuova lingua.

Questi alunni hanno dei bisogni molto concreti: per loro l'apprendimento della lingua è il veicolo primario per l'integrazione nella scuola, nella società e nella cultura che li accoglie e rappresenta lo strumento accademico che determina il successo o il fallimento scolastico in termini di apprendimento. Pertanto si configura l'urgenza dell'apprendimento della lingua, che in questi alunni presenta due vantaggi: l'età e la situazione di immersione nella quale si trovano, circondati praticamente sempre dalla lingua di accoglienza.

Come per tutti gli apprendenti una nuova lingua, possiamo definire anche per questa categoria una serie di fattori esterni e interni che influiscono nel processo di apprendimento della lingua straniera, ma con sfumature diverse dovute alla loro condizione di immigrati.

Per quanto riguarda i fattori interni, è comunemente accettato che essi siano l'età, l'attitudine (cioè la propensione all'apprendimento), la motivazione, lo stile cognitivo e i fattori affettivi. In questa sede saranno pressi in considerazione solo quelli che possono interagire con la loro condizione di "immigrati" apprendenti. Converrà partire dai fattori affettivi, definiti generalmente con il concetto di "filtro affettivo", proposto da Krashen, che è correlato da una parte ai tratti della personalità - come il grado di estroversione dell'individuo, l'autostima, la capacità di empatia o la tolleranza all'ambiguità - e dall'altra all'ansia, che in questo caso deriva anche da tutte le difficoltà sopra citate, legate alla loro condizione di immigrati.

In questo contesto, uno degli aspetti che inciderà nel filtro affettivo sarà lo scontro culturale che il bambino o ragazzo sperimenta quando viene

Madrid - Omaggio a Don Quixote

trapiantato dal paese di origine in un altro. Lo scontro culturale può definirsi come un forte impatto emozionale dovuto alle differenze esistenti tra la cultura di partenza e la cultura d'arrivo. Queste differenze possono provocare uno sconcerto tale che la persona potrebbe arrivare a situazioni di stress, ansia e perfino rifiuto della lingua o della cultura d'arrivo (Cabañas 2008:21-22). Per di più, la situazione affettiva di questo collettivo può anche essere condizionata da due fattori: uno è l'età, perché sia l'infanzia che l'adolescenza sono dei periodi critici dello sviluppo dell'essere umano; l'altro è rappresentato dal fatto che questi bambini o ragazzi possono trovarsi in una situazione emozionale delicata a seconda delle esperienze che possono aver vissuto nei paesi di origine, a volte terribili: guerre, povertà estrema, malattie, abusi, ecc. Pertanto, la loro situazione emozionale può essere un elemento condizionante l'apprendimento della nuova lingua.

Un altro aspetto importante è la motivazione: l'apprendimento della lingua diventa la porta di accesso ad una nuova vita che comprende la scuola, la società, la cultura, le relazioni con i coetanei, ecc. Sarebbe pertanto logico aspettarsi un alto grado di motivazione finalizzata all'integrazione, ma altri aspetti legati alla loro condizione particolare di immigrati possono influire negativamente: il già menzionato scontro culturale, l'ansia, il rifiuto, ecc.

I fattori esterni, cioè quelli riguardanti le loro condizioni sociali, vengono ad interagire con quelli interni, perché legati anche alla situazione del nucleo familiare. La situazione legale o meno dei genitori, il tipo di lavoro che essi riescono a svolgere, le condizioni economiche della famiglia, il coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei figli, l'abitazione e anche la sua frequente provvisorietà - dato che a volte il passaggio nella scuola spagnola è solo transitorio perché tornano ai paesi di origine o perché la Spagna è la prima sosta verso altre destinazioni (Muñoz 1997:602) - sono tutti aspetti che incidono nell'apprendimento della lingua straniera.

Non possiamo nemmeno dimenticare che il grado di acculturazione che sperimentano gli alunni immigrati è tale da portarli a volte alla perdita della loro identità culturale di origine, fatto che comporta un serio deterioramento nelle relazioni familiari, come hanno dimostrato alcuni studi (Wong Fillmore 1991). Questo succede soprattutto quando gli alunni arrivano piccoli, imparano subito la lingua del paese di accoglienza e tendono ad usarla anche in famiglia, dimenticando quella di origine. Le conseguenze per la vita famigliare sono devastanti, perché i genitori non sono più in grado di far valere le tradizioni e i valori originari, si perde il punto di riferimento della socializzazione primaria e i giovani cercano modelli sociali al di fuori della famiglia (Cabañas 2008:44-45).

In conclusione, si osserva come questi alunni devono affrontare una problematica riguardante tutti i cambiamenti che vivono nella loro condizione di immigrati: cambiamenti culturali, linguistici, psicologici - di insicurezza e stress per le nuove situazioni -, cambiamenti economici, sociali e anche cambiamenti fisici e biologici, legati alla diversità negli alimenti, negli orari, ecc. (Muñoz 1997:601). In questa situazione la scuola diventa un punto di incontro fondamentale, un luogo di scambio tra le diverse culture, dove il mutuo rispetto e il diritto ad essere diverso siano obiettivi prioritari.

È per questo motivo che il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* consiglia il raggiungimento della cosiddetta "competenza interculturale", cioè un inserimento nella scuola del paese di accoglienza che preveda la conservazione della madrelingua degli alunni stranieri (cfr. Lovelace 1995), il che viene tradotto in lezioni di rinforzo della L1, che tra l'altro ha degli importanti vantaggi aggiuntivi: un buon livello di istruzione nella madrelingua facilita l'apprendimento della L2 e agevola il futuro lavorativo dello studente.

4. MISURE GENERALI NELLA SCUOLA SPAGNOLA INDIRIZZATE ALL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Questa nuova scuola multietnica rappresenta un'importante sfida per tutta la comunità educativa, che deve

cercare di proporre un'educazione interculturale. Il punto di vista dell'interculturalità comporta il riconoscere nella diversità una ricchezza e un'opportunità di comprendere meglio le forme di vita e di pensiero che arrivano da altri paesi, il che può rivelarsi molto importante nella crescita personale di ogni individuo. La conseguenza è che i contenuti dell'educazione interculturale non sono indirizzati solo agli alunni stranieri attraverso programmi di educazione compensatoria, ma anche agli alunni nativi, e devono essere integrati nel curriculum di tutte le materie (cfr. Muñoz 1997).

In questa linea, per potenziare lo sviluppo di questo tipo di educazione e promuovere l'integrazione, si è stabilito che i centri che integrano alunni immigrati nelle loro aule avranno delle dotazioni speciali per quanto riguarda sia le risorse economiche sia le risorse umane. Il personale di questi centri che porteranno avanti azioni permanenti di compensazione educativa sarà incrementato con professori di appoggio che svilupperanno programmi specifici per l'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera (Muñoz 1997:601).

Si sono creati, inoltre, una serie di programmi diversi a seconda delle regioni con aule di appoggio che seguono argomenti del curriculum, ma anche con aule interculturali nelle quali gli alunni e i professori autoctoni imparano gli aspetti più importanti della cultura degli alunni accolti. Si sono organizzati corsi formativi per i professori, orientati all'educazione interculturale, alla didattica dello spagnolo come L2 e a metodologie specifiche di attenzione alla diversità. Infine, si sta lavorando alla creazione di modelli di adattamento del curriculum per gli alunni immigrati con mobilità all'interno della Spagna e si sta lavorando anche alla creazione e distribuzione di materiali specifici.

5. PROGRAMMI DI ACCOGLIENZA NELLA SCUOLA SPAGNOLA

Per quanto riguarda i programmi in concreto, quasi tutte le regioni spagnole, attraverso i consigli regionali della Pubblica Istruzione, hanno portato avanti delle misure per affrontare l'arrivo degli alunni immigrati e facilitare la loro integrazione nella scuola e nella società di accoglienza: nella regione di Madrid ci sono le Aule di *Enlace* del programma "Scuole di Benvenuto"; in Castilla-León, le aule ALISO (Aule di Adattamento Linguistico e Sociale); in Castilla-La Mancha, l'Equipe di Attenzione Linguistica; in Andalusia ed Extremadura, le aule ATAL (Aule Temporali di Adattamento Linguistico); nelle Isole Canarie, il programma di Attenzione alla Diversità Idiomatica e Culturale; nelle Isole Baleari, i Laboratori di Lingua e Cultura; in Murcia, le Aule di Accoglienza; in Catalogna, i Laboratori di Adattamento Scolastico; in Galizia, il chiamato Piano di Accoglienza; e nei Paesi Baschi, il Programma di Interculturalità e Inclusione degli Alunni Immigrati.

i contenuti dell'educazione interculturale sono indirizzati anche agli alunni nativi

L'obiettivo principale di queste iniziative è l'inserimento degli alunni immigrati nella scuola e nella società di accoglienza, quindi gli sforzi vanno indirizzati all'apprendimento della nuova lingua, a fronteggiare le carenze nel loro curriculum, ad accorciare il tempo della loro integrazione nel sistema educativo regolare e a favorire lo sviluppo dell'identità personale e culturale dell'alunno per evitare lo sradicamento culturale e rinforzare l'autostima, tutto ciò attraverso un tipo di apprendimento cooperativo e significativo. Ci sono però altri obiettivi importanti, come arrivare al livello giusto di competenza interculturale da parte di tutti gli alunni – immigrati e non –, trasmettere atteggiamenti di tolleranza, rispetto e interesse verso le diverse culture, così come promuovere l'interesse e la partecipazione delle famiglie immigrate alla vita scolastica.

Tutte queste iniziative tendono a creare delle aule dove gli alunni stranieri sono inseriti al loro arrivo: le aule possono trovarsi nello stesso centro di riferimento dove dopo studieranno o in un altra sede. Queste aule sono dotate di uno o due insegnanti con formazione nella didattica dello spagnolo come L2 e nell'educazione compensatoria. Si può distinguere tra aula fissa, quando l'aula e l'insegnante sono ubicati in un solo centro, e aula itinerante, quando l'insegnante si sposta in diversi centri.

I programmi prevedono una permanenza completa nell'aula o una permanenza parziale, cioè il 50% dell'orario scolastico nell'aula e l'altro 50% nel gruppo di riferimento, o la frequentazione del gruppo solo per le materie nelle quali non sia determinante il dominio della lingua. In linea generale, il numero di studenti previsto è di otto, dieci o dodici alunni e il tempo di permanenza oscilla tra i quattro, sei e nove mesi a seconda dei programmi.

Per quanto riguarda gli approcci alla didattica, prevalgono quelli di tipo nozionale-funzionale, comunicativo e strutturale: quindi si insegnano le strutture linguistiche necessarie per svolgere le funzioni comunicative e si propongono delle attività nelle quali l'alunno sente la necessità di partecipare attivamente (Cfr. Lineros 2004). Il ruolo dello studente sarà centrale e autonomo, mentre l'insegnante si limita ad essere un

appoggio e a potenziare la comunicazione.

Molto interessante risulta la dinamica di lavoro. Vediamo alcuni esempi. La sequenza pedagogica di una delle aule di *enlace* di Madrid[3] si organizza in forma di angoli tematici: l'angolo di lettura e scrittura, quello delle abilità sociali, quello della fonetica, quello per le attività in gruppi grandi e quelli di altre materie, come la matematica o le scienze naturali. Le unità didattiche cominciano nel gruppo **grande** - tutti gli alunni dell'aula - con la spiegazione, da parte di uno degli insegnanti, delle strutture linguistiche necessarie per una funzione comunicativa concreta. Poi si propongono delle attività e dei giochi per lavorare sulla struttura presentata. In un secondo momento, il gruppo grande si suddivide: ogni gruppo **piccolo** lavora in un angolo tematico diverso e, un po' alla volta, transitano per tutti gli angoli. La rotazione impedisce gli alunni di annoiarsi e di perdere la motivazione, e permette all'insegnante un intervento più individualizzato su ogni studente. L'interiorizzazione delle strutture linguistiche contestualizzate viene rinforzata con attività di tipo strutturale, ossia esercizi morfologici e sintattici. A questo si aggiungono delle attività fuori dal centro sempre in orario scolastico, come le uscite per mettere in pratica le funzioni imparate, ad esempio al mercato, alla stazione, ecc.

Nella presentazione del programma delle aule ALISO[4] di Castilla-León si propone un approccio didattico di tipo tematico-situazionale, dove si lavora partendo dalle situazioni più concrete per arrivare a quelle più generali; si va dall'ambito personale a quello di gruppo: dal centro scolastico, al quartiere, alla città e al paese. Si trattano le situazioni quotidiane che richiedono delle strategie comunicative riguardanti i differenti piani linguistici – fonetico, morfosintattico, lessico-semantico e pragmatico – facendo riferimento a tre punti di interesse: 1º **"ci rapportiamo con gli altri"** (che include l'identificazione personale, la gente, la classe, il centro, la famiglia, la via, il quartiere, la città, ecc.); 2º **"ci prendiamo cura del nostro corpo"** (dove si tratta il corpo umano, la salute, l'igiene, lo sport, il tempo libero, il consumo, il cibo, ecc.); e 3º **"ci inseriamo nella società"** (con gli orari, il lavoro, le professioni, i mezzi di trasporto, la società, la natura, ecc.). La metodologia applicata è quella comunicativa centrata nei compiti di apprendimento *(learning task)*, quindi si presentano gli aspetti linguistici contestualizzati in situazioni comunicative: si realizzano delle attività orali, specialmente in un primo momento, e poi anche scritte. Questo viene rinforzato attraverso la pratica in situazioni reali, quindi le uscite sono un'attività frequente sempre legata ai tre punti di interesse sopra citati.

la rotazione permette un intervento più individualizzato su ogni studente

Per ultimo, i contenuti sviluppati in una delle aule ATAL[5] dell'Andalusia sono centrati su alcuni punti di interesse: presentarsi, salutarsi, la scuola, il corpo, l'abbigliamento, la casa, la famiglia, gli alimenti, i negozi, il tempo libero, le professioni, la città, la campagna, ecc. Gli aspetti linguistici sono presentati attraverso situazioni comunicative reali, dove l'alunno può simulare comportamenti della vita quotidiana. A seconda del tipo di attività, esse si realizzano in modo **individuale** a causa dei diversi ritmi di apprendimento; in un gruppo **piccolo**, per la lingua orale e il lavoro cooperativo; in gruppo **classe** per la presentazione delle strutture linguistiche nuove e del lessico e per giochi o altre attività come cantare o ballare; e in un gruppo **grande** per le attività fuori dell'aula (le uscite)[6].

In tutti i casi saranno portate avanti attività complementari con alunni nativi nella scuola e fuori di essa, così come attività nelle quali possano partecipare le famiglie, allo scopo di favorire l'integrazione nell'ambito scolastico dell'intero nucleo familiare.

Per quanto riguarda la valutazione, ci sono delle differenze a seconda dei programmi e dei centri, ma in linea generale la procedura è la seguente: si parte con una prova iniziale per verificare il livello di competenza linguistica dell'alunno al suo arrivo; poi, i loro progressi vanno seguiti attraverso prove in itinere e rapporti periodici; e alla fine, quando lo studente ha raggiunto il livello di competenza adeguato, si elabora un rapporto finale.

Tutti questi programmi sono in continua revisione e presentano una certa flessibilità, cioè possono essere modificati a seconda dei bisogni che emergono dai risultati ottenuti, anche se in genere sono abbastanza positivi.

Solo attraverso una costante ricerca di equità nel sistema educativo, si potrà garantire agli alunni immigrati un futuro con le stesse opportunità di quello dei ragazzi nati nei paesi di accoglienza.

[3] Aula di enclace dell'Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria "Violetas" de Fuenlabrada (Madrid) (Visentin, 2006:121-124).
[4] Instituto de Educación Secundaria ramón y Cajal (Valladolid), http://iesramonycajalva.es/proy0405_aliso.htm (11/02/2010).
[5] Aula ATAL del Centro de Educación Infantil y primaria (C.E.I.P.) "José Salazar" de El Ejido (Almería) (cfr. Universidad de Zaragoza, http://www.unizar.es/practicas/integracion/experiencias1.html, 11/02/2010).
[6] Per un'analisi critica delle aule ATAL, cfr. Ortiz Cobo (2006, 2007).

BIBLIOGRAFIA

- CABAÑAS MARTÍNEZ M.J. (2008), *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*, Colección Monografías, nº 11, ASELE, Málaga.
- CALVO BUEZAS T. (2003), "Actitudes de los escolares ante la inmigración. ¿Hospitalidad o racismo? in *Carabela*, n. 54, SGEL, Madrid, pp. 47-58.
- LOVELACE M. (1995), *Educación multicultural: lengua y cultura en la escuela plural*. Escuela Española, Madrid.
- LINEROS QUINTERO R. (2004), "Fundamentos teóricos de la didáctica del español como segunda lengua (E/L2) en contextos escolares", in *Revista redELE*, 4. http://www.educacion.es/redele/revista4/lineros.shtml, 17 pp, 06/2004.
- MUÑOZ LÓPEZ B. (1997), "La enseñanza del español como segunda lengua para el alumnado inmigrante en los niveles obligatorios de enseñanza (E.P. y E.S.O)", in *Actas del VIII Congreso Internacional de A.S.E.L.E.*, Alcalá de Henares, pp. 599-607.
- (2003), "Los programas de educación compensatoria en la enseñanza del español a inmigrantes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria", in *Carabela*, n. 53, SGEL, Madrid.
- ORTIZ COBO M. (2006), "Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida", in *Educación y futuro digital*, http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2006/junio06/monicaortiz.pdf, 22 pp, 15/06/2006.
- (2007), "Segunda lengua como medio de integración escolar", in *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 41/4, http://www.rieoei.org/1443.htm, 5 pp, 4-10/02/2007.
- PÉREZ ESPARRELS C. y S. MORALES SEQUERA (2008), "La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España", in *Praxis Sociológica*, 12, pp.65-83.
- VISENTIN M. (2006): *Español lengua extranjera en un Aula de Enlace de la Comunidad de Madrid*, Tesi di laurea, Università di Padova.
- WONG-FILLMORE L. (1991), "When Learning a Second Language Means Losing the First", in *Early Childhood Research Quarterly*, 6, pp. 323-46.

ELExprés

Curso intensivo de español - Nivel A1-A2-B1

SGEL

- Manual destinado a estudiantes que desean progresar rápidamente.
- Dirigido a jóvenes y adultos.
- Tareas y actividades que fomentan el aprendizaje cooperativo (actividades en pareja y en grupo).
- Consta de 27 unidades y de 7 repasos.
- Ofrece una sección de repaso cada 4 unidades.
- Incluye autoevaluaciones y Portfolio.

Distributore per l'Italia:
ELI Edizioni
www.elionline.com

Bungalow sulla spiaggia di Goa (India)

Denise Higgins venisse uccisa nel suo *bungalow*, oppure con il paragrafo (9) in cui si riferisce che la vittima aveva lasciato l'Oxfordshire un anno prima. La storia in ordine cronologico terminerà con i paragrafi (6) e (7) che contengono le dichiarazioni del *police superintendent* sulle investigazioni che si stanno effettuando, e il paragrafo (14) in cui la *British High Commission* a Bombay sta cercando di contattare la famiglia della vittima, ossia le conseguenze immediate del tragico evento e anche le più recenti. Il paragrafo (13), descrizione geografica e turistica di Goa, potrebbe essere inserito subito dopo il paragrafo (1), come ampliamento del *lead*.
Dopo un *brush up* della struttura della frase (semplice, composta e complessa), gli studenti sono invitati a cercare nel testo esempi di ***simple sentences***, ***compound sentences*** e ***complex sentences*** **(Task 8)**. Essi forniranno esempi diversi e la discussione può condurre all'individuazione della struttura più tipicamente usata nella *news*, che sia quella **paratattica** (con frasi coordinate alla principale) o quella **ipotattica** (con frasi subordinate).

esercizi di rielaborazione dei concetti e fissaggio del lessico

Il **Task 9** propone invece l'analisi delle *relative clauses* contenute nel testo e invita gli studenti a trovare i referenti dei pronomi relativi, tramite domande quali "What does "**who**" in paragraph (1) refer to?", "What does "**that**" in paragraph (7) refer to?" e "What does "**whose**" in paragraph (9) refer to?".

4th STAGE: "KEYWORDS" E "KEY CONCEPTS"

Nella quarta lezione, il **Task 10** affida il compito di scoprire il significato di alcuni sostantivi e sintagmi nominali di più difficile comprensione partendo dal contesto e dal co-testo in cui sono inseriti. Per il **Task 11** la classe può essere divisa in gruppi e ogni gruppo deve fornire esempi di parole o espressioni nel testo che appartengano alle categorie: *people, jobs, places and buildings e geographical sites*. Il **Task 12** richiede la ricerca delle *noun phrases* che nel testo si riferiscono alla vittima protagonista della storia. Il **Task 13** parte invece dalla frase *"The killing has shattered the tranquillity..."* nel paragrafo (9), per invitare gli studenti ad individuare nel testo tutte le espressioni connesse ai due **key concepts** contrapposti: la tranquillità (TRANQUILLITY) del paradiso turistico di Goa in India che è stata sconvolta più volte dal crimine (CRIME) che minaccia di danneggiare la reputazione del paese dal clima tropicale scelto come fissa dimora da molti occidentali. Come ultima attività della quarta lezione si propone l'individuazione nel testo di parole e frasi che descrivano la scena del delitto, CRIME SCENE, o siano connesse alle investigazioni da parte della polizia, DETECTIVES' INVESTIGATIONS **(Task 14)**.

"POST-READING ACTIVITIES" E "FOLLOW UP"

La lezione può essere seguita da *homework* per lo sviluppo dell'abilità di scrittura, ***"Write a short summary of the article"***, e da attività come ***"Make the most of your dictionary"***, per la ricerca di espressioni quali *a pile of rocks, beaten to death, mutual friend, rising crime rate, to take place, to throw light on*, al fine di rendere gli studenti più autonomi nell'uso di un dizionario bilingue. Ulteriori esercizi di rielaborazione dei concetti e fissaggio del lessico possono essere rappresentati da attività di *cloze, matching, fill in the gaps, multiple*

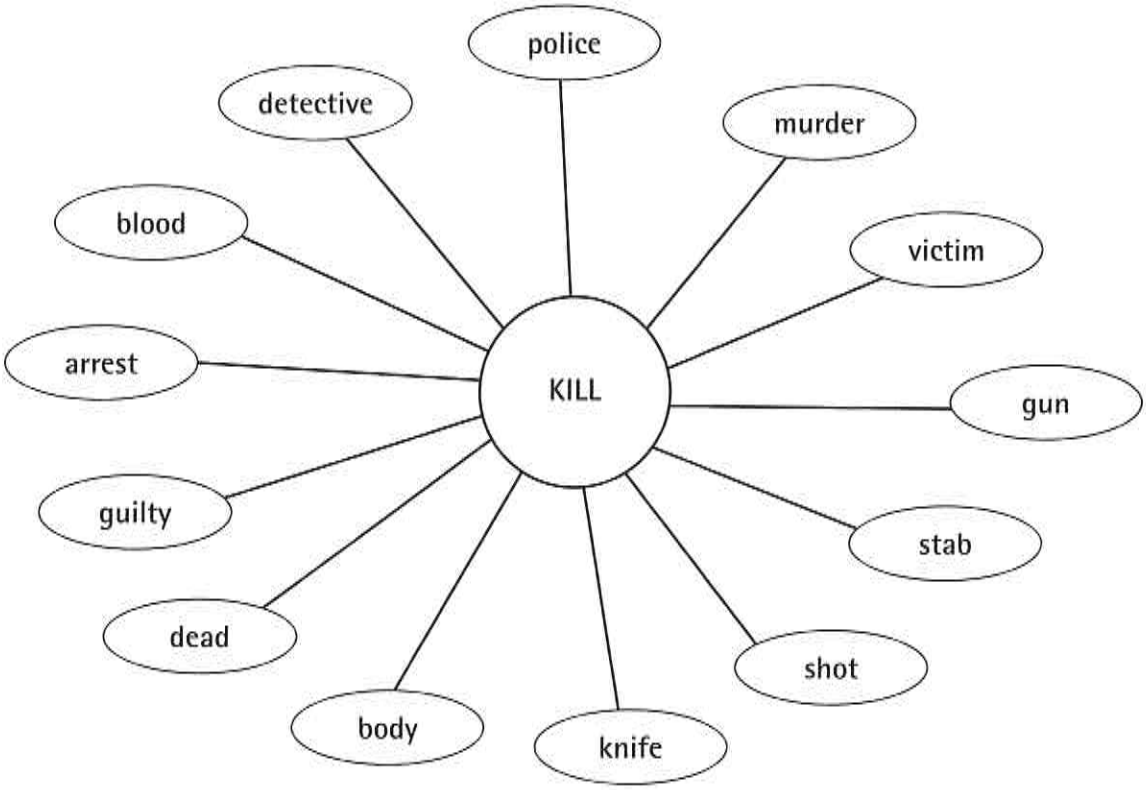
choice, true/false, synonyms and antonyms.

Questo presentato costituisce naturalmente solo un esempio di quali attività possano essere effettuate con l'ausilio di un articolo tratto da un quotidiano in lingua straniera. Sono molti i fattori che vanno tenuti in considerazione per la costruzione di una *lesson plan* e per la scelta e la creazione dei *task* più adatti: il livello linguistico e l'età degli studenti, il tempo a disposizione, il numero degli studenti in classe, gli obiettivi che ci si prefigge, e, non meno importanti, la fattibilità dei vari processi nonché la creatività e versatilità dell'insegnante.

BIBLIOGRAFIA

- GIORDANO M. (2008), *"In the news"*: costruire una *lesson plan* dal quotidiano inglese, SELM, 8-9, Anno XLVI, ELI, Recanati, pp.52-55.
- VAN DIJK T. A. (1988), *News as Discourse*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.

Task 1 **Pre-reading activity – brainstorming**



Task 2

Read the lead (Paragraph 1) in the news article and find the answers to the questions below:

1) Who?	*a retired civil servant*
2) What?	*has been found with her throat cut*
3) Where?	*at the rented bungalow where she lived alone*
4) When?	
5) Why? How?	

3) studenti del triennio e delle facoltà umanistiche con almeno il livello B1 di spagnolo.

Da parte del docente è richiesta un'accurata preparazione a livello organizzativo del materiale on-line, dal momento che tutto ciò che la rete offre non è strutturato per un'attività didattica che spetta al docente creare e guidare. È per questo che abbiamo creato degli esempi di *Materiales didácticos* che, al termine di un ascolto o di una lettura, possono essere utili allo studente per fissare i concetti acquisiti e mettere in pratica la nuova terminologia. Seguendo le coordinate del docente, lo studente acquisirà la capacità di navigare da solo alla ricerca del materiale di cui avrà bisogno.

IPOTESI DI LEZIONE FRONTALE

Si è pensato di dedicare questa ipotetica lezione frontale all'arte romanica utilizzando un filmato preso dal sito *Canal Patrimonio* e una lettura dal sito *ArteHistoria*. Le abilità linguistiche che verranno messe in pratica sono l'ascolto, la lettura e la scrittura attraverso un esercizio a risposta multipla, uno focalizzato sulla traduzione passiva e uno sulla terminologia. Portando gli studenti sul sito http://www.canalpatrimonio.com, si aprirà la pagina web di Canal Patrimonio. Cliccando su http://www.canalpatrimonio.com/es/contenido/?idsec=103 e selezionando *Las claves del románico*, parte un video intitolato *Introducción al románico*. Il filmato permette non solo di ascoltare il presentatore, ma anche di vedere immagini legate all'epoca romanica, come il Monastero di *Santo Domingo de Silos* e il suo famoso chiostro. Dopo aver ascoltato i primi due minuti e mezzo del video, lo studente sarà in grado di rispondere alle domande dei *Materiales didácticos* n. 1 di cui proponiamo un estratto:

1) ¿Dónde se encuentra el director del programa TVE?
   a. En un castillo
   b. En un monasterio
   c. En una iglesia

2) El arte románico se produjo:
   a. entre los siglos XI y XIII
   b. en la edad romana
   c. a finales del siglo X

3) Dos importantes elementos de la arquitectura románica son:
   a. las murallas y las portadas
   b. los capiteles y el patio
   c. el arco y la bóveda

Grazie al supporto informatico gli studenti hanno la possibilità di ascoltare il video più volte, di fermarlo o mandarlo avanti all'occorrenza. Hanno, inoltre, il tempo di segnarsi le parole che non conoscono, chiederle all'insegnante o consultarle nel dizionario on-line. Una volta che tutti gli studenti hanno completato l'esercizio, spetta al docente verificare che le risposte siano corrette schematizzando i punti più importanti del filmato:

- periodo storico-artistico: romanico
- luogo: Europa cristiana
- epoca: tra l'XI e il XIII secolo
- influenze: Impero Romano, Bisanzio, popolazioni barbare, arabi

Una volta che il contenuto del filmato è chiaro a tutti gli studenti, il docente dedicherà la sua attenzione alla lingua e alla terminologia utilizzate nel video. Nei *Materiales didácticos* n. 2 vengono proposte delle frasi che il discente dovrà tradurre dallo spagnolo all'italiano, come ad esempio:

1) Los estudiosos del siglo XIX dan el nombre de "románico" al arte unitario que se difundió en Europa.

_____
_____
_____

2) El románico es un arte que se ha producido entre los siglos XI y XIII.

_____
_____
_____

3) El románico es permeable a las influencias de los distintos pueblos que rodean el Imperio.

_____
_____
_____

4) El románico recoje todo lo que viene del río abundante de Roma.

_____
_____
_____

Sono tutte espressioni riprese dal video che lo studente ha appena ascoltato e che ora deve mettere in pratica. Traducendo le frasi lo studente si renderà conto che il linguaggio dell'arte è molto ricco e variegato, astratto e spesso metaforico, "contraddistinto anche dalla presenza di termini speciali, monoreferenziali, per lo più legati alle tecniche artistiche e agli stili pittorici" (Cervini 2003: 76). Con una metafora molto creativa il filmato ci informa, infatti, che l'arte romanica *"recoge todo lo que viene del río abundante de Roma"*, alludendo al fatto che quest'arte non ha dimenticato la tradizione romana, anzi si è ispirata a quest'ultima riprendendone i modelli architettonici.

Presentato un primo quadro generale sull'arte romanica, è ora il momento di fare una distinzione tra architettura, scultura e pittura romanica. Cliccando su http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/1359.htm, il docente fa conoscere ai suoi studenti un altro sito dedicato alla storia dell'arte, *ArteHistoria*.

Leggendo il testo gli studenti si imbatteranno in parole tecniche che non conoscono come *cimborrio*, *girola* o *jamba*. Utilizzando i *Materiales didácticos* n. 3, gli studenti potranno associare ogni termine specifico alla sua definizione, esercizio che faciliterà i successivi ascolti e letture grazie all'acquisizione del lessico specifico. Ne proponiamo a seguire un estratto:

PLANTA CRUZ LATINA - CAPITEL - ÁBSIDE - CIMBORRIO - CRUCERO

1) Planta característica del medioevo europeo con un brazo mayor y otro menor cruzándolo = _____

2) Lugar donde se cruzan las dos naves de una iglesia = _____

3) Zona final de la iglesia donde suele situarse el altar principal = _____

4) Elemento de forma cuadrada u octogonal que se eleva en el crucero de una iglesia para iluminarla. Es la base de la cúpula = _____

5) Elemento situado sobre el fuste de una columna y que suele estar labrado con algún tipo de escultura = _____

IPOTESI DI LEZIONE VIRTUALE

In un'attività di apprendimento in *blended-learning* le lezioni frontali si affiancano a quelle virtuali. Un esempio di lezione virtuale può essere quello proposto in *Materiales didácticos* n. 4, dove lo studente ha la possibilità di compiere una ricerca on-line sul monastero di *Santo Domingo de Silos*, monumento che ha già avuto la possibilità di conoscere e vedere durante la lezione in presenza. Quest'ultima attività è strutturata come una vera e propria webquest in cui lo studente, grazie a dei link precedentemente selezionati dal docente e all'utilizzo di alcune immagini, potrà compiere on-line la sua ricerca guidata. Durante le lezioni frontali il discente ha avuto la possibilità di familiarizzare con la terminologia della storia dell'arte e, dotato degli strumenti necessari, dovrebbe essere in grado di effettuare una ricerca autonoma in rete. Presentiamo a seguire alcune delle domande dell'attività:

1) ¿Dónde se encuentra el Monasterio de Santo Domingo de Silos?
2) ¿A qué se debe la importancia del monasterio?
3) ¿Cómo podemos llegar al monasterio de Italia?
4) ¿Cuándo se puede visitar? ¿Cuánto cuesta la entrada?
5) ¿Cuáles son los elementos decorativos de la fachada del Monasterio?

Nella successiva lezione frontale lo studente potrà presentare ai compagni la ricerca svolta e confrontare con loro le informazioni trovate in rete.

CONCLUSIONI

L'obiettivo di questa attività è quella di migliorare le competenze di studenti che già possiedono un buon livello di spagnolo e desiderano approfondire e migliorare le proprie abilità linguistiche. L'utilizzo combinato di risorse audio-video e scritte permette allo studente di immergersi completamente nell'ambito di apprendimento e una materia ricca di spunti come la storia dell'arte può suscitare l'interesse di molti studenti iscritti alle facoltà umanistiche e non solo. Quella che abbiamo voluto presentare è solo una proposta didattica: pensare di introdurre un corso di questo tipo all'università, significa pianificare circa una ventina di lezioni che tocchino i principali momenti della storia dell'arte - medievale, moderna e contemporanea - e mettano in pratica determinate competenze della L2.
Ma da qualche parte bisogna pur partire... per far capire che un approccio integrato di arte e lingua è possibile!

BIBLIOGRAFIA

- CERVINI C. (2003), "Tradurre il discorso dell'arte moderna in un sito web museale", in NOBILI P. (a cura di), *Camminare per quadri. Il linguaggio divulgativo dell'arte*, CLUEB, Bologna, pp. 69-83.
- DE MAURO T. (1965), *Il linguaggio della critica d'arte*, Valecchi, Firenze.
- MONTI S. (2000), *Internet per l'apprendimento delle lingue*, UTET, Torino.
- NOBILI P. (a cura di) (2003), *Camminare per quadri. Il linguaggio divulgativo dell'arte*, CLUEB, Bologna.

SITOGRAFIA

- Artehistoria, http://www.artehistoria.jcyl.es/ [16/01/2010]
- Canal Patrimonio, http://www.canalpatrimonio.com [16/01/2010]
- Instituto Cervantes (1997-2008), http://www.cervantes.es/ [16/01/2010]
- Patrimonio Mundial, http://www.patrimonio-mundial.com/ [16/01/2010]
- Piñol M. C. (1997), "La World Wide Web en la clase de E/LE" in *Espéculo* n. 5, http://www.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm [16/01/2010]
- Piñol, M. C. (1999), "La red hispanohablante. La Internet y la enseñanza del español como lengua extranjera" in Espéculo n. 13, http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/int_hisp.html [11/01/2010]
- Sitographics, http://www.sitographics.com/dicciona/a.html [16/01/2010]

SIGLE ED ACRONIMI

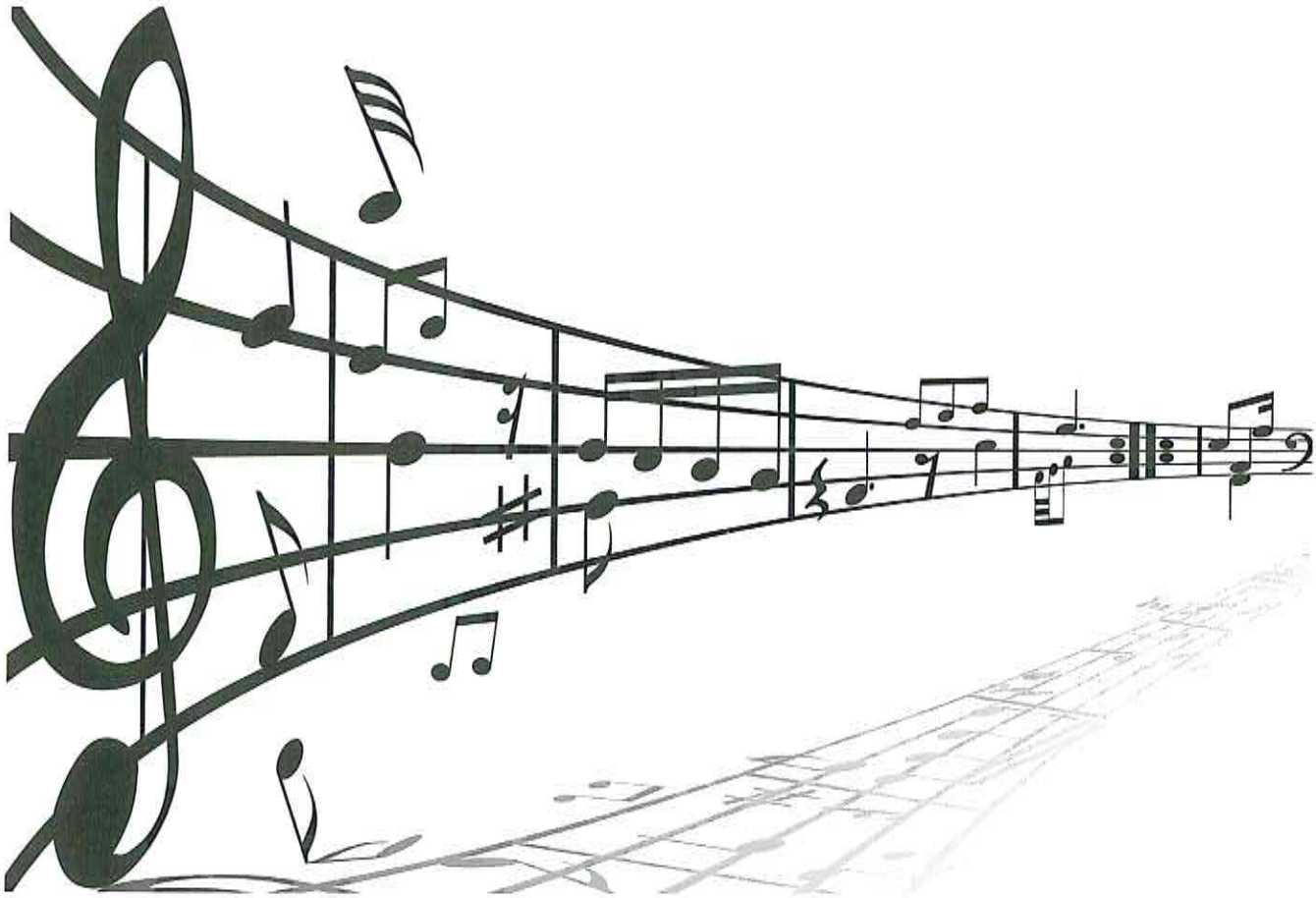
ICCROM = International Centre for Conservation in Rome

ICOMOS = International Council on Monuments and Sites

IUCN = International Union for Conservation of Nature

Il ruolo della musica nell'apprendimento del tedesco

Giovanna Orlando, Elena Bellavia
Università degli Studi della Basilicata - ANILS Basilicata



Il ruolo che la musica occupa nell'apprendimento delle lingue straniere è cresciuto in modo considerevole negli ultimi anni.

Consapevoli dei vantaggi che l'utilizzo di tecniche musicali apporta all'apprendimento di una lingua straniera, abbiamo deciso di realizzare alcune mnemotecniche musicali da offrire agli apprendenti del tedesco.[1]

Le tecniche musicali che presentiamo in questa sede, si concentrano sull'apprendimento di alcuni verbi tedeschi irregolari (chiamati anche "verbi forti"), il cui studio risulta particolarmente difficile

[1] Le mnemotecniche musicali, presentate in questo contributo e disponibili sul sito www.anils.it nella sezione <manca sezione>, sono state realizzate con l'aiuto del musicista e tecnico del suono Claudio Carucci.

all'apprendente del tedesco come lingua straniera. Il motivo di tale difficoltà è che i verbi forti sono caratterizzati dalla cosiddetta "apofonia", vale a dire da quel fenomeno linguistico per il quale – all'interno di uno stesso paradigma – si assiste alla variazione sistematica della vocale radicale. Si osservino a titolo esemplificativo i seguenti verbi:

(1) *fahren – fuhr – gefahren* ('andare'[2] – 'andai' – 'andato', rispettivamente)

(2) *bleiben – blieb – geblieben* ('rimanere' – 'rimasi' – 'rimasto')

Come si può vedere negli esempi (1) e (2), le vocali radicali mutano all'interno del paradigma verbale. Le modificazioni seguono, rispettivamente, gli schemi ***a-u-a*** e ***ei-ie-ie***. Tali schemi di modificazione non sono limitati ai soli casi in questione (nei nostri esempi, i verbi *"fahren"* e *"bleiben"*), ma sono presenti in tutta una serie di verbi (cfr. Di Meola 2004:67).

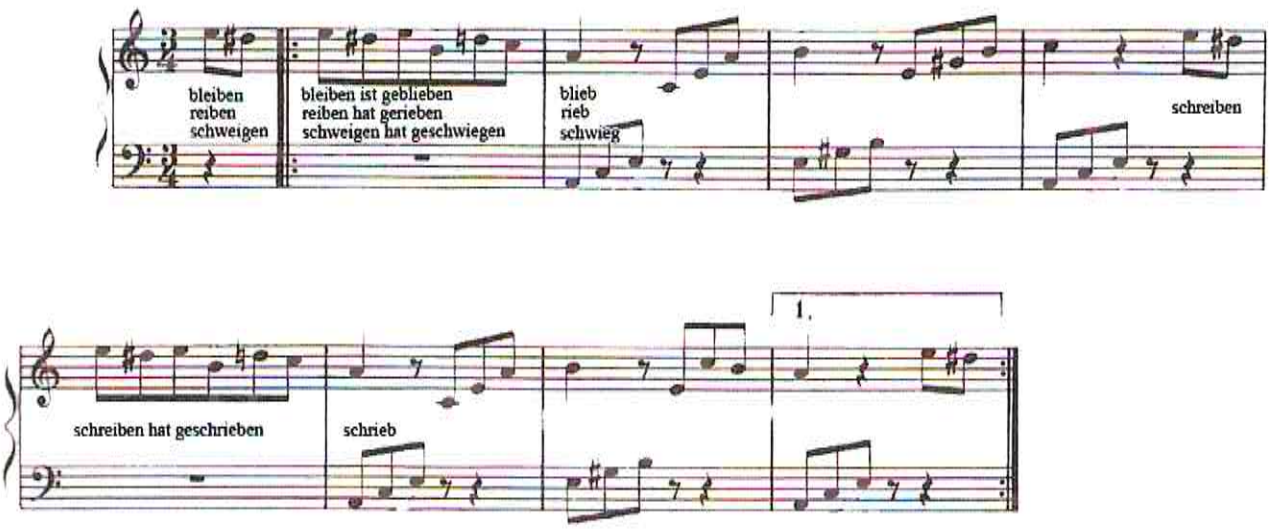
Il fatto che l'alternanza vocalica nei verbi forti segua schemi regolari – seppure limitati a gruppi circoscritti di verbi – consente una loro suddivisione ragionata, che si rivela didatticamente efficace: i numerosi verbi irregolari possono essere infatti suddivisi in "strofe" – una sorta di "poesie-verbo" (*"das Verb-Gedicht"* in Brinitzer, Damm 1999:90) –, la cui musicalità è data proprio dall'analogia schematica del mutamento vocalico. Si veda a titolo esemplificativo la seguente strofa:

(3) *„bleiben, ist geblieben, blieb; reiben, hat gerieben, rieb; schweigen, hat geschwiegen, schwieg; schreiben, hat geschrieben, schrieb."*

Il comune schema di modificazione vocalica che seguono i verbi suddetti (il cui infinito è traducibile in italiano rispettivamente con: 'restare', 'sfregare', 'tacere', 'scrivere') è: ***"ei-ie-ie"***. In questo gruppo di verbi si ha quindi la presenza della vocale radicale lunga ***-ie*** (nel passato prossimo e nel preterito) e del dittongo ***-ei*** che, anche questo, dà luogo a un suono lungo.

Associando alla strofa (3) la nota melodia *"Per Elisa"*, è nata la prima mnemotecnica musicale. Si veda qui di seguito la realizzazione grafica della mnemotecnica in questione:

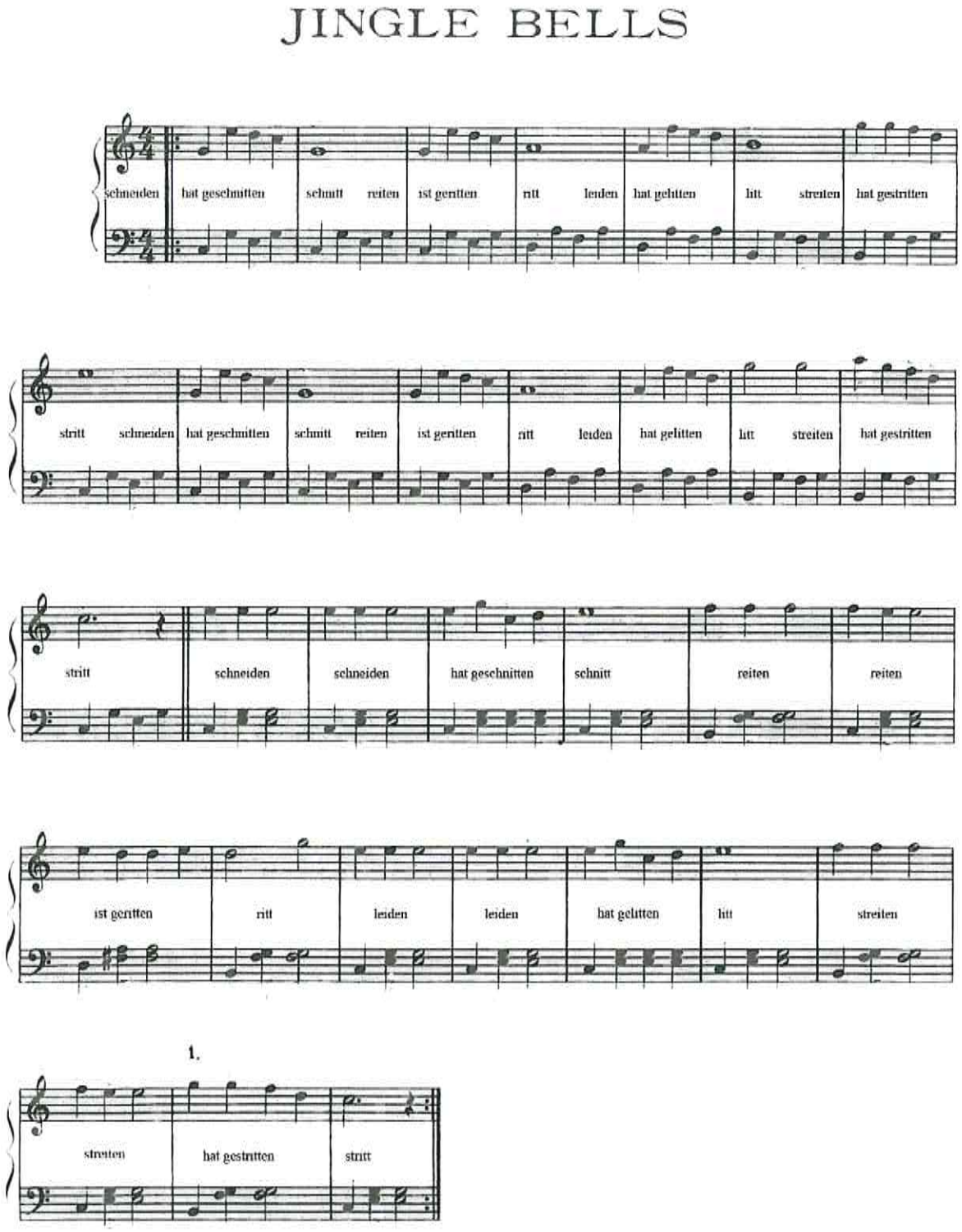
[2] Con un mezzo di trasporto.



La tecnica usata in questo contesto è quella del *"contra factum"* che consiste nel sostituire un nuovo testo, o una sua parte, a una melodia conosciuta.
La seconda mnemotecnica che presentiamo prevede l'associazione della melodia *"Jingle Bells"* alla seguente strofa (in Brinitzer, Damm 1999:90, corsivo e grassetto degli autori):

(4) *„Schneiden, hat geschnitten, schnitt;*
Reiten, ist geritten, ritt;
Leiden, hat gelitten, litt;
Streiten, hat gestritten, stritt."

Il comune schema di modificazione vocalica che seguono i verbi suddetti (il cui infinito è traducibile in italiano rispettivamente con: 'tagliare', 'cavalcare', 'soffrire', 'litigare') è: ***"ei-i-i"***. In questo caso l'infinito dei verbi è caratterizzato dalla presenza del dittongo ***-ei*** che corrisponde a un suono lungo. Il *Präteritum* e il *Perfekt* presentano invece vocali radicali brevi, seguite da doppia consonante. Si ha quindi un'alternanza di suoni vocalici lunghi e brevi.
Si veda qui di seguito la realizzazione grafica della mnemotecnica in questione:



Il ritmo veloce e l'atmosfera allegra (si noti che gli arrangiamenti delle musiche giocano ironicamente con le suggestioni evocate dalla melodia), facilitano sia l'articolazione dei suoni sia la loro ripetizione; questi, due notevoli vantaggi dal punto di vista pedagogico.
Passiamo ora all'analisi dell'ultima mnemotecnica proposta in questo articolo. La strofa scelta in questo caso è la seguente (in Brinitzer et al., 1999):

(5) *„Fallen, ist gefallen, fiel;*
Laufen, ist gelaufen, lief;
Stoßen, hat gestoßen, stieß;
Rufen, hat gerufen, rief."

Questo gruppo di verbi (tradotti in italiano rispettivamente con: 'cadere', 'correre', 'colpire', 'chiamare') è caratterizzato dalla presenza di diversi schemi di modificazione vocalica. Questi sono, rispettivamente: ***"a-a-ie"***, ***"au-au-ie"***, ***"o-o-ie"***, ***"u-u-ie"***. Il paradigma del verbo *"fallen"* presenta all'infinito e al participio passato vocali brevi (seguite da due consonanti), al preterito presenta la vocale lunga o, più precisamente, il dittongo ***-ie*** (che equivale a una vocale lunga).
I paradigmi degli altri verbi presentano tutti vocali lunghe, alcuni caratterizzati dai dittonghi: ***-ie*** *(lief, stieß, rief)* e ***-au*** *(laufen, gelaufen).*

Si è scelto di associare alla strofa (5) non più - come in precedenza - una melodia conosciuta, bensì uno schema ritmico, da eseguire con uno strumento a percussione. Lo schema è illustrato qui di seguito:

I_____I

In sostanza, si eseguono due "colpi" di tamburo alla prima e all'ultima voce del paradigma verbale.
Quest'ultima mnemotecnica – evocando suggestioni *"underground"* – si adatta bene a un target giovanile (di adolescenti, ad esempio).

A conclusione di questo lavoro, vorremmo ricordare che nella creazione e nell'utilizzo delle mnemotecniche musicali vanno tenuti in considerazione alcuni parametri. Essi sono: (i) la *tipologia dei contenuti didattici* (nel nostro esempio, le caratteristiche intrinseche dei verbi presi in considerazione, cioè lo schema di mutazione vocalica nelle sue caratteristiche qualitative e quantitative), (ii) il tipo di *destinatario* (il grado di conoscenza della lingua dell'apprendente, l'età, i gusti musicali, il tipo di personalità e simili; nel nostro caso le mnemotecniche si rivolgono in particolare ad apprendenti giovani: adolescenti e studenti), (iii) gli *obiettivi didattici* (nel nostro esempio, la memorizzazione di alcuni gruppi di verbi irregolari tedeschi), (iv) il *ruolo dell'insegnante* (oltre a vigilare sulla corretta pronuncia, l'insegnante dovrà essere in grado di stimolare gli apprendenti a cantare e, eventualmente, a creare nuove mnemotecniche su altre strofe. È quindi necessario che l'insegnante sia una persona disinibita e provvista di elementari capacità musicali).

BIBLIOGRAFIA

- BRINITZER M., DAMM V. (1999), *Grammatik Sehen*, Hueber, Ismaning.
- DI MEOLA C. (2004), *La linguistica tedesca*, Bulzoni, Roma.

Pianta un libro

Un albero diventa un libro, un libro diventa un albero

Un albero piantato per ogni adozione dei corsi Team Up, Vitamines e La Tua Matematica.

Piantiamo 40.000 alberi!

Per info www.piantaunlibro.it

ELI La Spiga

Occupiamoci di ecologia

Rossanna Pavan
SMS Padre Reginaldo Giuliani - Dolo

L'editoria scolastica ci offre sicuramente ottimi testi, aggiornati e validi nelle loro proposte didattiche e sufficientemente adeguati alle fasce d'età cui si rivolgono, ma il libro di scuola è pur sempre il "libro di scuola"; per i tredici, quattordicenni poi è più che mai un fardello insopportabile solo per il fatto che ha quella definizione. Nei nostri istituti c'è chi lo usa per dovere, chi lo usa poco o per niente, chi lo perde durante l'arco dell'anno, chi lo vende prima del previsto... i più furbi non lo acquistano nemmeno! Da parte di noi insegnanti, non è facile farne capire l'importanza enorme che va ben oltre il suo valore commerciale, ragion per cui è necessario escogitare strategie parallele con cui collegare l'argomento testuale alla realtà, soprattutto se si è convinti che è proprio l'attualità che i nostri giovani non disdegnano di conoscere, nonostante quell'apparente superficialità che li porta a preferire facebook al telegiornale. Forse è l'età evolutiva che li induce alla noncuranza e all'indifferenza, ma forse è anche la mancanza di adeguati stimoli verso la conoscenza documentata del mondo circostante che spesso li costringe ignoranti e superficiali. Il libro di testo non suona mai abbastanza vero da essere creduto perciò, arrivati alla lezione che, insieme al present perfect, introduceva lessico ed esempi comportamentali auspicabili per il rispetto dell'ambiente circostante (*have you ever planted trees?/ cleaned beaches?/ saved water?/ recycled paper?/ switched the lights when nobody was in the room?/ recycled plastics?* ecc.) mi riproposi di sfidare la diffidenza dei miei studenti delle due classi terze (46 alunni in totale).

> quell'apparente superficialità che porta a preferire facebook al telegiornale

Per l'unità didattica che avevo in mente, decisi di attingere da quella che, a mio modesto parere, è la rivista in lingua inglese, tra le più obiettive del mondo occidentale, il **TIME magazine**; decisi che, attraverso ben precisi articoli della medesima, avrei offerto ai miei ragazzi l'occasione di informarsi su quelli che erano alcuni tra i più incombenti pericoli ambientali e quali, e di chi fossero alcuni dei tentativi messi in atto, in campo internazionale, per frenare o riparare a ciò; decisi che potevamo tentare un'indagine con cui i ragazzi conoscessero i problemi degli adulti attraverso i media degli adulti, perché, se ben guidati, potevano capirne anche loro i contenuti in quell'età in cui, se impari a riflettere davvero, hai molte probabilità di crescere riflessivo, se impari a scavare oltre la facciata di un fenomeno, avrai sempre la curiosità e la forza per sondarne altri.

Il laboratorio che ci attendeva, condotto per la maggior parte con le classi suddivise in gruppi di tre studenti (quattro, nei casi in cui era presente l'alunno H o quello molto svantaggiato), richiese una mia preparazione iniziale del materiale da consultare, costituito da quegli articoli di cui citeremo la bibliografia in seguito. Il linguaggio giornalistico non è facile, meno che mai quello di articoli complessi come quelli che andavo a sottoporre a studenti con tre anni di Lingua Inglese. Ben diverso sarebbe proporre questa unità a studenti del biennio di un liceo o di un istituto tecnico per i quali è forse meno necessario che il collega attui quell'operazione di skimming che era invece imprescindibile per me. Lavorai perciò sui quattordici articoli che avevo individuato, sottolineando non più del 30% del testo stampato, secondo criteri che rispettassero: a) l'integrità del messaggio, b) la ridondanza delle parole chiave specifiche della tematica in questione; c) possibilmente anche la ridondanza di strutture grammaticali quali i comparativi, i superlativi, gli aggettivi e gli avverbi di quantità, i participi passati, cifre ecc.; d) la coesione delle parti sottolineate in modo da ottenere un estratto coerente che non confondesse i gruppi nel loro tentativo di traduzione.

All'interno del gruppo era previsto che, a turno, ci fosse chi consultasse il dizionario (ad ogni gruppo il proprio e ad ogni studente una fotocopia del testo, cioè l'articolo originale da me manipolato, su cui lavorare), chi traducesse, chi trascrivesse, alternando i ruoli ogni quindici minuti, senza che questo escludesse l'aiuto reciproco. Somministrato quindi il materiale cartaceo da me sottolineato, misi

all'opera i ragazzi monitorandoli durante le cinque ore di lezione, per ciascuna classe, che furono necessarie a completare questa prima fase. È chiaro che, quando l'intero gruppo era nel panico per la difficoltà della comprensione scritta (una causa frequente di disorientamento sono i tanti attributi che spesso precedono un sostantivo nonché i nomi composti) intervenivo io indicando il modo per dipanare la frase senza peraltro fornirne il significato.

La fase successiva fu costituita dalla spiegazione che ciascun gruppo fornì, in Italiano, di quanto aveva tradotto, e qui dovetti intervenire ogniqualvolta ai ragazzi non fossero chiari concetti come *Global Warming, Banking on Trees, Sustainability, Deforestation, Afforestation, Renewable, Ecofuels, Greening, Re-greening, Hot Spot, Greenhouse effect(s)* etc. (in parte già incontrati nelle ore di Scienze e Tecnologia), chiedevo quindi se il contenuto dell'articolo avesse, secondo loro, un messaggio positivo o negativo e infine quali fossero le frasi e le parole chiave proprie di quel testo. Man mano che le problematiche offerte dalla stampa estera affioravano, le elencavamo alla lavagna sotto gli indicatori, concordemente convenuti, **Destruction Aspects** e **Encouraging Aspects**. Fu così, per esempio, che il gruppo X elencò, sotto l'indicatore distruttivo, l'articolo *Rare Tuna (Time, November 8, 2009)* in cui *the world's tuna trade is an awesome 21st century hunt. Today, fishing fleets stalk the fish across thousands of miles of ocean with helicopters, GPS and sonar. In 1950, about 600,000 tons of tuna were caught worldwide. Last year, that figure hit nearly 6 million tons... the hunt is relentless... these are the wolves, grizzly bears, lions and tigers of the ocean. If you take the top predators out, the ecosystem begins to get out of balance.*

Improvvisamente, agli occhi dei miei increduli quattordicenni, il Bluefin e lo

Yellowfin apparvero come le vittime innocenti della smodata ingordigia umana, confermata loro anche dalla trasmissione **Report** (alcuni in classe seguirono il mio consiglio di guardarla) che, proprio la domenica successiva, dedicava un lunghissimo servizio a ciò, insieme alle indicazioni per un'attenta lettura delle lattine prima dell'acquisto.

i miei increduli quattordicenni... i miei sempre più coinvolti studenti

Ugualmente negativo fu considerato il contenuto di *The New Age of Extinction (Time, April 13, 2009)* perché *forests can grow back, polluted air and water can be cleaned – but extinction is forever.... The more species living in an ecosystem, the healthier and more productive it is... a 2004 study estimated that global warming could drive a million species to extinction by midcentury.*

E per quel che concerneva la flora cittadina *(Uprooted, Time, July 9, 2007)* il gruppo J evidenziò che *thanks in part to climate change, urban deforestation makes cities more hospitable to the pests... budgets are tight and no one is giving extra money to plant larger trees... while a big tree does 60 to 70 times the pollution removal of a small tree.*

Da *The New Age of Extinction* emersero però anche proposte risolutive (sotto Encouraging Aspects) che necessitarono del mio intervento per spiegare, ai miei sempre più coinvolti studenti, il fatto che tra le potenze industriali c'è chi cerca il modo per compensare i danni in atto a causa propria: *Proposals in the global climate negotiations would allow countries to offset some of their green house gas emissions by paying rain forest nations to preserve their trees... Environmental groups*

worldwide are responding with new methods to new threats to wildlife. In hot spots like Madagascar and Brazil, conservationists are working with locals on the ground, ensuring that the protection of endangered species is tied to the welfare of the people who live closest to them. La pubblicità di una famosa casa di produzione automobilistica analizzata dal gruppo Y, confermò che l'industria può *support many environmental and social-sustainability initiatives in other areas, re-greening thousands of hectares of land that had become deforested deserts...* e che può *improve the local ecosystem by planting native tree species in and around the plant, recycle wastewater, employ water-borne metallic paint, and use panels that generate environmentally-friendly electricity.*

A questo punto il fattore *Energia* emerse in tutta la sua attualità: tutti i ragazzi ebbero a dire la loro quando si trattò di ricordare che in famiglia gli adulti si lamentavano sempre del prezzo della benzina che aumentava, della bolletta della luce che lievitava, di quella del riscaldamento che spaventava e via di questo passo con le conseguenze economiche che ben conosciamo. Come ben ebbe a spiegare il gruppo Z, onde aggiungere una voce agli Encouraging Aspects, in Germania *(Lessons from Germany; Time, April 28, 2008)* una ditta *makes fuel from waste and is now the largest biogas plant. The stored vegetation is a mixture of grass, corn, green rye and the odd potato... to produce methane.* Il confronto era dunque destinato ad accendersi perché con l'articolo *The Clean Energy Myth (Time, April 14, 2008)* il gruppo W poté confutare la tesi dei compagni attraverso le parole dell'autore: *Politicians and Big Business are pushing biofuels like corn-based ethanol as alternative to oil. All they're really doing is driving up world food prices, helping to destroy the Amazon jungle, and making global warming worse... only sugarcane-based ethanol is efficient enough to cut emissions by more than it takes to produce the fuel. The rest of the green fuels are net carbon emitters... the biofuel boom is dramatically accelerating global warming, imperilling the planet... Brazil now ranks fourth in the world in carbon emissions, and most of its emissions come from deforestation... it's like witnessing a rape.*

tutti i ragazzi ebbero a dire la loro nelle due lezioni che dedicai al dibattito in ciascuna classe

Nelle due lezioni che dedicai al dibattito in ciascuna classe, e di cui ho qui fornito solo un esempio dei possibili sviluppi, ognuno avanzò le proprie scoperte desunte ora da *Save the Big Cats (Time, August 23, 2004) - the world's wild felines are threatened wherever they roam* -, e da *Banking on Trees (Time, November 30, 2009) - how investing in the world's forests can help save the planet*; e da *The Japanese way (Time, April 28, 2008)* con il concetto di *Mottainai* ovvero di consapevolezza ambientale; e anche da *Emission Impossible (Time, February 21, 2005)* che introdusse il protocollo di Kyoto su cui i ragazzi avrebbero indagato successivamente; e ancora da *Global Goals (Time, October 6, 2008)*; *da Greening this old house (Time, April 9. 2007) where renovators keep 98% of the house's existing walls, roofs and floors and use recyclable material for the rest, because the oldest homes tend to be the least energy-efficient... and a nationwide effort to improve existing buildings could create hundreds of thousands of green jobs)*; *e infine da 51 Things we can do (Time, April 9, 2007)* in cui, pur scontrandoci con concetti insoliti come *Straighten up and fly right (each nation could set for its airspace so that planes can fly in as straight a line as possible... eliminating tons of CO2 annually... and cut fuel use up to 12%) o bizzarri come Wear green eye shadow (a lipstick was launched in a 100% biodegradable tube made of polylactic acid, a corn-based renewable resource... when the tube is empty, plant it in the ground, and it sprouts flowers)* si arrivò da dove si era partiti, e cioè da: *Kill the lights, shut off your computer, support your local farmer, plant a bamboo fence etc.* Al gruppo K era stata affidata la traduzione di *It's Inconvenient Being Green (Time, December 3, 2007)* in cui la giornalista L.T. Cullen commentava il fatto che *Eco-anxiety is not new... it's becoming widespread. Environmental consciousness is no longer just another lifestyle choice... it's a moral imperative!* Perciò, dopo averci fatto sorridere con: *each roll of my toilet paper contains 52 square metres of murdered tree; my household produces 15 tons of carbon dioxide a year and my child went through an average of 4.4 diapers a day for 34 months, which amounts to 4,488 soiled Huggies in some landfill... Anxiously I ponder the ways I might reduce my shoe size! Conclude, a conferma del titolo, It's not easy being green; it's easier to drive to the grocery store than to plant my own vegetable garden.*

La terza fase del workshop imponeva un impegno più individuale e personalizzato che, nel grafico a stella che si stava profilando, avrebbe avuto come indicatori **the VIPs' Help** e **Extra news**, per i quali suggerii di indagare sul protocollo di Kyoto e il summit di Copenhagen nonché, ahimé, sul recentissimo disastro ecologico nel Golfo del Messico. Lasciai ai ragazzi una settimana di tempo affinché si organizzassero e si

accordassero su chi e che cosa scaricare dal web, e coloro che non potevano usare il PC a casa si sarebbero dedicati alle interviste presso familiari e conoscenti, da registrare sotto **What about me? What about people I know?**

A data convenuta non potei lamentarmi delle informazioni raccolte, in parte dal sito del settimanale medesimo, www.time.com, in massima parte da Google e Yahoo, per riferire in classe le quali ogni studente estrapolò dalla propria ricerca i concetti, le frasi e le parole chiave con lo stesso metodo con cui aveva lavorato nelle fasi precedenti. Venimmo così a conoscenza che *from April 20 million gallons of oil are irreversibly polluting the Atlantic Ocean. The loss comes from a subsea wellhead, Deepwater Horizon, located at 1,500 meters depth in the Gulf of Mexico, off the coast of Louisiana, 42 Km from Venice... toxic substances released by the tens of thousands of tonnes of oil have a devastating impact on plankton etc...* fu comunicato alla classe che *the Protocol was initially adopted on 11 December 1997 in Kyoto, Japan, and entered into force on 16 February 2005. As of November 2009, 187 states have signed and ratified the protocol. 37 industrialized countries (called Annex I countries) commit themselves to reduction of their greenhouse gas emissions by 5.2% from the 1990 level... it allows emissions trading... It expires in 2012...* e che purtroppo *the Copenhagen Conference did not lead to further significant international obligations due to the industrialized countries that continue to generate more than half of greenhouse gas emissions* e anche a dispetto del fatto che esiste un *Earth Day* che noi non sapevamo *born in the US exactly 22 April 1970.*

Tali **Extra News** non erano confortanti, ma ciò che i miei studenti scoprirono sui loro idoli (**VIPs'Help**) li incuriosì piacevolmente. *Gwyneth Paltrow grows organic vegetables in her home garden, equipped with a small composting plant to reduce the garbage thrown down the drain, as well as Mrs Obama; Julia Roberts wants for her children chlorine-free diapers and uses only ecological bags for her shopping; Schwarzenegger, Di Caprio, Cruise drive only clean technology cars; last Christmas, the Obama presidential family decorated their huge Douglas fir tree, of over 5 meters, with decorations recycled from previous administrations, and strictly Led lights... the tree was replanted after the holidays by US Forest Service;* e ancora *Al Gore who formed Save Our Selves, Vinod Koshla who gave a so-called "green fund" to be used to develop renewable energy* e così via con decine di esempi scaricati in lingua straniera; ma la citazione più divertente fu quella riguardante *Cameron Diaz who does not flush after urinating!*

ogni studente estrapolò dalla propria ricerca i concetti, le frasi e le parole chiave

Ricordando ai ragazzi la recente gita scolastica in Emilia Romagna, chiesi loro i pieghevoli che avevo voluto raccogliessero nei bagni dell'albergo che ci ospitava, il cui titolo era **Respecting the Environment**. Essi così recitavano: *Can you imagine how many tons of towels are uselessly washed every day in hotels ... and the enormous quantity of cleansing agents that pollute the water?... We can work together to prevent waste. Towels on the floor means - Please, change them - Towels on the towel rack means - I'll use them once again -.*

Fu così che sviluppammo l'ultimo indicatore del nostro grafico, cui finalmente fu deciso di dare il titolo: **Save the Ecosystem**. Per **What about you and the people you know?** in cui permisi ai ragazzi di intervenire in italiano, partii da quel concetto di *scrap paper*, che, fin dal primo anno di scuola media, cerco di instillare nei miei alunni: la carta ancora non scarabocchiata, di risulta, va accuratamente accantonata per essere riutilizzata per appunti, esercitazioni scritte e quant'altro e per lo stesso motivo, l'acqua con cui si lavano frutta e verdura è utile per annaffiare le piante in casa. Prese così avvio un piccolo prontuario di economia domestica a cui molti parteciparono con gli esiti, a volte impensabili, delle loro indagini (l'acqua del bucato lasciato in ammollo è ottima per lavare i pavimenti; meglio avviare la lavatrice alla sera tardi; i vestiti e i calzini malridotti finiscono come stracci per le pulizie; i piatti sporchi dei pasti rimangono in ammollo nel lavello fino a sera per poter effettuare un unico e più economico lavaggio a mano visto che noi non abbiamo la lavastoviglie; una sola doccia settimanale mi è concessa in casa...!).

Questa UD si è conclusa giusto a ridosso della fine dell'anno scolastico, e i miei studenti sanno che, durante l'esame orale, qualche domanda riguarderà anche quella parte di workshop su cui hanno lavorato con il gruppo di appartenenza; essi non sanno però che, proprio nel *Time, May 31, 2010*, vi è pubblicato un trafiletto che non ho mostrato loro di proposito, affinché non lo adducessero come alibi nei casi di pigrizia conclamata. L'articoletto recita quanto segue: *Illinois. A new study published in the journal Pediatrics concluded that the association exists between exposure to pesticides and increased risk of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in children.*

Descrivete le vostre fotografie!

Catia Mugnani
Università per Stranieri di Perugia (insegnante free-lance)

INTRODUZIONE

Creare nella classe un clima rilassato e disteso è condizione essenziale per facilitare il processo di apprendimento. L'operazione, tuttavia, non è affatto facile e scontata. Quante volte succede, ad esempio, che quella tecnica che ritenevamo di grande impatto ludico non viene affatto gradita da uno o più studenti? Se c'è un'attività davvero universale che gli studenti amano fare è scattare foto ricordo di classe. Come sfruttare, allora, questa grande passione per realizzare delle attività originali finalizzate ad un apprendimento ludico? Una proposta: utilizzare le fotografie scattate dagli stessi studenti per le attività da proporre in aula. Le modalità possono essere molteplici, l'esempio di seguito proposto vuole essere semplicemente uno spunto da cui trarre idee per realizzare task diversi secondo la propria creatività.

I destinatari di questa unità di apprendimento/insegnamento sono studenti adolescenti o adulti di livello B1 in contesto LS o L2. Come prerequisito è richiesta la conoscenza del futuro e del condizionale. L'impegno previsto per l'attività è di circa 3 ore. I sussidi didattici indispensabili sono il computer, la macchina fotografica digitale, lo

schermo per proiezioni, alcune foto digitali e in fotocopia. Gli obiettivi didattici che si prefigge sono il richiamo e lo scambio di conoscenze acquisite, il rinforzo del futuro e del condizionale (semplice), il reimpiego e lo sviluppo del lessico e delle strutture morfosintattiche da utilizzare per descrivere persone e situazioni e per formulare ipotesi. L'unità può anche costituire uno spunto per eventuali riflessioni interculturali.
Condizione imprescindibile è l'accertamento da parte dell'insegnante che tutti gli studenti siano disponibili a farsi riprendere e che portino in classe nel giorno stabilito la propria macchina fotografica digitale.

SVOLGIMENTO ATTIVITÀ

Dopo una fase di *warm-up* in cui l'insegnante può ad esempio proiettare delle immagini modello per assicurarsi che gli studenti abbiano ben compreso la tipologia di compito che li attende, l'insegnante assegna ad ogni gruppo autoformatosi un particolare tema da fotografare: *la classe, i compagni, dalla finestra della classe, l'insegnante* e così via[1].

Una volta terminate le riprese fotografiche, le foto vengono immesse nel computer e mostrate in successione. Per ciascuna viene stimolato un primo confronto di classe per comporre in plenaria la descrizione delle foto: persone, oggetti, colori, collocazione spaziale, ecc. Dopo la lettura descrittiva della foto, gli studenti vengono sollecitati a fornire indicazioni relative al contesto: relazioni fra persone, ruoli, spiegazioni, ecc.
Terminata la proiezione delle foto scattate in classe, l'insegnante propone una nuova immagine e distribuisce una griglia per aiutare gli studenti a procedere linearmente nelle fasi di "lettura" della foto.
Gradualmente vengono inserite le informazioni e il prospetto diventa un utile strumento per comporre una descrizione precisa e puntuale[2].

[1] Spesso gli studenti tendono a proporre una lettura delle foto piuttosto disordinata e parziale, la griglia può aiutare a leggere l'immagine e a riferirne gli elementi essenziali in modo razionale e ordinato.
[2] In questa fase gli studenti si muovono, parlano fra loro, si accordano su *chi, che cosa, in che modo realizzare il compito*. Il movimento fisico e lo scambio di idee agevolano la creazione di un'atmosfera distesa, indispensabile per l'abbassamento del filtro affettivo.

Ambiente	Persone Animali Oggetti	Ruolo	Posizione nella foto	Colori principali	Periodo dell'anno	Situazione	Stato d'animo Espressione	Ipotesi
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

Dietro...

Potrebbero essere...

Forse sono...

Secondo me...

Davanti...

Sullo sfondo...

Sarà...

Avrà...

In primo piano...

Inoltre, poiché gli studenti non conoscono il contesto autentico della foto, devono saper formulare ipotesi anche con l'uso del futuro, del condizionale e degli avverbi appropriati.
L'insegnante sottolinea le differenze con la lettura contestualizzata delle foto precedenti per la quale veniva usato solo il presente indicativo.
A questo punto, avendo verificato il grado di conoscenza pregressa del futuro e del condizionale, se necessario, l'insegnante rammenta agli studenti qualche regola o sollecita le loro conoscenze metalinguistiche.
L'attività viene ripetuta con una seconda immagine, seguendo la stessa modalità.

gli studenti devono formulare ipotesi con l'uso del futuro, del condizionale e degli avverbi

Nella fase successiva, l'insegnante distribuisce una fotografia ad ogni coppia di studenti i quali devono compilare la griglia e preparare la lettura descrittiva e contestualizzata dell'immagine che proporranno poi alla classe (uno studente si occupa della descrizione, l'altro delle ipotesi).
Come attività dedicata alla riflessione individuale e come compito a casa, agli studenti viene richiesto di reperire una fotografia[3] e di produrre un lavoro analogo in forma scritta.

[3] Gli studenti possono cercare le immagini su riviste e giornali e/o scambiarsi foto di familiari ed amici. La ricerca induce lo studente a partecipare direttamente e attivamente al proprio processo di apprendimento e lo scambio favorisce un clima collaborativo e di solidarietà in classe.