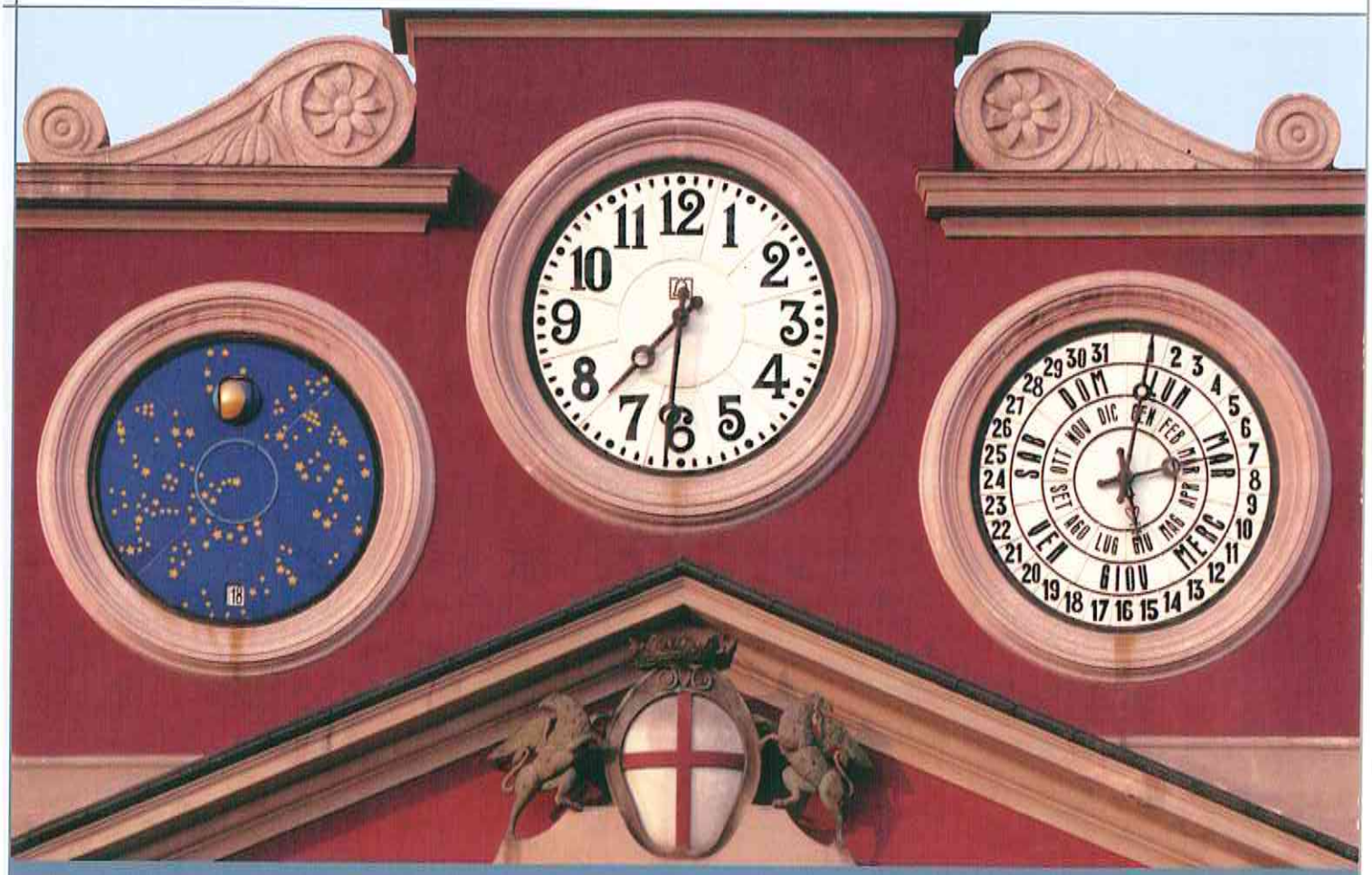
8-9 Anno XLIX 2011

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

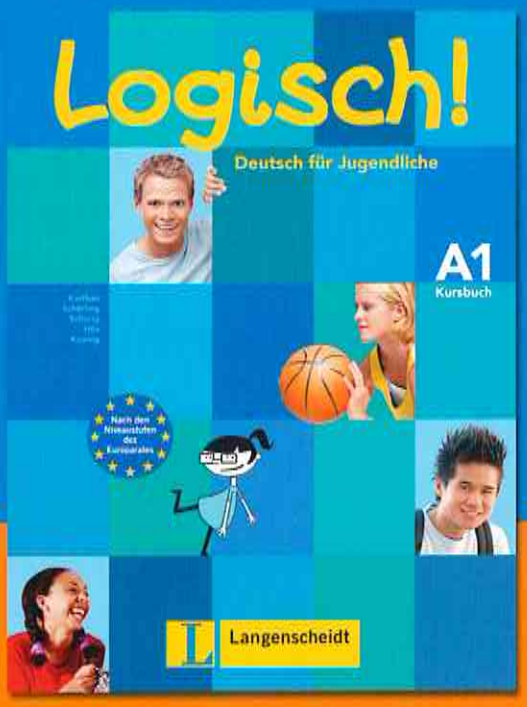


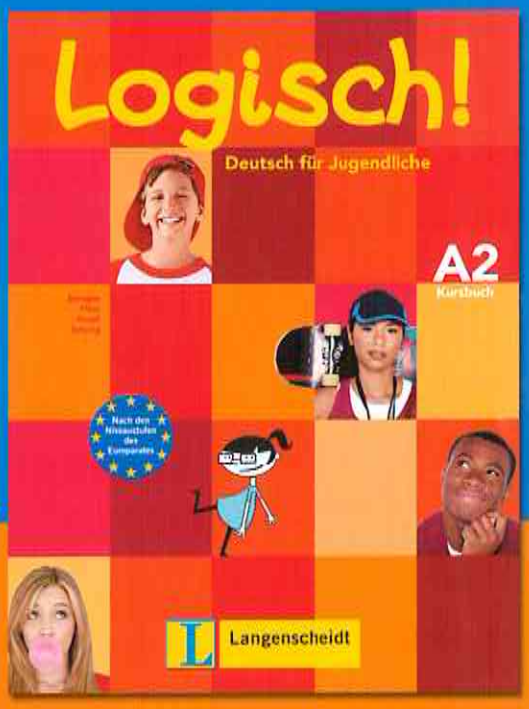
EDITORIALE Gianfranco Porcelli
RIFLESSIONI METODOLOGICHE Silvia Angela Giordano - John F. Sweeney - Carla De Benedictis - Barbara Gramegna - Alberto Cassone
INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
LE BUONE PRATICHE Alberto Cassone - Carlos Melero - Anna Maria Crimi - Starleen K. Meyer
STRUMENTI DI FORMAZIONE Paolo E. Balboni
VITA DELL'ANILS Luisa Marci Corona

ELi

Logisch!

Deutsch für Jugendliche





Il nuovo corso di lingua tedesca per la Scuola secondaria di I grado

Langenscheidt

www.elionline.com

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 XLIX 8-9 2011

Proprietario ed editore
ANILS

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

Foto: Shutterstock.
In copertina: Alessandria, Orologio del Palazzo Comunale.

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

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

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

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

Prestampa: graficaGEI - Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di dicembre 2011
presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 Editoriale
Aria di rinnovamento
di Gianfranco Porcelli

Riflessioni metodologiche
4 **Diario di bordo: a proposito di "economia dell'istruzione" e di "capitale sociale"**
di Silvia Angela Giordano

8 **Towards humanism in language testing**
di John F. Sweeney

15 **Valutare in ambito CLIL**
di Carla De Benedictis

20 **Storytelling: pedagogia emotiva e strumento glottodidattico**
di Barbara Gramegna

23 **Short Stories - Il raccontare in classe e nella vita (1)**
di Alberto Cassone

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 20
a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

Le buone pratiche
38 **Short Stories - Il raccontare in classe e nella vita (2)**
di Alberto Cassone

46 **Lingue Straniere e Tablets**
di Carlos Melero

52 **Apprendre en s'amusant**
di Anna Maria Crimi

54 **Comprendere e farsi comprendere**
di Starleen K. Meyer

Strumenti di formazione
57 **Pubblicazioni di glottodidattica (2010 - Parte 2)**
di Paolo E. Balboni

Vita dell'ANILS
62 **Saluto della neo-Presidente**
di Luisa Marci Corona - Presidente ANILS

Specialized Communication in Tourism / Fachkommunikation rund um den Tourismus / Comunicazione Specialistica in Ambito Turistico
di Luisa Marci Corona - Presidente ANILS

Aria di rinnovamento

Gianfranco Porcelli
Direttore di *Scuola e Lingue Moderne*

Come previsto e da me desiderato, il Congresso di Alessandria (3-4 settembre 2011) mi ha promosso ex-Presidente nazionale, nominando al vertice dell'ANILS la prof. Luisa Marci Corona, presidente della Sezione di Cagliari, già Vicepresidente nazionale e ben nota ai lettori di *Scuola e Lingue Moderne* - tra l'altro, per il resoconto pubblicato sullo scorso numero a proposito dell'iniziativa cagliaritana di formazione sul CLIL.

Rinvio alle pagine terminali di questo numero per ulteriori ragguagli sul Congresso di Alessandria - ricordando solo che lo Statuto dell'ANILS chiama Congresso l'assemblea triennale dei dirigenti uscenti e dei delegati delle Sezioni. Chi temesse di essersi perso un convegno di studi o un seminario di formazione si tranquillizzi.

Per quanto riguarda *Scuola e Lingue Moderne*, sono stato confermato come Direttore Responsabile ed è con tale qualifica che continuo a firmare gli editoriali.

Il rinnovamento di cui parlo nel titolo non riguarda primariamente l'ANILS. A mio avviso, anzi, le forze nuove entrate con il Congresso sono state meno di quanto sarebbe stato auspicabile: soprattutto, le nuove Sezioni non hanno avanzato candidature per il Consiglio Nazionale, tranne una.

Tra le novità di maggiore impatto sulla scuola italiana il CLIL si sta confermando come la più notevole. Lo studio delle lingue non rimane confinato nelle tre o quattro ore settimanali ad esso destinate, ma trova uno sbocco impegnativo e potenzialmente gratificante come strumento per apprendere altre discipline.

il possesso di almeno un'altra lingua costituisce una finestra sul mondo

Si accetta finalmente l'idea che per essere aggiornati nel mondo di oggi la sola lingua italiana non è sufficiente, in molti casi, e comunque il possesso di almeno un'altra lingua (e meglio ancora almeno due, secondo le direttive UE) costituisce una finestra sul mondo, su modi alternativi di giudicare gli eventi internazionali e di interpretare le correnti di pensiero. Ciò significa pensare al plurilinguismo non come necessità ma come arricchimento dello spirito.

Le reazioni internazionali alla sentenza assolutoria della Corte di Appello di Perugia a proposito del delitto Kercher non si possono comprendere senza conoscere i sistemi giudiziari di Regno Unito e Stati Uniti. La giustizia italiana è stata giudicata da più parti secondo parametri che non appartengono alla nostra cultura - in qualche caso, da giornalisti americani che partono dal presupposto che il solo sistema corretto e democratico è il loro. Magari gli stessi che hanno criticato il *Pinocchio* di Benigni perché non è aderente all'originale (cioè... al cartone di Disney, non al libro del Collodi che nemmeno conoscono).

La Rai manda in onda una rubrica "Presidente per un giorno", nella quale si può dire che cosa uno farebbe per migliorare il nostro Paese se ne avesse il potere. Io proibirei il doppiaggio dei film e dei notiziari, sostituendolo con i sottotitoli, con la sola eccezione dei film destinati ai bambini che ancora non sanno leggere. Inoltre imporrei che le rassegne stampa alla radio e alla televisione riportino anche i titoli principali delle più importanti testate europee e americane.

Quest'ultimo punto ha molteplici valenze:
- ci aiuterebbe a pensare secondo una prospettiva internazionale più ampia e non condizionata dai nostri campanilismi locali;

- ci renderebbe consapevoli delle magagne altrui e quindi forse meno inclini ad autodenigrarci;

- soprattutto ci ricorderebbe che più diversifichiamo le fonti di informazione, maggiori sono le possibilità di avere un quadro passabilmente obiettivo della situazione.

Siccome Internet rende facile e gratuito l'accesso a notiziari in tutte le lingue, l'abitudine ad allargare lo sguardo oltre i nostri angusti confini si può tradurre in una pratica di lettura multilingue. Ma lasciamo in disparte il futuribile per tornare alle innovazioni in atto.

Voglia di formazione

Alfredo Bondi, Presidente dell'ANILS per circa trent'anni, amava parlare de "la scuola del Ministero" (burocratizzata e con programmi didattici che si rinnovano a fatica a distanza di molti anni) e "la scuola dei professori", molto più avanzata e reattiva di fronte alle evoluzioni internazionali nei metodi, negli approcci, nelle tecniche didattiche, nell'uso delle tecnologie – in tutto.

Ora la scuola del Ministero appare fortemente condizionata dalla penuria di risorse economiche; vista la situazione internazionale voglio pensare che i problemi siano in buona misura reali. Un sintomo potrebbero essere i pesanti rincari delle università inglesi; situazioni analoghe, anche se meno note, si verificano in altri sistemi di istruzione europei.

Gli insegnanti che vogliono meritarsi la qualifica di educatori non possono lasciarsene condizionare: ogni mattina si trovano davanti le facce degli scolari e degli studenti. In maggioranza – occorre dirlo – facce svogliate e distratte, a volte strafottenti. E tuttavia persone in crescita che la società civile ci chiede di formare e non solo di istruire. Nel nostro caso, poi, o c'è nell'allievo un atteggiamento di fondo di accettazione di un'altra lingua oppure essa non verrà mai interiorizzata davvero: al massimo c'è la recita a memoria di brandelli di dialogo e di regole inapplicate.

A volte diciamo a noi stessi "Lo faccio solo per quei quattro che mi seguono e che infatti poi hanno un buon profitto". È una reazione spontanea, umanamente più che comprensibile e nondimeno pedagogicamente errata. Come gli ospedali non esistono per le persone sane, che stanno bene per conto loro, ma per i malati, così la scuola non esiste per coloro che per conto loro in famiglia o altrove imparerebbero forse anche di più, ma per gli altri.

Sta di fatto che chi come noi, malgrado tutto, persiste nell'offrire occasioni di formazione professionale trova un buon livello di rispondenza da parte dei destinatari, commisurato alla qualità del Seminario attendibile in base al livello dei formatori partecipanti.

Rinvio di nuovo a quanto la Presidente scrive nelle pagine finali, riprendendo la volontà di fare che il nuovo Consiglio Nazionale ha espresso a chiusura del Congresso. L'auspicio è che l'impegno dell'Associazione a livello nazionale sia corroborato dalle iniziative di tutte le Sezioni.

Tutti i consiglieri nazionali sono anche dirigenti o membri attivi delle Sezioni di appartenenza e quindi nessuno di noi nasconde le difficoltà e i disagi dell'operare quotidiano. A volte è difficilissimo conciliare le esigenze di chi lavora a tempo pieno nei giorni feriali e dedicherebbe all'ANILS alcune ore il sabato, e chi invece deve dedicare l'intero fine-settimana alla famiglia o ad altro. Ugualmente la volontà di operare consente di individuare momenti di aggregazione senza i quali una Sezione non ha ragione di esistere.

Assistenza e consulenza

Come sempre, ma forse più di sempre, vi sono motivi di incertezza nell'organizzazione scolastica: i quesiti che ci giungono riguardano la formazione iniziale dopo la fine delle SSIS, gli esami di seconda lingua comunitaria alla scuola media, la scelta delle lingue da parte delle famiglie, e molto altro. A questi quesiti diamo sempre risposta avvalendoci delle competenze presenti nella compagine dei dirigenti dell'Associazione. L'indirizzo gp.anils@yahoo.it è sempre attivo; altri indirizzi si trovano sul sito web (/chi siamo/organigramma oppure /chi siamo/sezioni).

Non possiamo invece dar corso alle richieste di chi ci invia curricoli: siamo tutti volontari, senza dipendenti stipendiati; non gestiamo scuole o altri servizi a pagamento che giustifichino l'assunzione di collaboratori. Per le attività di formazione degli insegnanti ci serviamo degli esperti presenti tra noi e di altri formatori noti e qualificati, scelti in base all'argomento da trattare. Per le attività di formazione è preziosa la collaborazione della ELI. Mi piace ribadire che i rapporti con questa prestigiosa Editrice non si limitano alla pubblicazione di *Scuola e Lingue Moderne* ma abbracciano un ventaglio più ampio di iniziative. Di altre collaborazioni che si stanno avviando daremo notizia dal prossimo numero.

Anche per il sito www.anils.it sono previste importanti innovazioni: non sarà più solo una bacheca su cui trovare informazioni ma uno strumento versatile con il quale interagire con l'ANILS in vari modi.

Diario di bordo: a proposito di "economia dell'istruzione" e di "capitale sociale"

Silvia Angela Giordano
Presidente sez. Anils Reggio Calabria

Duomo di Reggio Calabria

Ciò che oggi è diventato categorico ed imperativo parlando di istruzione e di capitale umano e sociale induce, chi opera nel mondo della scuola, a porre delle riflessioni anche di natura metodologica.
I Greci sono stati maestri nell'insegnare l'arte del saper vivere *(téchne toù biou)*, che consisteva essenzialmente nel saper riconoscere le proprie capacità *(gnothi seauton)* per farle fiorire secondo misura *(kata metron)*. Riuscire in questa impresa, significa saper scoprire se stessi, conoscersi ed esprimere la potenza creativa che abita in ognuno di noi e realizzare il proprio *daimon*, ovvero la realizzazione di se stessi che conduce alla felicità, alla *eu-daimonia*.
Tali insegnamenti risultano sempre attuali e vivi, in realtà, per la verità indiscussa che esprimono e per il valore e il senso etici che trasmettono. Dai Greci alla *new economy* e al concetto di *capitale*, e qui torna in mente Marx, quale indice di misurazione di un profitto o di una perdita in ambito materiale e finanziario nella società del consumo, del successo o dell'insuccesso anche di semplici soluzioni propinate per un equilibrato sistema economico e sociale, secoli di letteratura, compresa quella latina, di studi umanistici, di

scienze dell'educazione e materie affini si sono avvicendati nella proliferazione di teorie, formule, concetti, assiomi sull'individuo, la sua educazione e il suo ruolo nel sociale.
È stata la stessa tradizione giudaico-cristiana, in verità, ad aver posto i fondamenti per attribuire alla vita, anche collettiva e sociale, un senso, e attribuirle un segno, un simbolo (sen-balein) di valore oggettivo positivo.
Come? Partendo sempre e solo dall'uomo.
L'uomo, l'individuo che ha bisogno di essere educato prima ancora di essere istruito.
Capitale umano ovvero potenziale, vigore, forza umana.
E prima di giungere a diventare forza, capitale sociale, bisogna che si lavori tanto per la crescita e lo sviluppo del bambino, e guidare la crescita e lo sviluppo delle sue potenzialità e creatività che ha insite nell'indole e che deve estrinsecare.
Perché, oggi, così prepotentemente, si discute di "economia dell'istruzione"? Di cosa si tratta infine? Perché attribuire all'istruzione l'accezione di *economia*?
In un sistema capitalistico, è ovvio, ogni legge di mercato deve tendere alla redditività e al profitto lasciando un margine minimo al disavanzo e allo spreco.
Ma, si può concepire che le stesse regole vengano applicate al sistema educativo e dell'istruzione? Come si può arrivare alla falsa e infelice asserzione che quanto vale per il sistema economico e finanziario può valere anche per il capitale umano? Come si può consentire ad una società moderna, fondata sui principi della democrazia e dell'egualitarismo di far propri i concetti di economie delle risorse e delle spese improduttive e così via?
È proprio vero, e il momento storico che stiamo vivendo lo dimostra ampiamente, che si sente parlare di riforme o un governo indica le riforme quando non esiste più niente da riformare se non creare tagli che portano benefici solo ai governanti che devono far quadrare i conti... .
Si tratta anche di esplicitare una forma di disagio individuale e collettivo e si pensa che l'elenco di riforme che riguardano le autonomie gestionali, la rivalutazione della figura del preside, gli incentivi materiali, le nuove indicazioni ministeriali messi a punto sui nuovi profili professionali, le commissioni di esperti, i corsi integrativi e di aggiornamento, gli accorpamenti di indirizzi di studio e così via possano colmare l'incapacità, l'inettitudine, da parte delle stesse Istituzioni, di occuparsi dell'unico settore, l'Istruzione, che è la forza motrice della società.

l'uomo ha bisogno di essere educato prima ancora di essere istruito

L'unico fattore trascurato, in realtà, è il disinteresse emotivo e intellettuale che vive l'insegnante per una miriade di motivi e che trasmette allo studente il quale, a sua volta, tra i banchi di scuola, finisce per trovare solo quanto di più lontano e astratto c'è in ordine alla sua vita, dove, ahimè, il sapere non riesce a diventare nutrimento della passione e suo percorso futuro.
Come si rivolterebbero i nostri padri greci e latini se sapessero!
D'altra parte quando Nietzsche afferma che *Dio è morto*, sconfessa quanto di positivo e ottimista è stato trasmesso dalla filosofia di fine '800 da una parte, le teorie sociologiche da Marx agli studi di profonda speculazione psicologica di Freud dall'altra insieme alla tradizione giudaico-cristiana, che fondamentalmente guardavano l'umanità con fiducia, speranza, progresso e quindi salvezza.
La società occidentale, che è stata la fucina dell'ingegno umano, vive la paralisi di valori, degli apparati ideologici e delle verità affermate a causa della crisi di identità che la pervade.
E come sagacemente sostiene Howard Gardner, *"è impossibile istruire se prima non si è provveduto alla costruzione di un'identità, non ci si è inseriti nei meandri del desiderio, non si sono fatti i conti con i problemi connessi alla frustrazione e alla rimozione"*.[1]
Una società organizzata e avanzata non può lasciare al pressappochismo e alla considerazione superficiale l'educazione degli adolescenti che saranno gli adulti del domani, di conseguenza, una scuola e un sistema formativo che dovrebbero essere all'attenzione primaria dei governi che si susseguono, fanno mancare i desideri e gli appuntamenti importanti che ciascun cittadino ha diritto di avere con la vita.
Un adolescente che non viene opportunamente educato e formato sarà un adulto scriteriato e incosciente, privo del corredo funzionale e sostanziale per governare la sua e la vita degli altri, sarà un adulto rimasto bambino frustrato e represso.
Sembra addirittura che la nostra società voglia obbligare una maturazione accelerata, senza sapere indicare, come accadeva alle generazioni precedenti, quella continuità di preparazione attraverso gli studi e l'ingresso nel mondo del lavoro che, peraltro, costituiva la prima saldatura di un'identità che, pur nella sua incertezza, si ancorava ad una certezza futura.
Vale considerare quanto Freud affermava a tal proposito e cioè che *"la scuola non deve mai dimenticare di avere a che fare con individui ancora immaturi, ai quali non è lecito negare il diritto di indugiare in determinate fasi, seppure sgradevoli, dello sviluppo"*.[2]

[1] H.Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993.
[2] S.Freud, *Contributi a una discussione sul suicidio*, 1910.

Appare chiaro, perciò, che per la formazione di un adeguato concetto di sé occorre la considerazione positiva che definiamo *autostima* e l'accoglimento del negativo che è l'autoaccettazione, indispensabili a tutti, ma soprattutto ai giovani adolescenti, per affrontare la vita.
Ed è la scuola, che ha il compito primario di educare e poi quello di istruire, l'Istituzione delegata a forgiare, a rendere consapevole anche attraverso riconoscimenti lo studente della gioia di sé, della *daimon* che gli appartiene appunto.
Se oggi, invece, la Scuola e l'Istruzione sono, invece, in crisi e rischiano di non rappresentare più l'identità della società è perchè si è fatto di tutto per demonizzarla, per spogliarla della sua *mission*.
Ciò per conto di un sistema economico che scappa per raggiungere traguardi effimeri e inconsistenti e non si sofferma a considerare, come dice Nietzsche, gli orfani e gli eredi di un Dio che è morto, gli uomini che fanno la storia.
Le leggi impietose del mercato e dell'economia tendono ad oggettivare tutto in base al profitto, al valore quantitativo dove a sommarsi sono dati, percentuali, statistiche, guadagni e così nel sistema scuola, laddove i professori si ritrovano a giudicare i loro alunni in base al solo criterio dell'efficienza, o meglio, in base all'efficacia della loro prestazione razionale, lucida e fredda senza lasciare spazio alle dimensioni che sfuggono al calcolo e quindi la creatività, i desideri, i piaceri, i dolori che fanno pur parte del mondo giovanile.

i docenti da sempre hanno avuto la funzione di figura primaria di riferimento

Una scuola che si riduce, anch'essa, a valutazioni numeriche astratte e perverse tese soltanto a bocciare e promuovere (laddove ad essere promossa e bocciata è la società stessa!) e a risolvere l'educazione in un puro fatto quantitativo dove a sommarsi sono nozioni e voti.
Una scuola siffatta, invece di colmare il gap della cultura disanimata, sterile, offerta da una società sempre più disattenta ai bisogni reali dell'individuo, alimenta addirittura il vuoto emotivo ed esistenziale intorno agli studenti e li disorienta, anzi li scaraventa, ancora immaturi e ineducati, in un mondo che non li identifica perché è un deserto emotivo in cui non esiste una connessione autentica tra la ragione e il sentimento, tra la mente e il comportamento proprio perché si è disintegrata la comunicazione emotiva ed affettiva.
E la scuola, non dimentichiamolo, è principalmente animata dai docenti, da coloro, cioè, che da sempre hanno avuto la funzione di mentore, di figura primaria di riferimento per gli adolescenti e le giovani generazioni.
È vero che è principalmente dal carisma, dalla forza persuasiva, dalle qualità umane e professionali che egli emana a determinare un riverbero positivo e fattivo nella vita dei suoi studenti e quindi della società.
Un docente che prima ancora di essere un bravissimo e abilissimo fruitore di conoscenze, in possesso di lauree e abilitazioni, abbia competenze psicologiche, capacità di comunicazione e mediazione, che abbia passione vera per il lavoro che fa, vale più di una missione perché riesce a far traghettare i giovani nel mondo degli adulti.
Ma cosa succede se, e gli eventi attuali lo dimostrano ampiamente, un sistema che è orientato esclusivamente a contenere le spese, a ridurre il "superfluo", a minimizzare ciò che invece è importante, e cioè l'educazione della società, sono proprio gli insegnanti a dovere incassare i duri colpi dettati dalle varie finanziarie?
Un docente, in più precario, che viene mortificato per aver scelto di svolgere questa professione, piuttosto che essere riconosciuto per l'importante ruolo che svolge e incentivato, semmai, nelle sue molteplici funzioni perché, non dimentichiamolo, è anche maestro di vita tanto da sostituire, nei casi estremi, le figure genitoriali, è, *sine ratio*, spazzato via perché "in esubero", quasi ad attribuirgli la colpa per essersi adoperato, nella vita, a diventarlo!

È ovvio che i pensatori illuminati, che hanno a cuore le sorti della società, e non i riformatori, guardino alla centralità del sistema dell'istruzione quale panacea dei mali che la affliggono; un sistema che si prenda cura principalmente dei fattori umani ed esistenziali prima ancora di quelli strumentali e che tenda ad orientare ogni scelta formativa alla esaustività e completezza.
D'altra parte quanto più un sistema riesce a soddisfare i suoi clienti, tanto più è esaustivo e non necessita di interventi e/o forze esterne per completarlo: ciò per dire che se alla Scuola venisse data piuttosto che tolta, l'importanza che ha, il *capitale umano* sarebbe già formato, pronto a divenire *capitale sociale*, in grado di affrontare e risolvere i problemi che quotidianamente affliggono la società.
E non sarebbero necessari i vari progetti che oggi si propinano per arginare, appunto, quanto la società stessa non riesce a fare e cioè ridurre la dispersione scolastica, educare alla cittadinanza attiva e alla legalità, creare le condizioni per un successo educativo per tutti e così via.
Basterebbe esclusivamente dare *centralità* al processo educativo che insegni ad essere prima che ad avere, come asserisce Fromm, o a sapersi prendere cura di sé nel senso che la sfida più forte che deve vincere la scuola è quella di insegnare agli studenti ad essere Uomini, individui capaci di sviluppare, prima ancora di una maturazione intellettuale, una consapevolezza psicologica, una maturazione emotiva che la società non può offrire, considerato che i suoi valori sono circoscritti al business, al successo, al denaro, all'immagine e alla tutela della privacy, che semmai alienano ancor di più l'individuo e lo isolano rendendolo asociale e incapace di relazionare.
A chi nostalgicamente evoca la generazione del sessantotto, adesso i giovani hanno risposto con la "generazione dei giovani dal pugno chiuso", la "generazione x" degli indifferenti o addirittura la "generazione q" dei sociopatici, tutte ad evidenziare, ormai, una disperata rassegnazione di fronte ad un mondo, anche politico, che procede per automatismi e non più su convinte e ostinate battaglie ideologiche.
Si tratta, infatti, di un automatismo tecnico che procede senza una direzione, che non dà gioia a nessuno, non produce *eu-daimonia*, alcuna prospettiva di vita insomma.
Alla Scuola e agli educatori vanno restituite, invece, la capacità e l'abilità di trasmettere la passione, l'amore che può suscitare la lettura di un poema, l'analisi di un testo letterario, la pregnanza espressiva che ha una lingua diversa dalla nostra, la speculazione che suscita una teoria filosofica, il metodo analitico anche di un calcolo algoritmico e così via.
Il discente ha bisogno di essere educato all'amore per le cose che fa, riuscire a farle proprie, a far sì che diventino conquiste del suo sentire ed essere; per questo è necessario ripartire dall'educazione del rispetto di sé e degli altri, della vera e propria costruzione della sua autostima che è fondamentale per il suo divenire capitale sociale.

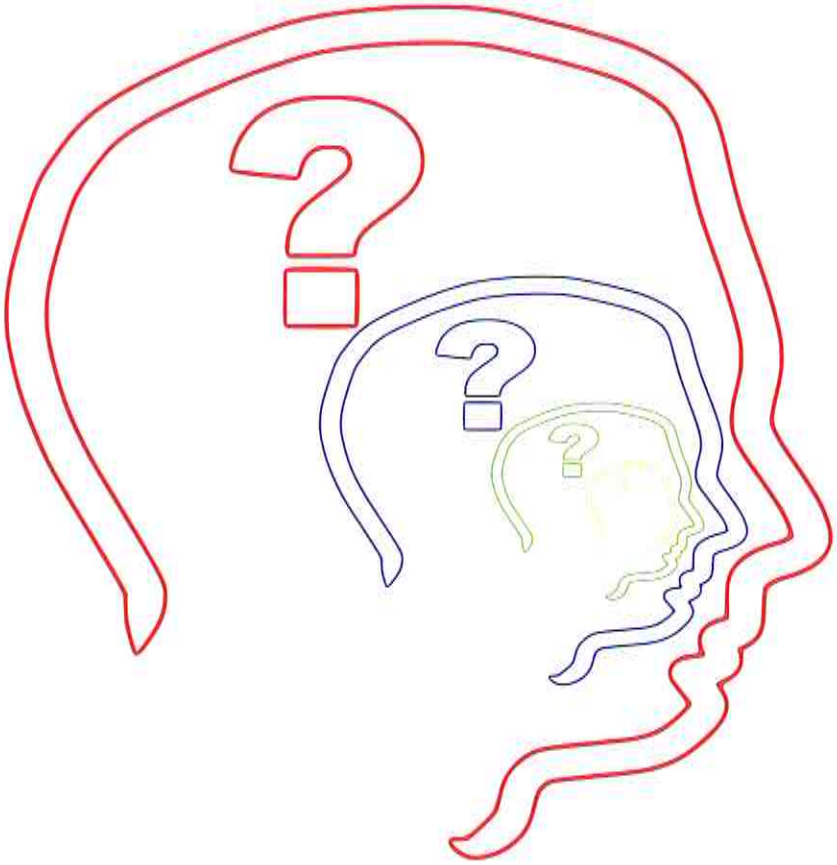
il discente ha bisogno di essere educato all'amore per le cose che fa

Non è vero che tutto è perso poiché si è arenato nella folle corsa che la società consumistica di oggi ha intrapreso, si tratta semplicemente di rinsaldare i punti di forza che ha l'Istituzione Scuola e che detiene, nonostante tutte le resistenze che le si oppongono, la *centralità* della formazione del cittadino.
Una società che non ha anima, che non si fonda sul rispetto reciproco delle parti coinvolte, sul coinvolgimento delle forze umane che la compongono non sarà mai capace di risolvere i conflitti che inevitabilmente emergono.
Se, oggi più che ieri, si evidenziano tanti mali e tante difformità rispetto a quella che dovrebbe essere la società del benessere e dell'opulenza, è perché il male sta nel disagio esistenziale che siamo stati capaci di generare con il pressappochismo e la superficialità di considerazione dell'essere umano come individuo e poi come essere sociale.
La Scuola deve aiutare i giovani ad essere degli Ulisse, a sapere ascoltare il proprio desiderio di conoscenza, a tradurlo in ricerche concrete di sfide che li aiutino a superare loro stessi e a vincere tutte le resistenze che incontrano.

Sfide che oltre che generare introspezioni psicologiche, di vera conoscenza di sé, possano trasformare e arricchire la vita e trasformarla in opportunità di crescita, di miglioramento per sé e per gli altri, quindi per la comunità.
Nell'educare i giovani a riappropriarsi dell'anima e della dimensione emotiva e empatica che è insita in ciascuno di loro, si consentirà loro di risvegliare e dischiudere il loro segreto, rimasto ignoto, e si permetterà di generare una spirale virtuosa che sprigioni fattivamente la forza e l'impeto rabbioso che alberga naturalmente in loro.
Non è con le riforme, con i tagli, tantomeno con le repressioni psicologiche e gli scontri che si migliorano le sorti del mondo, semmai le esasperano.
Una società che riesce ad ascoltare i veri bisogni che esprime, li soddisfa nel migliore dei modi e dà la priorità all'educazione del suo giovane cittadino, lo ascolta, lo guida, lo indirizza e lo introduce nel mondo civile e professionale secondo le sue naturali inclinazioni, è una società che sa impiegare tutte le sue forze, economiche e politiche, sa guardare alla tradizione ma si sa proiettare al futuro; è una società che non spreca le sue risorse ed è degna di definirsi evoluta.

Towards humanism in language testing

John F. Sweeney
Freelance Teacher Trainer, Italy



This article is a further step (after Sweeney 2008; 2011) in my attempt to discuss what changes should be envisaged for *Language Testing* (LTg) if it is to be coherent with a humanistic approach (Stevick 1990; in Italy, Balboni 2002, Porcelli 1994, 2004 among many others). Here I begin, once again, with some concepts that ought to be well-established and part of the stock-in-trade of our profession but I still often find to be overlooked or misrepresented.

1. Competence vs. performance

Since Hymes's (1972) definition of *communicative* (as opposed to *linguistic*) ***competence***, the word has been commonly used in FLT. However, if we think of *competence* vs. *performance* as defined by N. Chomsky (1965):

> *Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows the speech community's language perfectly and that it is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of this language in actual performance.*

then it is absolutely clear that the object of LTg is ***performance***, not *competence*. The ideal speaker-listener is, in fact, ideal even in the mother tongue; we have to do with learners who are far from ideal and whose memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, mistakes and errors necessarily attract our attention.

It has been found that even the quality of lighting in the examination classroom significantly affects scores in written test papers (see Cooper 1999 for a brief report – but I remember reading that in a much older academic paper, not to mention the famous book by V. Packard [1957]). Keeping all these variables under control is next to impossible so we will have to confine ourselves to the most frequent and relevant ones. A (tentative) model of LTg can only analyse the main factors, and above all the psychological ones, that are necessarily involved even when all the other circumstantial problems are absent.

What matters most is the awareness that there are a host of personal and local variables that can affect the examinee's performance, many of which are not directly related to their general level of proficiency: health problems, tiredness, uneasiness of any kind, noise in the room and/or outside, lighting, and so forth. It is even more important to be aware that we can observe *input* (from the teacher, the course materials, the school setting, the visits abroad, and so on) and *output*, that is, what the learner reveals either spontaneously or when responding to a test. *Intake*, what has been internalised, is by definition invisible and the aim of LTg is to find as many different cues as possible that can shed some light on what is inside the "black box", i.e. the human brain.

2. Motivation and emotion

Is a language something that you *know* or that you *have*? "Io *so* un po' di tedesco", an Italian may say; "I *have* some German" is the current expression in English. The idea of *knowing* reflects the traditional view equating a language with its grammar and, consequently, equating language learning with the declarative knowledge of morpho-syntactic rules. *Knowing* may also refer to the rote learning and memorisation of vocabulary through lists of words. Of course this concept of knowing has been superseded by the idea of competencies, i.e. *can do*.

So far, so good – with a snag. When we are hit by unexpected events, are the victims of aggressive behaviour, feel shy or nervous for any reasons, we may stutter or remain speechless even in our own mother tongue. The occasions that make us feel uneasy are much more frequent when we have to communicate in another language; the worst, to me, is when I perceive that the other person is not listening to *what* I am saying but to *how* I say it, in order to catch me out in any faults in my Italian. In other words, when I feel tested.

Language and speech are rooted in one's inner self (the *ego-dynamic level* – Titone 1973) and as Carl Rogers repeatedly said, education ought to address the whole person, not just "from the neck up". Test anxiety is a well-known phenomenon and a very common experience even in the best students. As testers, we might decide to dismiss these reflections: athletes are judged on the basis of how they perform during competitions, not when they are training in a much more relaxed atmosphere. Similarly, an examinee can be expected to perform well whether or not he feels at ease with a certain type of exam.

positively-oriented corrections during classes are more effective than negative explicit remarks

Or shouldn't he? It depends: we had better try to avoid oversimplifications about this extremely crucial point. What are we testing for? When? How? Not all assessments come at the end of a course or of a school term or year; indeed, a lot of extremely useful checking is constantly at work as we proceed in our classes. When checking, an encouraging attitude on the part of the teacher is imperative; in many cases, it is to be preferred even for the semi-formal assessments at the end of a teaching unit or module. Formality is better viewed as a *continuum*, not as a dichotomy (formal vs. non-formal). Strict protocol and supervision against cheating are only necessary above a certain level of formality.

Face-saving, positively-oriented corrections during classes are more effective than negative explicit remarks. For example, supposing an Italian student says "I got to the station late and *lost the train" there are at least two forms of correction:

- the more traditional and common "No, that's wrong" perhaps followed by "you *lose* what is yours – your wallet, your keys or maybe your temper – but you *miss* what is not yours: the train, the bus, an opportunity...";

- the face-saving reply "Ah, you missed the train; what did you do then?" which provides the correction while in a way accepting what the learner has said;

controlled observations in different settings – from primary school to university – have shown that the latter style of correction is significantly more effective than the former.

3. Globalist vs. serialist learners

It is a well-established fact that there are different learning styles: people tend to be either holists/globalists or serialists/analysts. One White Paper (Holden & Westfall 2010) goes much further:

1. convergers vs. divergers
2. verbalisers vs. imagers
3. holists vs. serialists
4. deep vs. surface learning
5. activists vs. reflectors
6. pragmatists vs. theorists
7. adaptors vs. innovators
8. assimilators vs. explorers
9. field dependent vs. field independent
10. globalists vs. analysts
11. assimilators vs. accommodators
12. imaginative vs. analytic learners
13. intuitionists vs. analysts
14. extroverts vs. introverts
15. seeing vs. hearing
16. sensing vs. intuition
17. thinking vs. feeling

18. non-committers vs. plungers
19. common-sense vs. dynamic learners
20. concrete vs. abstract learners
21. random vs. sequential learners
22. initiators vs. reasoners
23. judging vs. perceiving
24. left brainers vs. right brainers
25. meaning-directed vs. undirected
26. theorists vs. humanitarians
27. activists vs. theorists
28. pragmatists vs. reflectors
29. organisers vs. innovators
30. lefts/analytics/inductives/ successive processors vs. rights/globals/deductives/ simultaneous processors
31. executive, hierarchic, conservative vs. legislative, anarchic, liberal

Several of these dichotomies are redundant, debatable and/or unconvincing; however, the net result is that we can take diversity for granted, so it is hardly surprising that testees should react to the same tests in markedly different ways. Some of them find it very easy and "natural" to accept procedures that do not reflect what we do in everyday life – e.g. "matching"; others oppose some psychological resistance to them, often unconsciously. The choice of formats is never neutral and a variety of formats seems to be indispensable at all times and on all levels.

4. Objectivity

Quizzes share the property of *objectivity* with tests – the fundamental difference being that the main aim of quizzes is entertainment, whereas tests of all kinds (psychological, clinical, educational, etc.) respond to serious social needs. This difference implies, among other things, that most radio or TV quizzes do not tell us much about the real level of education and learning of a person: using series of random questions involves luck to a very high degree. The word *quiz* is now totally absent from all scientific and professional papers on assessment and testing.

The comparison with clinical tests is much more interesting. A blood test reveals the amount of, say, glucose and cholesterol in the sample; besides, clinical experience tells us what doses are physiological and what amounts, instead, should be taken as signs of health disorders. The choice of the tests is not generic but usually based on the symptoms shown by the patient.

the choice of test formats is never neutral and a variety of formats seems to be indispensable

In the 1960s and '70s, one of the main tasks of methodologists and experts of LTg was to point out that a test may be objective as a technique but still highly subjective – even arbitrary – in the choice of contents, formats, etc. That was the beginning of a slow and largely unsteady process aimed at reducing this type of subjectivity. The process was and is paralleled by the definition of proficiency standards and, more recently, of frameworks of reference, so that tests now tend to be related to the relevant level in one of the available scales; for example, a vocabulary test may be described as "suitable for level B1 of the CEFR".

A lot of work is now devoted to finding out how to refine the CEFR in order to make it usable in LTg:[1]

The Common European Framework of Reference (CEFR) is intended as a reference document for language education including assessment. This article describes a project that investigated whether the CEFR can help test developers construct reading and listening tests based on CEFR levels. If the CEFR scales together with the detailed description of language use contained in the CEFR are not sufficient to guide test development at these various levels, then what is needed to develop such an instrument? (Alderson et al., 2009).

The CEFR itself was planned in a way that implies further developments: in order to fulfil its functions, such a Common European Framework must be comprehensive, transparent and coherent. By 'comprehensive' is meant that the Common European Framework should attempt to specify as full a range of language knowledge, skills and use as possible (without of course attempting to forecast *a priori* all possible uses of language in all situations – an impossible task), and that all users should be able to describe their objectives, etc., by reference to it. CEFR should differentiate the various dimensions in which language proficiency is described, and provide a series of reference points (levels or steps) by which progress in learning can be calibrated. It should be borne in mind that the development of communicative proficiency involves other dimensions than the strictly linguistic (e.g. sociocultural awareness, imaginative experience, affective relations, learning to learn, etc.). By 'transparent' is meant that information must be clearly formulated and explicit, available and readily comprehensible to users. By 'coherent' is meant that the description is free from internal contradictions. With regard to educational systems, coherence requires that there is a harmonious relation among their components:
- the identification of needs;
- the determination of objectives;

[1] This section is largely based on Alderson (2009) and the CEFR (electronic version).

- the definition of content;
- the selection or creation of material;
- the establishment of teaching/learning programmes;
- the teaching and learning methods employed;
- evaluation, testing and assessment.

The construction of a comprehensive, transparent and coherent framework for language learning and teaching does not imply the imposition of one single uniform system. On the contrary, the framework should be open and flexible, so that it can be applied, with such adaptations as prove necessary, to particular situations. CEFR should be:

- *multi-purpose:* usable for the full variety of purposes involved in the planning and provision of facilities for language learning;
- *flexible:* adaptable for use in different circumstances (CEFR p. 7).

5. Evaluation

Evaluation is a term which is broader than *assessment*. All assessment is a form of evaluation, but in a language programme a number of things are evaluated other than learner proficiency. These may include the effectiveness of particular methods or materials, the kind and quality of discourse actually produced in the programme, learner/teacher satisfaction, teaching effectiveness, etc. This article is concerned with assessment, and not with broader issues of programme evaluation (cp. CEFR 177).

ALTE Can Do Statements: overall general ability			
CEFR LEVELS	**Listening/Speaking**	**Reading**	**Writing**
C2	CAN advise on or talk about complex or sensitive issues, understanding colloquial references and dealing confidently with hostile questions.	CAN understand documents, correspondence and reports, including the finer points of complex texts.	CAN write letters on any subject and full notes of meetings or seminars with good expression and accuracy.
C1	CAN contribute effectively to meetings and seminars within own area of work or keep up a casual conversation with a good degree of fluency, coping with abstract expressions.	CAN read quickly enough to cope with an academic course, to read the media for information or to understand non-standard correspondence.	CAN prepare/draft professional correspondence, take reasonably accurate notes in meetings or write an essay which shows an ability to communicate.
B2	CAN follow or give a talk on a familiar topic or keep up a conversation on a fairly wide range of topics.	CAN scan texts for relevant information, and understand detailed instructions or advice.	CAN make notes while someone is talking or write a letter including non-standard requests.
B1	CAN express opinions on abstract/cultural matters in a limited way or offer advice within a known area, and understand instructions or public announcements.	CAN understand routine information and articles, and the general meaning of non-routine information within a familiar area.	CAN write letters or make notes on familiar or predictable matters.
A2	CAN express simple opinions or requirements in a familiar context.	CAN understand straightforward information within a known area, such as on products and signs and simple textbooks or reports on familiar matters.	CAN complete forms and write short simple letters or postcards related to personal information.
A1	CAN understand basic instructions or take part in a basic factual conversation on a predictable topic.	CAN understand basic notices, instructions or information.	CAN complete basic forms, and write notes including times, dates and places.

Assessment is used here in the sense of the control of the proficiency of the language user. All language tests are a form of assessment, but there are also many forms of assessment (e.g. checklists used in continuous assessment; informal teacher observation) which would not be described as tests. Evaluation is a term which is again broader than assessment. All assessment is a form of evaluation, but in a language programme a number of things are evaluated other than learner proficiency. These may include the effectiveness of particular methods or materials, the kind and quality of discourse actually produced in the programme, learner/teacher satisfaction, teaching effectiveness, etc. This article is concerned with assessment, and not with broader issues of programme evaluation.

There are three concepts that are traditionally seen as fundamental to any discussion of assessment: *validity*, *reliability* and *feasibility*. It is useful to have an overview of what is meant by these terms, how they relate to one another, and how they are relevant to the Framework.

the three fundamental concepts in any discussion of assessment are *validity*, *reliability* and *feasibility*

Validity is the concept with which the Framework is concerned. A test or assessment procedure can be said to have validity to the degree that it can be demonstrated that what is actually assessed (the construct) is what, in the context concerned, should be assessed, and that the information gained is an accurate representation of the proficiency of the candidates(s) concerned.

Reliability, on the other hand, is a technical term. It is basically the extent to which the same rank order of candidates is replicated in two separate (real or simulated) administrations of the same assessment.

What is in fact more important than reliability is the accuracy of decisions made in relation to a standard. If the assessment reports results as pass/fail or Levels A2+/B1/B1+, how accurate are these decisions? The accuracy of the decisions will depend on the validity of the particular standard (e.g. Level B1) for the context. It will also depend on the validity of the criteria used to reach the decision and the validity of the procedures with which those criteria were developed.

If two different organisations use criteria related to the same standards in order to inform their assessment decisions for the same skill, if the standards themselves are valid and appropriate for the two contexts concerned, and if the standards are interpreted consistently in the design of the assessment tasks and the interpretation of the performances, the results in the two systems will correlate. Traditionally the correlation between two tests thought to assess the same construct is known as *'concurrent validity'*.

This concept is obviously related to reliability, since unreliable tests will not correlate. However, what is more central is the extent of communality between the two tests regarding *what is assessed*, and *how performance is interpreted*.

It is with these two questions that the Common European Framework is concerned.

The next section outlines three main ways in which the Framework can be used:

1. For the specification of the content of tests and examinations:	*what is assessed*
2. For stating the criteria to determine the attainment of a learning objective:	*how performance is interpreted*
3. For describing the levels of proficiency in existing tests and examinations thus enabling comparisons to be made across different systems of qualifications:	*how comparisons can be made*

These issues relate to different kinds of assessment in different ways. There are many different kinds and traditions of assessment. It is a mistake to assume that one approach (e.g. a public examination) is necessarily superior in its educational effects to another approach (e.g. teacher assessment). It is indeed a major advantage of a set of common standards – such as the Common Reference Levels of the Framework – that they make it possible to relate different forms of assessment to one another.

The third section of the chapter lays out choices between different types of assessment. The choices are presented in the form of contrasting pairs. In each case the terms used are defined and the relative advantages and disadvantages are discussed in relation to the purpose of the assessment in its educational context. The implications of exercising one or another of the alternative options are also stated. The relevance of the Framework to the type of assessment concerned is then pointed out.

An assessment procedure also needs to be practical, to be *feasible*. An older term for this requirement was *economical*: it meant that a test is to be cost-effective in terms of money, as well as in terms of the time required for administration, correction and interpretation of results. In a classroom situation, testing may subtract time to teaching. It may well be argued that ideally testing is an integral part of the teaching process; in practical terms, before you can test anything you have to go through the training process: exposure to the subject matter, drill, exercises, explanations and clarifications, etc., and all this takes time.

Feasibility is particularly an issue with performance testing. Assessors operate under time pressure. They are only seeing a limited sample of performance and there are definite limits to the type and number of categories they can handle as criteria. The Framework seeks to be comprehensive and provide a point of reference. To obtain a practical assessment tool, its users must be selective and use a simpler operational scheme: for instance, categories that are kept separated in the Framework may have to be merged somehow. Detailed analysis is conceptually extremely useful but seldom practical.

in education, the tail that wags the dog is the standardized test

6. Conclusions

There are two very good reasons why I must interrupt this analysis based on the "Assessment" chapter of the *Common European Framework of Reference for Languages*: if I tried to develop it fully, it would be too long; and it would infringe copyright. But the real reason is different. There can be no doubt that we now have a host of very useful tools to guide us in the field of LTg (as well as a highly refined theoretical framework that supports them), but I want to go back to one of the sentences I quoted above: "It is a mistake to assume that one approach (e.g. a public examination) is necessarily superior in its educational effects to another approach (e.g. teacher assessment)". This brings us back to our duty as educators to ask all sorts of questions, including "can't we do without testing?".

The Finns are as surprised as much as anyone else that they have recently emerged as the new rock stars of global education. It surprises them because they do as little measuring and testing as they can get away with. They just don't believe it does much good. *They did, however, decide to participate in the Program for International Student Assessment (PISA), run by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). [...] The Finns have participated in the global survey four times and have usually placed among the top three finishers in reading, math and science. [...]*

"Finland is a society based on equity", says Laukkanen. "Japan and Korea are highly competitive societies – if you're not better than your neighbor, your parents pay to send you to night school. In Finland, outperforming your neighbor isn't very important. Everybody is average, but you want that average to be very high".

This principle has gone far toward making Finland an educational overachiever. In the 2006 PISA science results, Finland's worst students did 80% better than the OECD average for the worst group; its brightest did only 50% better than the average for bright students. "Raising the average for the bottom rungs has had a profound effect on the overall result", says MacIsaac (Levine 2011).

So, there are whole school systems that try to do away with testing as much as possible. But they must have non-competitive societies behind them and highly qualified teachers that manage to obtain a level of achievement that is very good for most learners. Changes of mentality are slow and difficult. Italy suppressed the final exam at the end of primary school a few years ago and the net result, in the opinion of several teachers, is that it is extremely difficult to get pupils to engage in serious work in the final weeks of the school year. Right of wrong, the expectations of students and their families, often based on local tradition, mean a lot.

"Goodhart's law warns us that 'when a measure becomes a target, it ceases to be a good measure'" (Arnold & Fowler, 2011). This "law" refers to the *impact factor* of scientific journals but it seems to me that it has much wider implications; it is worth noticing that Arnold & Fowler's paper is in a journal of mathematicians: paradoxically, they do not attach so much importance to figures as many non-mathematicians do, in particular when dealing with educational matters (the introductory statement of the issue is "The theme this month is mathematics education". See http://www.ams.org/notices/201103/index.html).

Heather Wolpert-Gawron (2010) wrote "In education, as we know, the tail that wags the dog is the standardized test. Standardized tests dictate our curriculum. And unfortunately, these assessments remain submerged in the bubble test format made popular in the mid-1930s when [...] the automated test scanner first appeared.

In truth, this method of testing may assess content knowledge, but not what will soon be more important: the ability to communicate that content and problem-solve."

Do we really want the tail to wag the dog?

REFERENCES

- ALDERSON J. C., FIGUERAS N., KUIJPER H., NOLD G., TAKALA S., and TARDIEU C. (2006), "Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: "The Experience of The Dutch CEFR Construct Project", in *Language Assessment Quarterly*, 3: 1, 3-30.
- ARNOLD D. N. and FOWLER K. K. (2011), "Nefarious Numbers", in *Notices of the AMS* Vol. 58, No. 3 (March 2011) http://www.ima.umn.edu/~arnold/papers/impact-factors.pdf.
- BALBONI P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET-Libreria, Torino. New edition, revised, 2011.
- CEFR *Common European Framework of Reference for Languages* (electronic version: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf).
- CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, The MIT Press, Cambridge Mass.
- COOPER K. J. (1999), "Lighting affects test scores, study says", in *The Washington Post*, November 26, 1999 http://www.kitsapsun.com/news/1999/nov/26/education-lighting-affects-test-scores-study/#ixzz1fe1fwt6h.
- HOLDEN J. T., WESTFALL P. (2010), *Learning Styles and Generational Differences: do they Matter? Evaluating the Impact and Variability of Learning/Cognitive Styles and Generational Differences* http://www.fgdla.us/uploads/FGDLA_White_Paper_on_Learning_Styles_and_Generational_Distinctions_v1_0.pdf (FDGLA is the Federal Government Distance Learning Association).
- HYMES D., (1972), "On Communicative Competence", in PRIDE J. B., HOLMES J. (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-293.
- LEVINE J. (2011), "Finnishing school", in TIME, Apr. 11, 2011. Full article: http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,2062465,00.html#ixzz1bQ6Z2EuT.
- PACKARD V. (1957), *The Hidden Persuaders*, Pocket Books, New York NY (trad. di Carlo Fruttero, *I persuasori occulti*, Einaudi, Torino, 1958).
- PORCELLI G. (1994), "E.W. Stevick e la glottodidattica umanistica", in *L'analisi linguistica e letteraria*, 2, 3, pp. 103-145.
- PORCELLI G. (2004), *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, UTET Libreria, Torino.
- STEVICK E.W. (1990), *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- SWEENEY, J. F. (2008), *Language testing: where are we now?* in "Scuola e Lingue Moderne" a. XLVI n. 1-3, pp. 20-23.
- SWEENEY, J. F. (2011), *Language testing: from statistics to humanism*, "Scuola e Lingue Moderne" a. XIL n. 6-7.
- TITONE R. (1973), "A Psycholinguistic Definition of 'the Glossodynamic Model'", in *R.I.L.A.*, a. V, n. 1, pp. 5-18.
- WOLPERT-GAWRON H. (2010), "Classroom Assessments for a New Century", Published Online: October 11, 2010 http://www.edweek.org/tsb/articles/2010/10/12/01wolpert-gawron.h04.html

Valutare in ambito CLIL

Carla De Benedictis
Docente di Lingua Francese, Chieti

Tra valutazione e ricerca-azione: un metodo

Premessa

Il mio lavoro parte da due assunti:
1. la riflessione su ciò che si attua, non solo a scuola, è più importante della valutazione scolastica burocraticamente intesa, e costituisce l'apprendimento più duraturo e fecondo, la base su cui costruire il sé personale e professionale, tanto per i ragazzi, quanto per i docenti e per i dirigenti.
2. una strumentazione valutativa unica, unificabile sotto le stesse forme, dà all'apprendimento che certifica una dignità e autorevolezza che derivano dalla condivisione degli strumenti professionali di certificazione.

Entrambi questi assunti fanno parte, direi anzi che animano, la progettazione CLIL: riflettere e condividere. Apprendere facendo per essere dentro il mondo. Di conseguenza le riflessioni che elaborerò non vogliono far riferimento a un'unica scuola, a un'unica classe, a un unico gruppo di docenti, ma vogliono essere la base su cui molte (mi piacerebbe tutte) le scuole, le classi, i gruppi di docenti, possano, con pochi aggiustamenti, lavorare in ambiente di apprendimento CLIL.

Sulla valutazione: presupposti teorici e di metodo

Ogni insegnante si porta dentro un concetto di valutazione cui fa riferimento quando valuta. I presupposti da cui partirò per l'elaborazione del lavoro che segue sono riconducibili alle quattro seguenti declinazioni del concetto valutativo, non solo, ma *specialmente*, in ambito CLIL:
1. La valutazione **interpretativa** aiuta a interpretare il processo di apprendimento.
2. La valutazione **riflessiva** è parte integrante del processo metacognitivo.
3. La valutazione **proattiva** motiva all'apprendimento.
4. La valutazione **autentica** si basa su compiti di realtà e consente di certificare le competenze, in quanto processi cognitivi messi in atto per risolvere un problema-compito (Petracca, 2004).

Programmazione e valutazione possono essere concepite come una cosa sola, un'azione unica, se si considera la valutazione come uno strumento analitico, riflessivo, descrittivo e non come un metro, una misura, un giudizio.
Il quadro metodologico sarà quello cognitivista/costruttivista, al quale entrambi i docenti coinvolti aderiscono in via preliminare: la coppia si auto-eleggerà all'interno del corpo docente sulla base della condivisione di questo approccio. Per garantire ciò si potrà predisporre un questionario da sottoporre ai docenti interessati, sulla base del quale avviare una condivisione di intenti e un riconoscimento reciproco.

COMPORTAMENTISMO	COGNITIVISMO/COSTRUTTIVISMO
L'apprendimento è un fatto indotto dall'esterno	L'apprendimento è un processo interiore
Sono importanti i rinforzi positivi	Sono importanti i fattori motivazionali (psicologici)
L'apprendimento è un addestramento, un travaso di conoscenze da chi insegna a chi apprende	L'apprendimento è un impegno attivo di chi apprende e fa esperienza
L'insegnante trasmette	L'insegnante facilita
	Storia, cultura e contesto danno conoscenza
Esiste un sapere obiettivo	Esistono molti saperi personali, frutto di costruzione autonoma
L'insegnamento è un'interazione tra due	L'apprendimento avviene dal confronto tra prospettive diverse, in modo collaborativo
L'apprendimento avviene in astrazione dal contesto	L'apprendimento avviene in situazione realistica, tenedo conto di aspetti culturali e sociali
Le tecnologie sono distributori di conoscenze	Le tecnologie sono ambienti di apprendimento

Alcune provocazioni

Sulla base delle premesse metodologiche esposte fin qui, vorrei provare a **fare della valutazione, apprendimento**; se parto dall'assunto che la valutazione *è parte* dell'apprendimento, se voglio una valutazione *per* l'apprendimento, posso arrivare ad affermare il concetto che valutazione e apprendimento possono diventare una cosa sola.

A scuola la valutazione è già sentita come un aspetto fondamentale, in primo luogo dai ragazzi e dalle famiglie, quasi come essa fosse l'unico scopo dell'istituzione. Noi docenti, in particolare nelle scuole secondarie, la vediamo quasi esclusivamente come un impegno periodico che, per alcune materie con un limitato numero di ore di insegnamento, toglie tempo utile all'insegnamento. Criteri chiari, precisi, univoci facilitano il compito, lo rendono sintetico, ma annullano la complessità della persona, spesso non aiutano a individuare le diversità, annullandole ed etichettandole come difficoltà.

Tutto questo potrebbe essere evitato se **la valutazione diventasse *l'ombra* del processo di apprendimento**, se lo seguisse di pari passo, se fosse ad esso integrata in ogni fase. Oggi, invece, la valutazione è prevalentemente un momento finale e, come attesta il termine che utilizziamo, valutativo, un momento in cui si misura, in cui si calcola. Mentre occorrerebbe privilegiare la valutazione in quanto cartina al tornasole, *check*, momento in cui si verifica e si fa il punto, momento di accertamento: la sua funzione principale dovrà essere quella di motivare lo studente a continuare il processo di apprendimento e di acquisire consapevolezza di quanto e come apprende.

Per uscire dal concetto di valutazione come fine, come "essere giudicati", ed entrare nel concetto di valutazione come "punto della situazione" nell'apprendimento, bisognerebbe che la valutazione fosse continua, ovvero che la valutazione finale fosse meno importante. Per i ragazzi, ma anche per la burocrazia scolastica, invece la valutazione è prevalentemente quella finale, sommativa. Per realizzare questo cambiamento occorre *cambiare la terminologia*, da una visione giudicante in negativo (valutazione come misurazione, calcolo, esame, voto, giudizio), a una visione aperta, di ricerca in positivo (accertamento come verifica, check, indagine, riscontro, ricognizione, controllo).

Se seguiamo i parametri della ricerca-azione, la valutazione potrà essere parallela al percorso didattico vero e proprio, nel senso che ne seguirà e ne monitorerà le fasi fino alla conclusione. Saranno previsti incontri regolari preliminari, in itinere e finali sull'organizzazione, la metodologia, la didattica, i contenuti, le attività in classe, gli esiti attesi e raggiunti.

Si dovrebbe anche rovesciare il fuoco della valutazione e passare dalla sola valutazione di chi apprende, alla valutazione dell'efficacia del nostro insegnamento, delle modalità di questo e delle sue ricadute in termini di crescita dell'interesse intorno a ciò che facciamo in classe e di reale costruzione di un rapporto tra la disciplina che insegniamo e i ragazzi che abbiamo di fronte.

In realtà noi insegnanti stiamo valutando solo dei passi, dei pezzi del processo di crescita degli alunni. Ciò vuol dire che l'esito, in termini di competenze, di ciò che noi abbiamo dato loro, sarà visibile ad altri e in altri contesti. Pochissimo sarà visibile all'interno della scuola.

Provocatoriamente parlando, potrei chiedermi: la competenza mi compete? Essere competente è, al di là delle definizioni che possiamo dare di questo termine sulla base di quanto abbiamo letto nella letteratura didattica, la capacità che sperimentiamo di comprendere ciò che accade intorno a noi, ciò che ascoltiamo, ciò che vediamo, utilizzando per farlo le cose che abbiamo appreso in momenti e luoghi diversi, da persone diverse, ma soprattutto sulla base di quello che abbiamo vissuto.

Inoltre, ciò che insegniamo e valutiamo a scuola è spesso molto lontano da quanto richiesto dalle nuove professioni e dal mondo del lavoro in cui quei ragazzi si inseriranno. È probabile che la scuola come siamo abituati a vederla e a frequentarla noi insegnanti sia ormai tanto lontana dal mondo reale da non essere più efficace come luogo in cui si insegnano-apprendono i saperi. Tanto è vero che noi insegnanti ci rifacciamo costantemente alla scuola così come noi l'abbiamo vissuta, da alunni, verificando di continuo come essa sia diversa oggi, ma spesso senza chiederci qual è il motivo di questo cambiamento[1].

Per valutare il lavoro svolto in ambiente CLIL occorrerà formulare delle griglie di valutazione, che ritengo dovrebbero essere uniche per la coppia disciplina-lingua straniera, con una struttura che dovrà essere ricorrente in tutte le scuole del medesimo indirizzo, possibilmente la stessa tipologia di griglia utilizzabile da tutti i docenti. Le griglie andranno compilate a due mani, da entrambi i docenti allo stesso tempo. Sono convinta del fatto che l'unicità dello strumento valutativo fornisce

[1] A questo proposito rileverei anche il fatto che i *consigli di classe* andrebbero visti come un momento di valutazione e non come un semplice momento di racconto; quanti consigli di fatto si risolvono con un racconto reciproco di esperienze, con un susseguirsi di frasi descrittive e per nulla critiche sul proprio fare scuola? E proprio quando si dovrebbe cominciare ad analizzare i motivi per cui i problemi registrati si verificano, la discussione si chiude come se non ci fosse altro da dire. È come non volersi dare il voto, come uno scrutinio continuamente rimandato. E intanto la distanza tra noi e gli studenti aumenta. Proporrei dunque l'utilizzo di griglie di valutazione anche nei consigli, che traducano il discorso sul profitto e l'andamento didattico-disciplinare della classe in termini visibili e unificati, e che contengano una sezione in cui i docenti annotino indicazioni di analisi e ipotesi di intervento, didattico e di metodo.

allo stesso e all'apprendimento che certifica, una dignità e autorevolezza che derivano dalla condivisione degli strumenti professionali di certificazione, figlia della coerenza progettuale e della univocità degli scopi dell'insegnamento CLIL.

Progettazione e accertamento in un ambiente di apprendimento

In un ambiente di apprendimento, per definizione si apprende:
a. tramite interazione;
b. ad essere autonomi nell'interazione;
c. metacognitivamente;
d. a sviluppare senso critico.
Abbiamo elencato 4 tra i più importanti *obiettivi trasversali* che l'approccio CLIL dovrebbe porre in cima ai documenti di progettazione. Occorrerà progettare in parallelo fasi di apprendimento e fasi di riscontro. (tabella in basso)

A seguito di una indagine preliminare, alcune affinità si saranno già evidenziate e sarà possibile avviare una discussione a due tra docente di lingua e docente di disciplina, in modo da realizzare le necessarie azioni di:
a. integrazione di metodi;
b. condivisione di strumenti didattici e della metodologia di lavoro;
c. condivisione di contenuti e di settori di interesse.

Un percorso potrebbe essere quello che vede l'insegnante di L2 nel ruolo di guida dell'insegnante disciplinare lungo le strade della TBL già ampiamente praticate dai linguisti. L'insegnante di disciplina dovrà guidare l'esperto di lingua nella selezione dei materiali da sottoporre alla classe, fornendo una base di studio in L1 che sia terreno di lavoro in L2. Di seguito una possibile sequenza di lavoro:

Fase 0

Precede una fase organizzativa in cui si saranno scelte le classi, i temi da trattare, i tempi e la durata del percorso, le modalità di insegnamento. Oltre tutto questo, mi sembra che i due insegnanti dovrebbero condividere a monte anche le reciproche convinzioni e idee predominanti, nonché la relativa terminologia tecnica, in fatto di:
- valore del plurilinguismo e dell'aspetto interculturale;
- teorie dell'apprendimento;
- strategie di apprendimento;
- tecniche privilegiate in classe (per questo credo che sarebbe utile fare reciproca conoscenza prevedendo a monte uno scambio di 'visite' nelle rispettive classi);
- metodi di valutazione.

Credo, insomma, che sia importante intendersi sul senso delle parole – e delle relative azioni – che costituiranno la base di sapere da cui partirà il lavoro didattico successivo.

Questionario preliminare per i docenti

I docenti interessati allo svolgimento dell'attività CLIL potranno compilare il Questionario preliminare, riflettendo:
a. sul proprio modo di concepire l'insegnamento, i propri metodi/approcci didattici privilegiati, le proprie convinzioni circa l'apprendimento;
b. sul proprio modo di essere in classe e sul proprio modo di vedere gli alunni.
I docenti stessi analizzeranno i risultati dei questionari, valutando la possibilità di sessioni di osservazione reciproca nella normale attività didattica, in modo da sintonizzare le idee e le esperienze in vista della riuscita del progetto comune.

QUANDO	COSA	COME
All'inizio	Accerto cosa già so.	In questa fase accerto, valuto per comprendere chi ho di fronte e da quale punto condiviso partiamo, tanto in riferimento alla lingua quanto in riferimento alla materia: utilizzo un **questionario** o un **test di ingresso** o un **brainstorming** cui seguirà una **mappa concettuale**; condivido i criteri di valutazione con i ragazzi.
Durante	Accerto ciò che faccio.	In questa fase accerto, valuto per verificare l'efficacia del processo nel suo svolgersi e al suo termine: utilizzo una modalità formativa, sincera ma in positivo, di quanto raggiunto e di quanto resta da raggiungere, soprattutto in relazione agli obiettivi di padronanza linguistica utilizzo **prove di verifica strutturate, semi-strutturate e aperte** e ne integro i risultati; utilizzo il **portfolio** quale strumento per la raccolta di documenti che certifichino le competenze: queste ultime, in quanto tali, non possono essere valutate, ma solo descritte.
Alla fine	Accerto cosa so in rapporto a cosa sapevo.	Nel CLIL la valutazione verificherà il passaggio, la trasmissione dei contenuti attraverso la restituzione e/o la rielaborazione di quei contenuti: utilizzo la tipologia del **task** come strumento di valutazione molto vicino alla situazione autentica di performance linguistico-disciplinare, una tipologia che si avvicini quanto più possibile al compito di realtà; lascio spazio all'**autovalutazione** dei ragazzi (sarà possibile dare all'autovalutazione un peso crescente anche nella nostra valutazione finale, ma solo in seguito alla crescita, negli studenti, della consapevolezza dell'importanza di questo strumento proporzionale alla sincerità e trasparenza massima nel suo esercizio).
	Accerto come la mia azione didattica viene percepita dagli allievi.	Utilizzo un questionario di **monitoraggio**.

Scheda di progettazione dell'intervento
Una volta formulato per grandi linee, il progetto andrà presentato alla scuola, al collegio dei docenti e al Dirigente. Sarà utile la scheda di progettazione che segue per non omettere di considerare importanti aspetti che andranno sottoposti all'attenzione dei colleghi e degli altri attori coinvolti.
Nell'ottica dell'autonomia scolastica, sarà importante dare particolare rilievo alla dimensione sociale e ambientale: occorrerà verificare ed evidenziare nella scheda l'interesse delle famiglie, il livello d'istruzione in generale, le esigenze lavorative del territorio, eventuali possibilità di avere sostegno economico esterno, la situazione geo-economica della regione dove si trova la scuola, i bisogni del territorio.

Fase 1: selezione dei nuclei disciplinari oggetto d'apprendimento
I docenti avranno modo di lavorare preliminarmente in sinergia alla scelta dell'argomento da trattare in classe CLIL, selezionandolo sulla base di obiettivi trasversali condivisi, ma qui il ruolo prioritario dovrebbe essere del disciplinarista.

Fase 2: ricerca di materiali e testi della disciplina CLIL

Fase 3: facilitazione testuale

Fase 4: attività didattiche mirate alla comprensione e ritenzione dell'input
Vedo il linguista come una finestra aperta sul contesto linguistico cui il disciplinarista vorrà fare riferimento, che aiuta nel reperire e trasformare didatticamente i materiali della lezione, che guida lungo le strade del TBL, delle tecniche didattiche più consone all'apprendimento che passa attraverso il CLIL. Il lavoro di analisi che i linguisti erano abituati a fare sulla lingua all'interno delle classi dovrà diventare un lavoro preliminare, spostato all'interno della fase di progettazione, condiviso con il disciplinarista, ma non necessariamente - o comunque non totalmente - oggetto del lavoro in classe.
Scheda di analisi dei materiali didattici
Giunti alla fase di ricerca e selezione dei materiali didattici da proporre alla classe, occorrerà procede a valutarli sulla base di parametri precedentemente concordati.
Riassumendo, si potrebbero sottoporre all'analisi condotta secondo la scheda che segue.
La Scheda di analisi dei materiali didattici andrà compilata per i testi analogici e/o digitali prescelti dai docenti per lo svolgimento dell'attività, in modo da poter predisporre le opportune azioni di semplificazione e didattizzazione, laddove ritenute necessarie.
Scheda di monitoraggio dell'attività
Sulla base della scheda di monitoraggio dell'attività, i due insegnanti si ritroveranno periodicamente a confrontarsi su ogni fase di lavoro: faranno il punto della situazione, individueranno problemi, ne ipotizzeranno la soluzione che sottoporranno a verifica prima di passare alla fase successiva.
Diario di bordo
I docenti facilitano la produzione e l'interazione da parte degli studenti? Il docente sarà capace di lasciare il suo consueto ruolo di unico punto di riferimento e dispensatore di nozioni e sarà capace di adattarsi al ruolo di docente facilitatore, sicuramente più adatto all'approccio CLIL? Indagare intorno a queste domande significa indagare su molti aspetti relativi allo svolgimento dell'azione in classe CLIL. Nell'ottica della ricerca-azione, si cercherà dunque un fuoco di interesse che andrà monitorato durante tutta l'attività in classe. Sarà fondamentale, infatti, sorvegliarsi affinché la modalità di lavoro prescelta, sapientemente modulata e integrata secondo le necessità ma orientata decisamente verso il Task Based Learning, non venga abbandonata alle prime difficoltà. A questo scopo verranno predisposti due diari di bordo, uno tenuto dall'insegnante e uno tenuto da un ragazzo della classe o, meglio, da un docente compresente ad almeno una lezione per ogni fase del lavoro CLIL.
I diari di bordo, comuni nella pratica didattica di docenti riflessivi e professionali, sono già di per se stessi validi strumenti osservativi. Il loro difetto sta nel fatto che sono autoreferenziali. Da qui la necessità, in modo particolare in un approccio come quello del CLIL, di avere l'apporto di un secondo docente, compresente, che possa fungere da alter ego e favorire una pratica valutativa del proprio agire didattico più oggettiva.
In questi diari andranno descritti i contenuti di ciascuna fase del lavoro didattico, i processi che si attivano in relazione a quei contenuti, la disposizione e la scelta dell'aula relativa a ciascuna fase di lavoro.
Inoltre andranno annotati con particolare cura i tempi di parola di insegnante e alunni, utilizzando dei semplici segni distintivi che saranno apposti in un'apposita sezione. Al termine dell'esperienza, o anche man mano che l'esperienza si svolge, il semplice conteggio dei simboli aiuterà a verificare se i ragazzi sono linguisticamente attivi o passivi, e viceversa se l'insegnante (o gli insegnanti) agiscono efficacemente o sono prevalenti nell'interazione didattica.

Fase 5: valutazione
I due docenti collaborano nella progettazione e nella predisposizione delle prove, ma il disciplinarista le sottoporrà alla classe. Anche se la condivisione sarà la parola d'ordine di tutto il percorso, in fase di valutazione vedo di nuovo una prevalenza del ruolo del disciplinarista, aiutato dal linguista nella correzione se necessario, ma responsabile dell'attribuzione dei voti.
Scheda di valutazione globale
Una scheda di valutazione potrebbe essere compilata alla fine di ciascuna fase dell'attività, prima dagli studenti, come modalità di autovalutazione; successivamente sarà completata dalla valutazione degli insegnanti, che farà fede ai fini della certificazione. In questo modo gli insegnanti avranno presente l'autovalutazione dei ragazzi nel momento stesso della loro valutazione -

e verosimilmente potranno tenerne conto, se lo ritengono opportuno; contemporaneamente i ragazzi saranno motivati a un'autovalutazione sincera, stilata su una scheda ufficiale, e non sulla base di un questionario informale. In fase di riconsegna delle valutazioni finali, si potrà procedere a un feedback nei casi in cui l'autovalutazione sia risultata molto distante dalla valutazione dell'insegnante.
La scheda sarà formulata in modo da seguire di pari passo lo svolgimento dell'attività e conterrà tante sezioni quante saranno le fasi di lavoro. Per ogni sezione si dovranno individuare gli 'ingredienti per il successo', ovvero le conoscenze e abilità che dovranno essere messe in campo per la buona riuscita della fase di lavoro in questione.
Questionario di monitoraggio post attività per gli studenti
Il Questionario di monitoraggio dell'attività per gli studenti potrà utilmente essere formulato e compilato nella lingua veicolare del progetto.
Questionario di monitoraggio post attività per i docenti
Il questionario predisposto va compilato a cura dei docenti coinvolti nell'attività CLIL al termine della fase di valutazione e monitoraggio. Riporterà in sintesi le indicazioni raccolte grazie agli strumenti di osservazione, monitoraggio e valutazione globale precedentemente utilizzati. Costituisce un momento di riflessione sull'intera attività CLIL, evidenzia punti di forza e punti di debolezza, opportunità e criticità, che andranno sintetizzati nella tabella riassuntiva finale. In un sintetico paragrafo finale i docenti esporranno ipotesi di soluzione dei problemi rilevati, ipotesi di miglioramento, possibilità di sviluppo del progetto e sua disseminazione.
Portfolio dello studente CLIL
Per valutare il **processo** di apprendimento utilizzeremo lo strumento del **portfolio**, che consiste in una raccolta di documenti che certificano le competenze: queste ultime, in quanto tali, non possono essere valutate, ma solo descritte. Infatti, il processo di conoscenza osservato attraverso l'uso riflessivo di strumenti di registrazione e documentazione, viene a coincidere con il fare: descrivere, organizzare e sintetizzare ciò che si è fatto costituisce il processo, dunque descrive e fa luce sull'apprendimento. Attraverso il portfolio si attiveranno le strategie per apprendere, cioè quelle operazioni e abilità cognitive, meta cognitive e comunicative in cui si articolano le competenze vere e proprie. Arriverei ad affermare che **le strategie sono l'apprendimento**, che lo costituiscono in quanto processo. Tutte le strategie che invitano gli studenti a produrre sono difficoltose, in quanto prevedono uno sforzo da parte dello studente che va affrontato e superato. Dal punto di vista degli studenti, si osserva però che ogni strategia che apre una finestra sul metodo di apprendimento, fa sentire il suo effetto positivo, oltre che sui risultati, anche sulla motivazione allo studio, tendendo così ad essere riproposta anche quando non sollecitata.

Gli strumenti di indagine propri della ricerca-azione sono soprattutto tesi a fissare momenti significativi dello svolgimento dell'azione didattica al fine di analizzarli a posteriori e ricavarne dati utili al monitoraggio di quanto si va svolgendo, alla sua efficacia, alle eventuali modifiche da apportare. Predisporre le schede di rilevazione è attività lunga e laboriosa, almeno quanto la successiva fase di analisi dei dati raccolti. La ricerca-azione può essere valida, ma avrà valore se sarà anche economica, in termini di sforzo profuso e di tempi dedicati a fronte di risultati significativi. Essa sarà inoltre un ottimo modo per attivare virtuosi processi di disseminazione, in modo da poter comunicare l'esperienza, e/o gli strumenti di cui ci si è serviti, ad altri colleghi e alla dirigenza, e funzionare come un punto di partenza per ulteriori successivi progetti.

SITOGRAFIA E BIBLIOGRAFIA

- Il pensiero pedagogico di John Dewey. http://www.far.unito.it/pedagogia/md/John_Dewey_file/frame.htm
- Uno sguardo ai differenti sistemi di valutazione e alle scale, ai livelli, ai sistemi di attribuzione di voto in diversi Paesi, in Europa e nel resto del mondo. http://psychology.wikia.com/wiki/Grade_%28education%29
- Linee guida per la realizzazione del portfolio redatte dal MIUR. http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio.shtml#quadro
- Esempi di portfolio disciplinari (geografia, storia, matematica, scienze, arte e immagine, inglese, francese). http://www.edatlas.it/portfolio.asp
- Orientamento, portfolio e bilancio delle competenze. http://www.orientamentoirreer.it/ http://www.orientamentoirreer.it/materiali/indice_portfolio.htm http://www.trovareillavorochepiace.it/bilancio%20delle%20competenze/il%20bilancio%20delle%20competenze.htm
- Glossario sulla valutazione. http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/valutazione.htm
- L'approccio del *cooperative learning*. http://ospitiweb.indire.it/adi/CoopLearn/cooplear.htm
- La tecnica *jigsaw*, una particolare tipologia di *cooperative learning* molto efficace. http://www.jigsaw.org/steps.htm
- Assessment in and of collaborative learning. http://www.evergreen.edu/washcenter/resources/acl/index.html
- Questionario di autovalutazione professionale. http://www.didaweb.net/fuoriregistro/documenti/questionariodocenti.pdf
- DEWEY J. (1992), *Democrazia e educazione* (1916), La Nuova Italia, Firenze.
- DOMENICI G. (1993), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari.
- PETRACCA C. (2004), *Progettare per competenze. Verso i piani di studio personalizzati*, Elmedi, Milano.

Storytelling: pedagogia emotiva e strumento glottodidattico

Barbara Gramegna
Scienze del Linguaggio, Ca' Foscari Venezia

L'uomo è narrativo

Bruner riconosce alla narrazione un ruolo e un'importanza fondamentali, sia a livello individuale che culturale. Egli ipotizza l'esistenza di un pensiero narrativo, di una "sorta di attitudine o predisposizione a organizzare l'esperienza in forma narrativa" (Bruner, 1990/1992:56).

Il pensiero narrativo rappresenterebbe una capacità psicologica propriamente umana, una modalità universale per organizzare l'esperienza e costruire significati condivisi (Bruner, 1986/1988).

Esso è basato sui bisogni dell'essere umano di dare forma e senso alla realtà e al proprio agire, di comunicare agli altri i significati colti nell'esperienza, di mettere in relazione passato, presente e futuro; e sulla nostra irriducibile tendenza a rappresentarci gli individui come soggettività dotate di scopi, progetti, emozioni, intenzionalità, valori (Levorato e Nesi, 2001).

È infine da sottolineare che i processi di comprensione e produzione di testi (narrativi e non) vedono coinvolte numerose abilità e funzioni: il linguaggio, la memoria, il processamento dell'informazione, gli schemi di conoscenza, la metacognizione.

Si tratta quindi di un'area di indagine non chiusa e circoscritta ma ricca di interesse, proprio perché "rappresenta un punto di incontro di ampi settori significativi per la comprensione delle funzioni psichiche superiori" (Levorato, 1988:24). "L'uomo è narrativo per natura" continua Levorato e si sofferma sul significato della costruzione narrativa della realtà osservando che "cominciamo a raccontare storie su noi stessi prima ancora di vivere realmente un evento" e spesso ci costruiamo un mondo di storie immaginarie.

per Bruner il pensiero narrativo è una modalità universale per organizzare l'esperienza

L'approccio narrativo è una modalità cognitiva con cui si intessono le relazioni, le storie degli altri, le nostre storie, le persone, le vicende, i sentimenti, le emozioni.

Narrazione ed emozioni

Per quanto riguarda le emozioni, per i più piccoli, per esempio, vengono sollecitate essenzialmente emozioni semplici, primarie (paura, gioia...), esperite in maniera poco consapevole e poco controllata cognitivamente.

Per questa ragione l'insegnante catalano Josep Maria Artigàl sostiene sin dagli anni '80 che la storia raccontata in una lingua diversa da quella materna riesce a veicolare, proprio per questa sua prerogativa, più lingua di altre azioni didattiche.

La 'comprensione' linguistica avviene attraverso un canale emotivo ancor più che cognitivo, il godimento dell'ascolto abbassa il filtro affettivo e annulla quasi la frustrazione di non conoscere il significato di singole parole.

Nelle storie per ragazzi, buona parte delle emozioni che essi provano sono legate all'empatia e all'identificazione con i personaggi. Si tratta di quelle risposte partecipatorie e di rispecchiamento negli stati emotivi dei personaggi che si innescano soprattutto se questi ultimi sono positivi e dotati di nobili scopi; consonanti con le più diffuse visioni del mondo; portatori di temi solitamente rilevanti o più semplicemente affini per età, sesso, situazioni di vita.

La narrazione è osservata come "significato primario" che l'uomo attribuisce alla realtà.

Raccontarsi diventa cioè uno strumento per rappresentare il passato, trasformare nel presente l'oggettivo in soggettivo, e pronosticare il futuro; la narrazione

risulta così essere "la negoziazione momento dopo momento per l'individuo, per identificarsi e relazionarsi" (Russell, Wandrei 1996).

Le storie e il loro racconto sollecitano poi emozioni in virtù della vicinanza del narratore (vedi Crepet).

Questo caratteristica faciliterà l'apprendimento significativo, quello che si basa sulla relazione con l'insegnante fatta delle emozioni e delle sensazioni che questo porterà nel raccontare (piuttosto che nel leggere, far leggere o far ascoltare) delle storie.

A maggior ragione nella lezione di lingua questa azione avrà un valore diverso da tante altre azioni didattiche.

Il solo uso di testi o la sola lettura mostrano infatti dei limiti sia in termini di piacevolezza che di coinvolgimento sensoriale, aumentano comunque la distanza.

Vi sono poi ausili che accentuano il potere dello *storytelling*, sarà poi cura e abilità del docente trovare ed accompagnare la sua narrazione con musica, gestualità, recitazione.

L'azione glottodidattica

La pratica dello *storytelling* prevede già in partenza una interattività a livello spontaneo, empatica, che verrà poi sapientemente accresciuta dal docente con attività mirate e più espressamente linguistiche tarate secondo il livello dei suoi studenti (messa in scena, riproduzione secondo altro ordine, illustrazione, abbinamento con suoni e rumori, cambio di finale, sostituzione personaggi, creazione di un prequel o sequel, ecc.).

Il docente solleciterà una produzione orale o scritta oppure si limiterà a saggiare la comprensione attraverso semplici abbinamenti con immagini o inserendo anche attività di tipo grafico-pittorico che illustrino un passaggio, una parola singola.

Le competenze che si vanno ad acquisire con la narrazione sono così di vario tipo:

- letterario
- emotivo
- creativo
- emancipatorio
- proiettivo
- estetico
- critico

L'atto dello *storytelling* può essere pensato come dell'insegnante o di una persona invitata appositamente (genitore, nonno, personaggio noto, scrittore, attore ecc.) o anche come di un singolo studente.

Si può narrare una storia già esistente od inventarne una e farlo per un motivo specifico (inserimento di nuovi alunni, problema di disciplina, introduzione ad un tema o argomento).

La carica emotiva di una storia è senz'altro più importante del suo contenuto, come si è già evidenziato, quindi, è necessario porre attenzione a come la si racconta.

La storia inventata è un ottimo modo per conoscersi e per comprendere le proprie dinamiche interiori con rapidità e ricchezza di elementi. La storia offre una rappresentazione completa, in termini simbolici e figurati, di quanto sta accadendo nel nostro profondo e permette di cogliere subito con l'intuizione i punti fondamentali, le relazioni di alleanza e di opposizione tra i vari personaggi e capire le forze su cui contare e gli ostacoli da superare, i percorsi da compiere e i pericoli da evitare.

La storia può essere anche la propria storia personale e nel momento in cui il soggetto narra la *sua* storia, palesa i legami con la propria comunità d'appartenenza, il suo approccio alla vita, egli diviene protagonista. La sua storia ora diventa importante per qualcuno, qualcuno che sa comprenderla e accettarla senza critica.

Inoltre il solo fatto di rappresentare simbolicamente mediante una storia, per esempio la propria situazione di vita sortisce un immediato effetto anche terapeutico perché avvicina i processi profondi inconsci (e anche corporei) alla coscienza.

La voce, il canto dell'essere

Un'altro aspetto fondamentale nello *storytelling* è l'uso della voce.
La voce non è solo un fenomeno acustico: se l'occhio è lo specchio, la voce è la vibrazione dell'anima e nelle sue caratteristiche si riflettono condizioni e problemi della vita personale. Se qualcosa non va nella vita, anche la voce, il modo di parlare, di cantare ne risentono.

Molto spesso l'insegnante non ha consapevolezza della forza di questo strumento se non quando, facendone cattivo uso, se ne trova quasi privo.

L'insegnante narratore, contastorie ha una particolare cura della voce e la sperimenterà nelle sue varie caratteristiche, oserà e si metterà in gioco, libererà con essa parti di sé che gli studenti avranno curiosità e piacere a conoscere; esplorerà con la narrazione aspetti della pronuncia e della fonetica della lingua che il vincolo di un testo letto non sempre permette.

Dare voce a un sé narrante o ad un personaggio sarà poi un modo per far 'sentire' la lingua non solo con il canale uditivo ma coinvolgendo tutto il sistema psico-corporeo (vedi A.Tomatis).

Il dare voce e narrare sono inoltre pratiche che tengono uniti, riconciliano con il sé e la propria cultura, producono effetti terapeutici, lo sanno bene gli indiani d'America che ancora oggi tengono in vita attraverso il web un enorme patrimonio di tradizione orale.

La narrazione orale è un'esperienza fisica, psicologica, intellettuale perché si avvale di emissione e trasmissione di vibrazioni e le vibrazioni sono vita.

BIBLIOGRAFIA

- ANGELINI L. (2002), *Affabulazione e formazione*, Edizioni Unicopli, Milano.
- ARTIGAL J.M. (1991), *The Catalan Immersion Program: a European point of view*, Ablex Publishing, New York.
- ALTOMARE E. (2009), *La cura Sheherazade, il potere terapeutico della narrazione*, Milella, Bari.
- BERTACCI M., SANZO R. (a cura di) (1994), *Le lingue straniere nella scuola elementare. Una sfida europea*, Armando, Roma.
- BERTÈ F., DI CHIRICO C. (1986), *Come insegnare la lingua straniera*, Nicola Milano, Bologna.
- BREWSTER J., ELLIS G., GIRARD D. (1991), *Using Storybooks in The Primary English Teacher's Guide*, Penguin, London.
- BRUNER J. (1986), *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, Harvard University Press, MA. (tr. it. 1988 *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma).
- BRUNER J. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, Harvard University Press, MA (tr. it. 1992 *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri,Torino).
- CAMERON L. (2001), *Teaching Languages to Young Children*, CUP, Cambridge.
- CECIONI G.C. (1982), *L'insegnamento precoce delle lingue straniere*, "Le lingue nel mondo", supplemento al n. 3: 151-153.
- CERINI G., PIZZOLI R., SUMMA I. (a cura di) (1992), *Primary L2. Insegnamento ed apprendimento della lingua straniera nella scuola elementare*, Atti del convegno di Riccione, 24 Aprile 1989. Bologna, CIDI - Longman, Harlow Essex.
- CHATWIN B. (1995), *La via dei canti*, Adelphi, Milano.
- CICARDI F. (a cura di) (1990), *Contesto e comunicazione in L2. Un approccio per la scuola elementare*, IRRSAE Lombardia, Milano.
- CREPET P. (2008), *La gioia di educare*, Einaudi, Torino.
- DANIELI S. (1984), *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola materna ed elementare*, Giunti e Lisciani, Teramo.
- DUNN O. (1983), *Beginning English with Young Children*, MacMillan, London.
- ELLIS G., BREWSTER J. (1991), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Penguin, London.
- FREDDI G. (1990), *Azione, gioco, lingua: fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova.
- HALLIWELL S. (1992), *Teaching English in the Primary Classroom*, Longman, London.
- LEVORATO M.C., NESI, B. (2001). *Imparare a comprendere e produrre testi* in L. Camaioni (Ed.), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (pp.179-213), Il Mulino, Bologna.
- MACLURE L. (1991), *Using literature in Language Teaching* in Brumfit C., Moon J., Tongue R., *Teaching English to Children from Practice to Principle*, Longman, Harlow Essex.
- PHILLIPS S. (1993), *Young Learners*, OUP, Oxford.
- PORCELLI G., BALBONI P.E. (1992), *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare. Fondamenti metodologici. Modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- PORTE R. & R. (1991), *Real Reading needs Real Books* in Brumfit C., Moon J., Tongue R., *Teaching English to Children from Practice to Principle*, Longman, Harlow Essex.
- REILLY V., WARD S.M. (1997), *Storytelling and drama, Using story-books and videos in Very Young Learners*, OUP, Oxford.
- REINER WICKE E. (2004), *Aktiv und kreativ lernen-Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- RIZZARDI C. (1997), *Insegnare la lingua straniera*, La Nuova Italia, Firenze.
- RUSSEL R., WANDREI M. (1996), *Narrative and the process of psychotherapy: theoretical foundations and empirical support*, Rosen, Hugh ; Kuehlwein, Kevin T.
- SCHEIDLE K. (2010), *Libera la voce dell'anima*, Macro, Cesena.
- SCHUMANN J.H. (1997), *The neurobiology of affect in language*, Blackwell, Malde, Oxford.
- SCOTT W.A., YTREBERG L. (1990), *Teaching English to Children*, Longman, New York.
- TAESCHNER T. (1986), *Insegnare la lingua straniera. Prospettive teoriche e didattica per la scuola elementare*, Il Mulino, Bologna.
- TITONE R. (1972), *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*, Armando Roma.
- TITONE R. (1990), *Dieci tesi sull'insegnamento precoce delle lingue straniere* in *La lingua straniera*, Fabbri, Milano.
- TOMATIS A. (2003), *Siamo tutti nati poliglotti*, Ibis, Como-Pavia.
- VALE D., FEUNTEUN A. (1995), *Storytelling, comprehension, errors and correction* in *Teaching Children English. A Training Course for Teachers of English to Children*, CUP, Cambridge.
- WILFART S. (1999), *Il canto dell'essere*, Servitium Editrice, Gorle (Bg).
- WILLIG C.J., JAMES C. (1990), *Children's Concepts and the Language Curriculum*, Paul Chapman, London.
- WOOD D. (1997), *How Children Think and Learn*, Blackwell, Oxford.
- WRIGHT A. (1995), *Storytelling with Children*, OUP, Oxford.
- WRIGHT A. (1997), *Creating Stories with Children*, OUP, Oxford.

SITOGRAFIA

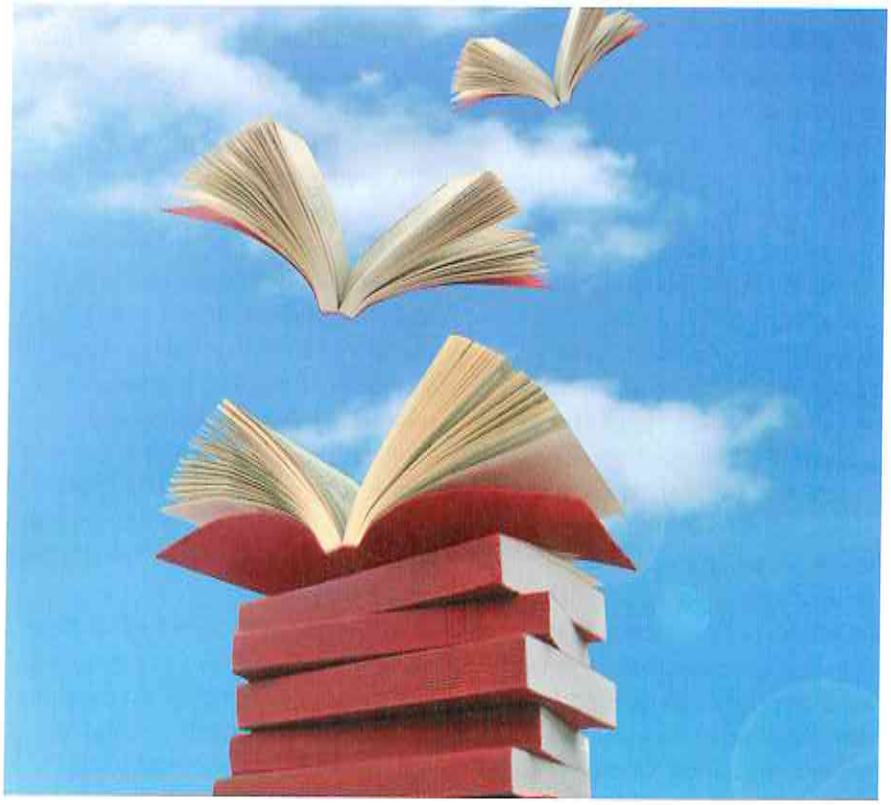
- http://www.pbs.org/circleofstories/voices/index.html

Short Stories – Il raccontare in classe e nella vita (1)

Alberto Cassone
Laboratorio LADILS, Venezia

Un progetto di didattica della letteratura inglese

L'obiettivo di questo articolo è mostrare, attraverso la presentazione di un progetto di percorso didattico, come l'uso di *short stories* in classe possa aiutare il docente a suscitare o rafforzare nei discenti di letteratura in lingua inglese la curiosità, l'interesse, l'amore per l'arte del raccontare. In questa prima parte *(Coordinate generali)*, rifletteremo sulla concezione ideale del percorso e su come trasformarla in un progetto metodologicamente coerente; nella seconda parte dell'articolo (*Un esempio di realizzazione concreta del progetto*, v. *Le buone pratiche*), ci soffermeremo, invece, sull'applicazione concreta di tali presupposti.



Parte prima – Coordinate generali

Concezione teorica e piano d'azione

L'idea

Il tessuto didattico del nostro progetto non è costituito dall'analisi formale dei testi, finalizzata a sviluppare nei discenti una presa di coscienza di natura "critico-letteraria" riconducibile, per ricorrere a una categoria della glottodidattica, al piano dell'apprendimento "esplicito"; miriamo piuttosto ad accrescere le competenze letterarie "implicite", muovendoci su un piano di coinvolgimento diretto (emotivo e intellettuale), cercando di andare a toccare le corde giuste nella mente e nel cuore degli studenti.[1]

Il percorso non è, conseguentemente, neanche in alcun modo riconducibile a una concezione didattica focalizzata sullo studio della storia letteraria[2]; ciò che desideriamo è altro: riscoprire il valore del *racconto* in contrapposizione all'enfasi generalmente data al *libro*.

Il racconto si serve del libro, della parola scritta, ma non ne dipende: un bravo narratore, se dotato delle giuste qualità, può riuscire ancor meglio,

[1] Cfr. Stagi Scarpa M., "La didattica della letteratura in lingua straniera, oggi", in Stagi Scarpa M. (a cura di) (2005), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Carocci Faber, Roma, p. 18: "Ciò dovrebbe aiutarci a liberare il campo da: - la pretesa di fare tutta la (storia della) letteratura, che del resto è obiettivo impensabile; - la pretesa di fare dei nostri allievi dei piccoli critici letterari".

[2] Cfr. *Ibidem*.

mediante la parola orale, a coinvolgere e affascinare.
Mentre il racconto può appartenere, senza forzature, alla *vita reale* dello studente, il libro spesso non vi riesce. Ed è così che, ristabilendo l'accento sul *raccontare*, ritroviamo un legame tra la letteratura e la vita – un legame che non potrà mai essere scisso, ma della cui esistenza la *scuola* sembra (molte volte) dimenticarsi.
Si parte dall'ascolto o dalla lettura della storia; si parte da un naturale interesse e piacere; solo alla fine ci si arriva a domandare: come è riuscito l'autore a ottenere questo effetto? Come ha fatto a suscitare in me questa emozione o a trarmi in inganno così abilmente?
Se (come spesso avviene) il percorso venisse invertito, nessun giovane ci seguirebbe con piena sincerità. Né la *nostra* inversione del percorso stesso sottintende che il *focus* educativo è pur sempre posizionato sulla "consapevolezza letteraria", soltanto, arrivandoci alla fine – invece che da essa partendo. Quanti dei nostri studenti finiranno per intraprendere, all'università o fuori, studi critico-letterari di alto livello? Non è neanche il caso di preoccuparsi dei futuri insegnanti di letteratura inglese nella scuola secondaria, perché se iniziassimo a ragionare in tali termini, renderemmo l'insegnamento qualcosa di pericolosamente autoreferenziale. Vorremmo forse, per quei pochi, sacrificare tutti coloro – i comuni mortali, che non dedicheranno la propria vita professionale alla comprensione colta del fenomeno letteratura – i quali possono invece, grazie a noi, riscoprire come la letteratura, il racconto, pulsino di vita reale?

I racconti

Naturalmente, per raggiungere i suddetti scopi, abbiamo bisogno dei racconti giusti. Le sei storie sono state, quindi, scelte in base alle seguenti caratteristiche[3] (oltre, naturalmente, all'alto livello artistico): sono brevi; possiedono ed esprimono tutte una qualità di "vita vissuta", grazie al ricorso a personaggi e ambientazioni popolari, realistiche, verosimili, *umane*[4]; tali personaggi si ritrovano calati in situazioni particolari e magicamente sorprendenti (ma perfettamente possibili), in modo da suscitare nel lettore curiosità, se non addirittura eccitazione:
The Last Leaf, The Gift of the Magi (O. Henry)
Extracts from Adam's Diary (M. Twain)
The Reckoning (E. Wharton)
The Open Window, The Interlopers (Saki)
Il genere letterario noto come *Short Story* è generalmente caratterizzato, nei suoi prodotti riusciti, da un'estrema rapidità del ritmo narrativo e dalla capacità di presentare la situazione, i personaggi e lo svolgimento dell'azione attraverso pochi tratti perfettamente calibrati; dal mantenimento attraverso tutta l'opera della massima accuratezza stilistica; dalla presenza di un'idea brillante, la cui luce diffonda la sua grazia a tutto il testo; da un finale *significativo*; dalla concentrazione su una situazione "esemplare" o di svolta esistenziale.
I primi due racconti sono molto brevi, *heart-warming* e utili, grazie alla loro ingegnosità, per eccitare la curiosità degli studenti, permettendo così di aprire il percorso nel migliore dei modi. Il terzo, più lungo, è estremamente divertente, non pretenzioso, nonché utilizzabile con estrema facilità per sviluppare in classe una discussione sui rapporti uomo-donna (già "introdotta" nel secondo racconto di O. Henry; è inoltre integrabile, per studenti particolarmente interessati, con la lettura a casa del racconto gemello "Eve's Diary", sempre di M. Twain). Il quarto, ancor più lungo, è invece *drammatico* ma rimane, muovendovisi con la grazia di uno sguardo originale e rivelatore, all'interno della sfera tematica del precedente. Gli ultimi due, molto brevi, ritornano a un tono leggero e fantastico (nel genere dell'umorismo nero), per chiudere il lavoro con lo stesso piacere con il quale era stato iniziato.

Il percorso

Il percorso didattico coniuga, quindi, la presenza di un tema (la dialettica libertà-impegno nei rapporti di coppia, tematica approfondita nei due lunghi racconti centrali) con la presentazione di (e la familiarizzazione con) un genere narrativo auspicabilmente *student friendly*[5]. Esso può consentire, di conseguenza, di unire il godimento da parte degli studenti al loro coinvolgimento in una discussione tematica.
Poiché, come detto, quel che interessa, ancor più dell'analisi del genere e dei tratti formali dei singoli racconti

---

[3] A proposito dell'utilizzabilità didattica delle *Short stories*, Cfr. Collie J. & Slater S. (1987), *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University Press, p. 96: "Short stories are often an ideal way of introducing students to literature in the foreign-language classroom. For the teacher, they offer many immediate and striking advantages: - Their practical length [...]; - They are less daunting for a foreign reader to tackle or reread on his or her own, and are more suitable when set as home tasks. Students get that feeling of achievement at having come to the end of a whole work, much sooner; - They offer greater variety than longer texts. A teacher can choose very different short stories, so that there is a greater chance of finding something to appeal to each individual's tastes and interests [...]"
[4] Personaggi, quindi, le cui esigenze e aspirazioni non differiscono nella sostanza da quelle delle persone (reali) di situazione sociale ordinaria; ambientazioni, quindi, ordinarie e "riconoscibili" o, nel caso di *The Last Leaf* e *Adam's Diary*, straordinarie perché metaforiche ma, al di là della metafora, altrettanto familiari.
[5] Cfr. Stagi Scarpa M., *op. cit.*, p. 28: "La soluzione più proficua ed efficiente per obiettivi che siano non solo di competenza letteraria [...] appare, comunque, quella di una ben dosata combinazione dell'approccio tematico e dell'approccio per generi, nei quali il testo sia al centro dell'insegnamento e l'obiettivo finale sia l'autonomia di lettura e di interpretazione dello studente".

(analisi che viene comunque svolta), è avvicinare, invogliare gli studenti alla fruizione autonoma e spontanea del genere stesso, durante e al termine delle attività vengono suggerite connessioni con numerose altre storie dello stesso tipo e tenore (spaziando tra sottogeneri – *ghost stories, crime stories, science-fiction stories* e, rapidamente, rimandando ad altre letterature europee).
Un *punto fondamentale* del percorso didattico, sul piano metodologico, sta nell'impiego della *rilettura*[6]. L'analisi delle forme, come già in altre parole detto, non deve *uccidere* il piacere di leggere, trasferendo violentemente la mente del lettore da un piano esperienziale a un piano di astrazione – deve invece aumentare, rafforzare, approfondire quel *medesimo* interesse *spontaneo* suscitato da una prima lettura.
Pertanto, tale presa di coscienza può aver più naturalmente luogo durante una *seconda* lettura (o secondo ascolto). Considerando poi come una seconda lettura che segua immediatamente la prima risulti, spesso, noiosa e artificiale, si affronteranno *prima* tutti i testi in lettura per poi, *solo in un secondo tempo*, ripartire dal primo racconto dando vita a una serie di riletture. In questo modo, portando il discente a rileggere (o riascoltare) in modo fresco, lo si aiuta e accompagna nell'accorgersi di cose che in un primo momento non erano state notate, nel rielaborare in modo differente cose invece già notate in precedenza – e il gioco dell'analisi letteraria può iniziare.
Per realizzare la riscoperta della dimensione originaria (orale) del raccontare, sia nella prima *(letture)* che nella seconda fase *(riletture)* del percorso alcune delle storie (o alcune loro parti – anche combinando più modalità per lo stesso racconto) verranno presentate mediante audio-libri, o lettura espressiva da parte del docente; al termine, verrà chiesto agli studenti quale delle tre modalità di fruizione (compresa quella silenziosa, in classe) abbiano preferito[7].

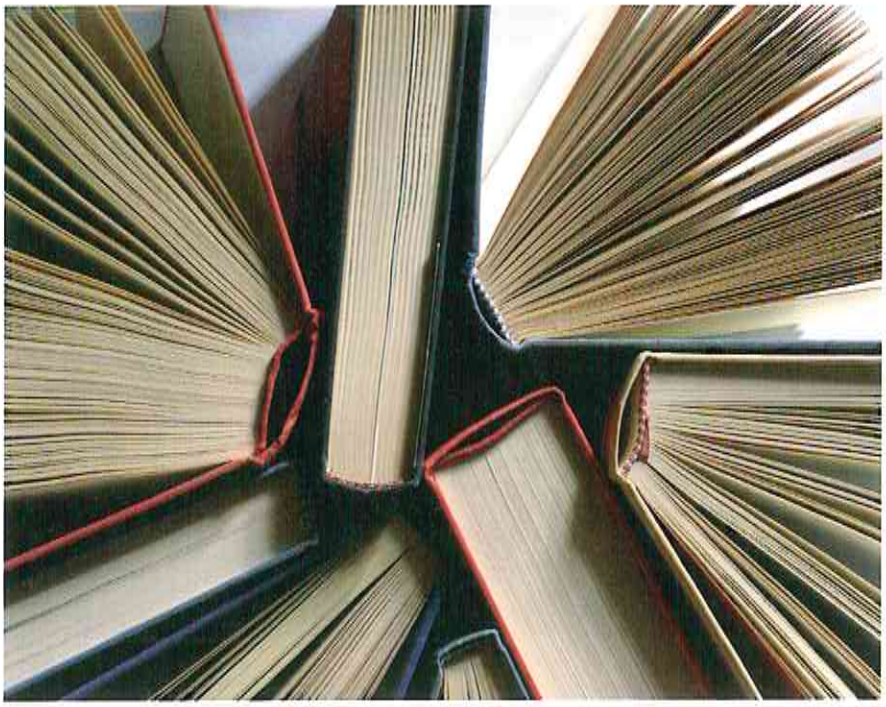
Abbiamo anche parlato di una riscoperta del legame tra vita reale dello studente e letteratura: a tal fine, oltre a quanto già detto in merito alla fruizione dei testi, ai ragazzi verrà chiesto di produrre, a casa e con il supporto dei dovuti chiarimenti e consigli, una propria *short story*.

invogliare gli studenti alla fruizione autonoma e spontanea di un genere letterario

Piano d'azione

Il percorso didattico, come già accennato, può essere descritto come una mediazione tra un approccio *per genere* e un approccio *tematico*; esso ha idealmente luogo in una classe IV Liceo Linguistico a indirizzo linguistico-aziendale (quattro ore settimanali di lingua e cultura inglese) per una durata complessiva di 24 ore – sei settimane[8], con uso esclusivo della lingua inglese (livello medio dei discenti: B2[9]) e impiego di un computer di classe connesso a internet e dotato di hardware audiovisivo.
In coerenza con i principi di fondo del progetto, l'*obiettivo principale di ricerca didattica* consiste nell'individuare strategie che permettano, oltre a diminuire l'impatto sul discente di tre importanti ostacoli alla comprensione di un testo

[6] Cfr. Collie J. & S. Slater S., *op. cit.*, p. 97: "Rereading is a key element in the full appreciation of short stories: because of its concision, a short story's full richness is hardly ever revealed in a first reading".
[7] Nei casi di adozione della modalità "ascolto", l'insegnante valuterà, anche a seconda della specifica situazione in classe, quando sarà il caso di impiegare l'audio-libro (miglior resa drammatica) e quando, invece, la lettura espressiva (maggiore flessibilità didattica nell'utilizzo del testo).
[8] La scelta del quarto anno rappresenta un compromesso tra diverse esigenze, in quanto il docente da una parte ha già familiarità con la classe e si è garantito che sussistano i necessari prerequisiti, mentre d'altra parte avrà ancora a disposizione del tempo per lavorare sull'interiorizzazione, da parte dei discenti, dell'approccio e dello spirito presentati in questo percorso.
[9] Gli studenti dovranno possedere prima dell'avvio del percorso almeno una discreta familiarità rispetto a testi letterari (per garantire una sufficiente velocità di lettura) e una conoscenza elementare delle nozioni letterarie di base (differenze tra autore/narratore, trama/intreccio, ecc.).



narrativo (le difficoltà linguistiche, la poca motivazione, la distanza culturale tra la società reale a cui appartiene il lettore e quella a cui la finzione narrativa fa riferimento), di fornire il testo e lavorarci sopra in maniera da ricostruire nel miglior modo possibile quanto idealmente avviene "nel mondo esterno" all'interno della mente di un lettore, molto curioso e sufficientemente colto, che si dedichi alla lettura di un racconto breve[10].
Le attività didattiche tipiche dell'apprendimento linguistico (giochi di ruolo, mimi, ricomposizione testi, drammatizzazioni, lavoro a coppie ecc.) saranno impiegate esclusivamente se e quando inseribili nel contesto di un lavoro didattico chiaramente *letterario*; il *focus* didattico è letterario e non linguistico[11].
Le tre fasi[12] del percorso possono essere schematizzate come segue:
1. Primi due racconti (con attività introduttiva, affrontando i problemi linguistici e inter-culturali e con rapida discussione finale): *prima e seconda lezione*; **terzo racconto** (idem): *terza e quarta lezione*; **quarto racconto** (idem), consegne relative alla scrittura di un proprio racconto: *dalla quinta all'ottava lezione*; **ultimi due racconti** (idem): *nona e decima lezione.*
2. Primi due racconti (con analisi interpretativa e formale): *undicesima e dodicesima lezione*; **terzo racconto** (idem): *dalla tredicesima alla quindicesima lezione*; **quarto racconto** (idem), ulteriori consegne relative alla scrittura di un racconto: *dalla sedicesima alla diciannovesima lezione*; **ultimi due racconti**, (idem): *ventesima, ventunesima lezione.*
3. Analisi, commento generale, rapidissima contestualizzazione storico-letteraria e biografica degli autori, esposizione racconti prodotti dagli studenti: *ventiduesima, ventitreesima e ventiquattresima lezione.*

Precisazioni metodologiche

Durante il percorso, il lavoro sui testi si appoggerà sia a domande poste oralmente (preparate in precedenza) che a questionari scritti; in entrambi i casi le domande saranno, nella prima fase del progetto – quella consistente nelle *prime letture* – prevalentemente di tipo *fattuale* (intendendo, con questo termine, domande che non richiedano al discente alcun lavoro *interpretativo* del testo, ma solo la sua comprensione *superficiale*); le domande interpretative, a loro volta, saranno protagoniste della seconda parte.

Lo scopo principale delle domande *fattuali* nel contesto delle attività risiederà, più che nella verifica della comprensione, nel suo sostegno. Il docente, prima di avviare il percorso didattico, l'avrà infatti calibrato nella consapevolezza che alcuni studenti avranno poche o nessuna difficoltà a "seguire", altri ne avranno alcune, altri molte. Le domande, poste al momento giusto, sono quindi finalizzate a mantenere viva l'attenzione di chi avesse, per difficoltà nella lettura o per approccio mentale all'attività, tendenza a distrarsi, nonché a creare condivisione di informazioni tra i più "forti" e i più "deboli". Non è quindi probabile che, ad alcune delle domande poste, non vi sia alcuna risposta. L'importante è che il docente sappia distribuire le domande per tutta la classe e scegliendo tra gli studenti in modo vario e imprevedibile – e alternando la "domanda a tutti" con la domanda al singolo[13].

---

10 Nonché alla rilettura (riascolto) dello stesso.

11 Quello che vogliamo ottenere, infatti, è che lo studente sappia e voglia avvicinarsi a un'opera letteraria e apprezzarla, *per quello che essa è*, e farlo da *solo*. Cfr. Del Col E., "Il testo letterario: passi verso una competenza interpretativa", in *Insegnare letteratura in lingua straniera* (cit.), p. 38: "Lo scopo primario dell'azione didattica è il perseguimento dell'autonomia di studio dello studente".

12 Come vedremo meglio più avanti, coerentemente all'ispirazione generale del progetto le domande di sostegno e verifica alla comprensione che il docente fornirà (sia per iscritto che oralmente) durante le attività saranno di natura *fattuale* nella prima fase, *interpretativa* nella seconda.

13 Nel caso della domanda al singolo, il docente dovrà essere abile nel dare il tempo e la possibilità al prescelto di rispondere concedendo, allo stesso tempo, anche l'opportunità ad altri di inserirsi.

Per quanto riguarda l'idea di dedicare un intero segmento del percorso alle riletture dei testi (la seconda fase, nella quale il docente passerà con delicatezza[14] da un lavoro sulla comprensione fattuale e sulle tematiche più appariscenti a un lavoro sull'interpretazione e sull'analisi formale), nel concepire un metodo per farla concretamente funzionare abbiamo riflettuto come segue.
Se, da una parte, nel chiedergli la rilettura di un racconto, al discente dovrebbe essere lasciata una maggiore autonomia rispetto a quanto avvenuto in classe durante la prima lettura (perché conosce già il testo), dall'altra l'analisi letteraria dovrebbe essere svolta (per una questione di competenze) mediante attività maggiormente guidate. Il problema didattico, però, sta nel fatto che è proprio durante la rilettura che vengono poste, nella mente del lettore, le basi di un'interpretazione/analisi del testo. Proviamo allora a ripensare a quanto ci accade quando rileggiamo *spontaneamente* un'opera letteraria. Accorgendoci di cose che *non avevamo notato* nella prima lettura, acquisiamo un maggiore distacco (in senso positivo) rispetto al racconto e diveniamo leggermente più capaci di assumere un approccio analitico. D'altra parte, la rilettura *forzata* può invece generare in noi un distacco negativo e una sensazione di noia e di *già visto*.
Presupponendo quindi che per una parte dei discenti si tratterà di un'attività percepita come spontanea, mentre per un'altra parte essa sarà vissuta come forzata, dovremo adottare un approccio che:
- *rispetti la soggettività della riscoperta di coloro che rileggono/riascoltano spontaneamente (non eccedendo quindi nel guidare la loro rilettura lungo canali precostituiti, e permettendo invece alle loro osservazioni personali di essere liberamente espresse ed elaborate);*
- *allo stesso tempo, supporti la rilettura di coloro che hanno assunto un atteggiamento più passivo, mediante una serie di attività didattiche, consistenti in problemi da risolvere e risposte da ottenere, che li portino a vedere il testo con occhi nuovi.*

Potremo pertanto prender nota, durante la prima fase del percorso, di quali studenti mostrino maggiore interesse o coinvolgimento personale rispetto al singolo racconto in questione; tali note ci consentirebbero, nella seconda fase, di diversificare il lavoro, dividendo la classe in due gruppi (intendendo, due gruppi *di singoli*): gli *interessati* e i *distratti*.
Il gruppo degli *interessati* dovrebbe quindi, in linea di massima e con piccole varianti relative alle differenze tra i testi, svolgere, nella seconda fase del percorso, un lavoro di questo tipo:
1) rilettura/riascolto pienamente autonomo;
2) espressione libera (per iscritto) delle osservazioni sul testo, secondo alcune linee guida ampie[15];
3) condivisione con il resto della classe (oralmente) di tali osservazioni;
4) raffinamento di tale lavoro mediante l'intervento *forte* dell'insegnante e con tutta la classe.

accorgendoci di cose che non avevamo notato nella prima lettura, acquisiamo un maggiore distacco

Il gruppo dei *distratti* dovrebbe invece seguire la seguente scaletta: 1) rilettura guidata del testo, con compiti da svolgere; 2) interpretazione e analisi guidate, mediante una scheda scritta; 3) condivisione con il resto della classe (oralmente) di tali osservazioni; 4) raffinamento di tale lavoro mediante l'intervento *forte* dell'insegnante e con tutta la classe.
Come si può notare, solo 1) e 2) si svolgono a gruppi separati. La parte più delicata sta nel calibrare le attività 1) e 2) dei due gruppi in modo da ottenere il massimo parallelismo temporale possibile.

Il discente protagonista

In merito alla scrittura, da parte dei discenti, di una propria *short story*, l'insegnante potrà comportarsi come segue.

Il primo annuncio alla classe sarà dato durante la prima fase, dopo la lettura del racconto di Edith Wharton, specificando che quanto viene richiesto è la creazione di un *breve* racconto; gli studenti potranno iniziare a concepire la storia secondo le seguenti direttive: essa potrà essere inventata di sana pianta, o tratta – per essere poi elaborata – da esperienze

[14] Al di là dell'inevitabile impiego di materiali pre-costituiti, il docente dovrà cercare di far emergere la componente "analitica", più oggettiva e asettica, nel modo il più possibile spontaneo e naturale dall'esperienza (soggettiva ed emozionale) di lettura, agganciandosi spesso, nel creare spunti di analisi, alle suggestioni provenienti direttamente (perché da lui suscitate, o nate spontaneamente) dalla classe. In sostanza, in questo cambio di prospettiva non dovrà mancare un forte senso di continuità con quanto svolto nella prima fase.
[15] Ad es.: minimo quattro osservazioni, massimo otto; per ogni quattro osservazioni, una dovrà essere *non* sui temi e sull'interpretazione dei significati (il *cosa*) ma sull'abilità e sui fini dell'autore (il *come*); almeno una/due delle quattro/otto osservazioni (sia sul *cosa* che sul *come*) dovranno stabilire un confronto tra due o più racconti. Nel caso, pur possibile, in cui il docente percepisca tale libertà concessa come eccessiva e senta la necessità di *guidare*, seppur meno invasivamente, anche questo gruppo, potrà invitare gli studenti a esprimere le loro libere osservazioni secondo dei canali più stretti – ma comunque più ampi rispetto all'altro gruppo, ad es.: "Write about a detail (consisting in one or more adjectives) that helped you notice something that you hadn't noticed before about the personality of one of the characters"; "Write about a detail (consisting in one or more complete sentences) that helped you notice something that you hadn't noticed before about the meaning/message of the story".

fatte e/o persone reali/conosciute, da internet, ecc.; dovrà essere molto breve - leggibile in massimo cinque minuti - e ricordare, anche se solo per contenuti di base, *The Reckoning*; la scadenza di consegna sarà fissata alla ventitreesima ora (sesta settimana).
Nella seconda fase, dopo la rilettura del racconto della Wharton, il docente ricorderà che il tempo della presentazione alla classe dei propri brevi racconti si sta avvicinando e che gli studenti potranno liberamente avvalersi (lavorandoci a casa) di tutto quanto appreso nel percorso; il loro fine principale dovrà essere, raccontare qualcosa che possa piacere, o interessare, coinvolgere, colpire o eccitare, commuovere, scioccare... in altre parole, generare un qualsivoglia effetto su uno, molti o tutti gli ascoltatori; e generarlo grazie a una qualsiasi forma di abilità impiegata nella costruzione del racconto[16]. Solo sette delle storie scritte (sarà cura del docente selezionarle) dagli studenti verranno effettivamente presentate in classe, durante un'ora dedicata, in cui gli studenti le leggeranno ad alta voce - principali protagonisti, finalmente, della magica arte del raccontare[17].

Il sogno del docente di letteratura si tramuta in incubo

Prima di passare al piano operativo, un'ultima riflessione, in forma... onirica. Alcune settimane dopo il termine del percorso didattico, incontro per caso un mio studente, nella biblioteca della scuola. Sta consultando lo scaffale contenente la narrativa disponibile in lingua inglese. Non mi nota - appare totalmente assorbito nella ricerca di qualcosa. Resto lì, fermo, a guardarlo, silenziosamente gioiendo di tale visione - ma, ecco, lo vedo tirar fuori un libro. Lo guarda, rigira, lo sfoglia, e poi ancora, lo rigira... lo risfoglia... si ferma su una pagina... e rimane un attimo, come sospeso, guardando nel vuoto, forse catturato in una diversa dimensione... una dimensione raggiunta attraverso il libro, e al di là del libro... certamente, anzi, *al di là del libro*: lasciando cadere a terra l'opera, fa per avviarsi verso il balconcino della biblioteca; ma, fatti due passi, sbatte il ginocchio destro contro lo scaffale della letteratura storica. L'impatto è notevole - una buona parte dei voluminosi testi si rovescia per terra, mentre l'aspirante lettore, sempre nel vuoto guardando, al di là dello spazio, ne calpesta diversi, non mostrando, sul suo viso trasceso, alcuna consapevolezza del suo delitto.

la cultura è vita e non solo studio; la scuola non è una nemica

Il giovane prosegue, ripreso l'equilibrio, verso il balconcino, dove una figura prima a me dall'ombra nascosta inizia a delinearsi. Era forse verso questa a me invisibile forma che lo studente, nel guardare attraverso e *al di là del libro*, era stato irresistibilmente attratto, e non, quindi, verso il mistico vuoto di una dimensione spirituale, come in un primo momento creduto avevo? La risposta non può tardare a venire; la forma si fa sempre più palese - la forma si muta in più forme, poi in un corpo, reale, concreto... ma sì, è lei, sono le forme di lei... il corpo di lei, la Giusy, la mia peggiore studentessa, vagante nell'ombra primaverile del balconcino, la sua nuova pettinatura immortalata da una brezza incantata...
Questo piccolo racconto, totalmente inventato, rappresenta il sogno dell'insegnante di letteratura inglese, tramutatosi in incubo. Al di là dello scherzo, potremmo chiederci se quel racconto, che lo studente aveva inizialmente preso in mano, leggendolo con aria trasognata, non parlasse, in verità, di amore, di passione primaverile... un sensuale racconto di Guy de Maupassant, finito per errore nello scaffale di narrativa inglese; una scena magistralmente dipinta dall'autore francese, che abbia ispirato il nostro eroe, che gli abbia intimato con una voce a cui non si può dir no, di andare nel mondo, di cercare l'amore, di *vivere*...
Riscoprire il legame tra vita e *racconto*, far dimenticare per un istante allo studente il fatto che quella splendida storia si trova *citata in una antologia o in una storia letteraria, o in un manuale scolastico*, fargli dimenticare che essa appartiene, pertanto, al mondo astratto della scuola e non al mondo esterno, reale, dei suoi sentimenti, dei suoi amici, dei suoi pensieri, che essa non gli è stata raccontata da qualcuno ma si trova invece dentro un *libro*...
Il fenomeno di "riscoperta" appena descritto può essere un mezzo, ma non può essere il fine, del nostro percorso. Risvegliatosi da questo, benvenuto e benedetto, istante di oblio, portato a compimento tutto il percorso sotto la guida dell'insegnante, lo studente avrà, se tutto sarà andato come previsto, riscoperto, oltre al legame tra vita e racconto, quello tra scuola e realtà; avrà capito che la cultura è vita e non solo studio; avrà capito che lo studio è necessario alla cultura, che esso appartiene alla vita e che la scuola non è una nemica.

---

16 Sarà messo in chiaro che non dovranno in alcun modo pensare di dover creare qualcosa di anche lontanamente simile a quanto visto in O. Henry, Twain ecc. - semplicemente, prenderne in qualche modo, in chiave personale ed elementare, *ispirazione*.

17 Durante il percorso il docente avrà parlato della differenza tra *espressione* e *creazione* artistiche, spiegando come la seconda, a differenza della prima, implichi la ricezione dell'opera da parte di un *altro*. La presenza dell'*altro* porta l'autore dell'opera a trasformare in *creazione* ciò che ha origine come pura *espressione*, portando così l'opera stessa (come mostrano i racconti studiati) a compiere un salto di qualità. In parole più povere, nello scrivere la loro storia gli studenti non dovranno semplicemente cercare di *esprimersi*, al contrario dovranno tener conto, costantemente, della futura presenza di un ascoltatore/lettore.

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 20

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 8-9 2011

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Giochiamo a 'fare' puck
- Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli.

In questo numero

Maria Cecilia Luise

Presentiamo in questo numero due contributi che ripropongono un "format" spesso presente in BLE: un saggio e una recensione bibliografica.

Nel saggio di Flora Sisti viene presentato un interessante progetto, che ha portato alla creazione di specifici materiali didattici, per l'insegnamento dell'inglese a bambini in età di scuola dell'infanzia; ci pare importante testimoniare un simile progetto in quanto il campo dell'insegnamento delle lingue straniere a bambini sotto i sei anni suscita sempre più interesse, ma non è supportato da una grande divulgazione di progetti, materiali, studi e sperimentazioni. Il secondo contributo è la recensione di un libro appena pubblicato: il volume è una raccolta di saggi, che partendo dal desiderio di amici, colleghi e allievi di offrire un omaggio ad uno dei più importanti glottodidatti italiani, Gianfranco Porcelli, offre un corposo e significativo insieme di riflessioni, studi, spunti didattici in grado di arricchire il bagaglio professionale di qualsiasi insegnante di lingue straniere; è quindi una recensione che, come quelle presenti nei precedenti numeri di BLE, vuole essere uno stimolo all'autoformazione dei docenti anche attraverso la lettura e lo studio di saggi scientifici.

Giochiamo a 'fare' puck

Flora Sisti
Università "Carlo Bo", Urbino

"Maestra, giochiamo a fare Puck?" Questa è la frase che sentiamo nei corridoi della piccola scuola materna *La villa del popolo* di Urbino.

Il nostro personaggio immaginario è ormai diventato uno di loro e le varie stanze della scuola – una bella villa ristrutturata dei primi del '900 immersa in un grande giardino – si sono trasformate di volta in volta in savana, castello, oceano o foresta. Le maestre ci raccontano i vari aneddoti accaduti nell'arco della giornata e le frasi dei bambini riferite anche dai genitori, ormai incuriositi dalle avventure di questo 'famoso Puck'.

L'équipe di ricerca che ha inventato le storie di Puck è di casa in questa scuola per le frequenti visite svolte per seguire il progetto di sperimentazione[1] e verificare l'efficacia dei materiali audio visivi che costituiscono il pacchetto *Puck's stories*[2].

Puck's stories è un kit multimediale creato per alunni molto giovani (3-7 anni) che si avvicinano per la prima volta, con l'aiuto di docenti e genitori, all'apprendimento della lingua inglese.

Il kit è composto da sei libriccini illustrati contenenti le storie del protagonista, il libriccino dei 'lavoretti di Puck', un CD-ROM multimediale, i *posters* delle storie, il *poster* della casa e le *flashcards*. Completano il progetto una guida glottodidattica ed un manuale di approfondimento linguistico per genitori e docenti in corso di pubblicazione.

[1] Sisti F., " Giochiamo in inglese. Le scuole dell'infanzia del comune di Urbino" in Sisti F. (a cura di) (1999), pp. 57-94.
[2] Sisti F. et al. 2010.

diversi da quelli presentati durante le lezioni" (Sisti 2010: 62). Si tratta di favorire un reale apprendimento che favorisca il riutilizzo in nuovi contesti delle strutture di base della lingua straniera in ambito fonologico, lessicale, morfo-sintattico e pragmatico.

L'approccio metodologico

L'approccio metodologico alla base della nostra programmazione è quello spesso definito olodinamico. Un approccio che tiene conto di tutti gli aspetti della personalità del bambino e che sfrutta quindi tutti i codici espressivi di cui egli dispone: il codice verbale, iconografico, musicale e quello mimico gestuale. Si accetta la teoria olistica dell'apprendimento linguistico secondo cui nello sviluppo della capacità verbale il cervello umano funziona in modo unitario, entrambi gli emisferi collaborano cioè in modo integrato ed armonioso. Quello sinistro controlla la funzione logico-verbale e quello destro – dominante nell'ambito delle emozioni e dei compiti visivo-spaziali – unisce le unità discrete del linguaggio in un'interpretazione globale, espressiva e connotativa del messaggio ricevuto, integrando i linguaggi non verbali a quello verbale.

I nostri piccoli alunni si sono da poco impadroniti di un codice verbale (la lingua materna: L1) efficace per esprimere le proprie sensazioni e sapranno riutilizzare, con poco sforzo, le stesse strategie d'apprendimento per imparare una seconda lingua, anche se cambia la motivazione di base ed il contesto sociale in cui si apprende.

Il riferimento alla teoria dell'apprendimento della prima lingua

Come nasce PUCK

Il progetto *Giochiamo in Inglese* inizia nell'anno scolastico 1995/96. La prima esperienza, durata solo alcuni mesi, è del tutto sperimentale, tuttavia i risultati sono tali da incoraggiarci a continuare in maniera più organica. Così inizia un lavoro di ricerca che coinvolge i bambini di 3, 4 e 5 anni delle scuole dell'infanzia comunali di Urbino negli anni scolastici 1996-98[3] e poi di più di venti istituti comprensivi nella regione Marche[4]. Da allora il nostro progetto ha subito un'evoluzione nell'ambito dei metodi e dei contenuti, ma l'impianto metodologico e gli obiettivi di fondo sono rimasti gli stessi.

La considerazione di base che ha guidato il nostro progetto è stata ed è, infatti, che il gioco o la finzione di per sé non bastassero a mettere in moto il complesso processo cognitivo che avrebbe portato alla produzione spontanea in lingua straniera (LS).

Nelle nostre scuole dell'infanzia i bambini giocano utilizzando la lingua inglese, si divertono a ripetere singole parole, frasi routinizzate o a cantare canzoncine stimolati da immagini o movimenti, ma questo non è 'parlare' una LS. Si tratta di ripetizioni mnemoniche e a volte prive di significato che non evolvono in una produzione autonoma e che non consentono un riutilizzo in contesti comunicativi nuovi di forme e funzioni linguistiche apprese.

Il nostro obiettivo è invece quello di "creare nei bambini la coscienza dell'esistenza di un diverso codice espressivo, soggetto a meccanismi di regolazione simili a quelli della prima lingua e quindi possibile ambito per la formulazione di ipotesi linguistiche (produzione spontanea di frasi originali non sentite precedentemente) e strumento da poter riutilizzare anche in contesti linguistici e situazionali

[3] Sisti F., "Dal progetto 'Giochiamo in inglese' alle storie di Puck", in Sisti F. (a cura di) (2010), pp. 61-100.

[4] Ci si riferisce al progetto LIReMar (Lingua Inglese in Rete nelle Marche), un accordo di rete tra più di 20 istituti comprensivi della regione Marche e il comune di Urbino (scuole materne comunali). Il progetto è stato finanziato dal ministero nell'ambito della promozione dell'insegnamento dell'inglese in età precoce. Per informazioni cfr. il sito web: http://www.indire.it/studidicaso/html/index.php?id_cs=264.

ci ha guidato nella scelta del metodo: il bambino, secondo Bruner, impara la lingua materna attraverso una fitta rete di brevi esperienze ripetute e condivise con l'adulto che rappresenta un terreno sicuro nel quale sperimentare le prime forme di produzione verbale autonoma. Bruner definisce queste esperienze *format* elencativi[5]. Il bambino cioè rivive molte volte nella giornata uno stesso rituale di scambi comunicativi (per esempio l'ora della pappa) che si accompagnano ad azioni, sensazioni, profumi e colori. La stessa cosa avviene con i nostri piccoli studenti della scuola materna: la ripetizione di format elencativi (la merenda, l'appello, i pasti, i momenti dedicati all'igiene personale, ecc.) o la drammatizzazione di un format narrativo, di una storia, attraverso diverse modalità didattiche rappresenta una situazione familiare che consente loro di apprendere, in modo olistico appunto, lessico e strutture morfo-sintattiche da reimpiegare poi in contesti situazionali diversi.

Dal punto di vista didattico, questo approccio mira dunque ad attuare procedure d'insegnamento che riattivino, per la LS, i dispositivi della grammatica universale (GU) alla base di qualsiasi lingua, tenendo tuttavia in debito conto il ruolo fondamentale giocato dalla L1. Si tratta quindi di un approccio secondo il quale l'apprendimento della LS risulterebbe mediato dalle caratteristiche già implicate nella L1 e la costruzione della grammatica della LS avrebbe come punto di partenza le proprietà della GU già attuate in L1.

Questo background teorico ci ha portato ad applicare procedure didattiche – già sperimentate sul territorio nazionale (Cangià 1998, Taeschner 2003) – che prediligono la teatralizzazione del dialogo, la *drammatizzazione* di scambi conversazionali autentici che vengono ascoltati, ripetuti, mimati e cantati dal bambino.

Se il terreno su cui operiamo è dunque molto fertile e se i nostri bambini si mostrano straordinariamente abili non dobbiamo dimenticare tuttavia le implicazioni psico-affettive e motivazionali legate a questa fase delicata della crescita culturale dell'individuo.

La motivazione

Il desiderio di esprimersi nella LS non è più generato da un bisogno primario (farsi capire) e quindi dovrà essere stimolato da motivazioni di tipo *integrativo* e *strumentale*. Il bambino cioè dovrà sentirsi parte di un disegno comune ed utilizzare la LS per stabilire relazioni con gli amici e con l'insegnante in un contesto ludico rassicurante.

prediligere la *drammatizzazione* di scambi conversazionali autentici

L'*integrazione* col resto del gruppo avverrà quindi accettando la regola del 'giochiamo in inglese'. In questo modo la LS non sarà ovviamente un oggetto di studio ma uno *strumento* di viaggio fantastico nel mondo di oggetti, animali e personaggi che vivono esperienze vicine al vissuto dei bambini. Nel gioco della drammatizzazione ogni alunno ricoprirà i vari ruoli utilizzando la LS come codice alternativo per esprimere azioni e sensazioni note. L'insegnante parlerà esclusivamente in inglese o sceglierà di limitare l'utilizzo della LS all'unità di apprendimento relativa alla storia; l'importante sarà stabilire le 'regole del gioco' e suscitare nei discenti il desiderio di comunicare in LS. Naturalmente tanto più lungo sarà il periodo di esposizione alla lingua, migliori saranno i risultati.

L'ambiente scolastico

Un'altra variante è costituita dal contesto sociale nel quale si attua l'apprendimento: non siamo più tra le mura domestiche, il rapporto non è più uno a uno (un adulto – un bambino) ed i tempi di esposizione sono notevolmente ridotti. Siamo in un ambiente amichevole e familiare ma pur sempre istituzionalizzato (la scuola) e il docente spesso interagisce con gruppi anche molto numerosi e per periodi limitati. Questi sono i limiti che ci hanno indotto a scegliere una metodologia basata sulla drammatizzazione di brevi situazioni narrative di argomento quotidiano (format), in cui *tutti* i bambini interpretano *tutti* i ruoli in un costante scambio conversazionale che ottimizza i tempi di comprensione/produzione orale in LS. Per eliminare poi il rischio di ricadere in un semplice esercizio mnemonico di ripetizione, privo di significato, i bambini vengono aiutati nella comprensione e sollecitati al riutilizzo delle varie espressioni durante le altre fasi dell'unità di apprendimento, condotte completamente in LS secondo la seguente scansione:

1. drammatizzazione della storia (codice verbale e mimico-gestuale);
2. lettura partecipata della storia illustrata (codice verbale e iconografico);
3. mimi-musical (codice verbale, musicale e mimico-gestuale);
4. attività integrative di reimpiego ludico (tutti i codici impiegati).

PUCK's Stories
Il format

I format presentati nei sei racconti hanno come protagonista Puck, un bambino che vive con la sua famiglia: un papà falegname, una mamma costumista teatrale e due sorelle, Rita e Sue.
Puck, che non sa ancora leggere, chiede a turno ai suoi familiari di raccontargli delle storie dal suo libro di favole preferito e in ogni racconto, grazie alla sua fervida immaginazione, veste i panni dell'*eroe* diventando di

[5] Viene definito *format elencativo* la routine di azioni condivise tra adulto e bambino nella vita quotidiana e *format narrativo* un insieme di azioni concatenate in una storia secondo una sequenza prevedibile che stimola previsioni circa i possibili sviluppi.

volta in volta un pilota d'aereo, un cowboy, un fantasma, un piccolo gnomo ed un pirata. Al termine di ogni storia, dopo aver vissuto un'avventura straordinaria in prima persona, Puck ritorna alla realtà e l'alunno scopre che ogni esperienza è stata solo un 'sogno ad occhi aperti' vissuto però in una nuova lingua.
Gli avvenimenti raccontati tengono conto delle esigenze didattiche di un format: eventi vicini al vissuto del bambino, parti narrative ricorrenti e intreccio prevedibile che termina con un colpo di scena finale. Il contesto narrativo è dinamico ed originale e sviluppa contenuti mai ovvi o standardizzati. Da un punto di vista linguistico il repertorio di funzioni, nozioni e situazioni, che rientra nel *Threshold level English*[6], viene presentato nella tipica sequenza a spirale che ripropone forme e strutture in modo sempre più approfondito. L'ambientazione delle storie inoltre fornisce una grande varietà di stimoli visivi aggiuntivi rispetto a quelli collegati al bagaglio lessicale presentato. Le avventure di Puck hanno infatti come palcoscenico principale la casa del protagonista anche se poi, a seconda della storia, essa subirà delle trasformazioni: il divano diventerà un veliero, la stanza da letto si trasformerà in savana e la vasca da bagno nell'oceano profondo. Questa doppia possibilità di lettura grazie alla quale dei luoghi fisici noti possono essere trasformati in ambienti fantastici vuole favorire la possibilità di riproporre le storie tra le pareti di una scuola o di una casa, con la collaborazione di insegnanti o genitori.

Caratteristiche musicali

I testi da drammatizzare (testo-copione) sono stati rielaborati per adattarsi alla versione musicale. Il compito del musicista[7] è stato quello di fornire ritmi avvincenti e facilmente memorizzabili che si combinassero con le esigenze testuali e mimico gestuali del copione. Durante il mini-musical il bambino, infatti, canta un testo simile a quello del copione teatrale, drammatizzandone di nuovo le azioni in forma di *action songs*. Lo scopo di questa modalità di presentazione è quella di rinforzare la memorizzazione del linguaggio appreso grazie all'ausilio della musica. Anche l'emisfero destro del cervello – dominante nell'ambito delle emozioni e dei compiti visivo-spaziali – verrà coinvolto rendendo l'apprendimento più completo e stabile. Le musiche sono state create ispirandosi alle avventure di Puck e componendo ritornelli che potessero incontrare i gusti anche dei più piccini. La voce principale che canta i testi dei *mini-musicals* è quella di una adolescente madrelingua[8] che viene a volte coadiuvata da due voci adulte che simulano quelle dei genitori di Puck.

stabilire relazioni con gli amici e con l'insegnante in un contesto ludico rassicurante

Caratteristiche grafiche

La terza fase dell'unità didattica, come abbiamo visto, è rappresentata dalla 'lettura partecipata' del libriccino illustrato: i bambini si siedono intorno alla maestra ed ascoltano la storia mentre sono sollecitati ad intervenire fornendo elementi linguistici appresi in precedenza.

Il testo scritto, che compare come didascalia, è dunque utilizzato solo dalla maestra, i bambini saranno attratti esclusivamente dalle illustrazioni. A quest'età infatti l'immagine è testo, si sostituisce cioè al codice verbale ed ha la doppia funzione di incantare, incuriosire, sollecitare la fantasia del bambino da un lato e di chiarire i possibili fraintendimenti lessicali dall'altro.

Le illustrazioni devono quindi essere riconoscibili, facilmente decifrabili ed allo stesso tempo attraenti e originali. Il creativo[9] quindi non è più solamente l'illustratore di un materiale che realizza esigenze di tipo glottodidattico, le sue immagini non sono mai semplici riempitivi, ma costituiscono parte integrante del metodo proposto.

Personaggi e ambienti

Puck, spettinato, vispo e curioso, è raffigurato normalmente con una tutina verde e dei calzetti rossi, ma non appena si immerge nel mondo della storia narrata si trasforma nell'eroe di turno indossando un copricapo facilmente riconoscibile dai bambini: un cappello da cow boy, la bandana da pirata, il cappuccio dello gnomo, ecc. Puck è il personaggio in cui i bambini potrebbero identificarsi.

Sue, la sorellina di Puck, è più grande – ha circa sei anni – e spesso sottolinea questa sua superiorità esibendo gusti ed interessi diversi. È altrettanto curiosa e vivace e partecipa volentieri alle messe in scena del fratellino. Sue è il soggetto in cui le bambine potrebbero identificarsi o identificare la sorella o il fratello maggiore.

Rita è la sorella maggiore dei due, ha circa sedici anni ed è raffigurata su una sedia a rotelle. Anche lei partecipa alle avventure di Puck ed è anche utilizzata per introdurre un argomento delicato come la diversabilità nella quotidianità della vita famigliare. Rita è il soggetto in cui i bambini potrebbero identificare la sorella o il fratello adolescente.

Mum non è solo la figura materna ma anche un personaggio che aggiunge un elemento di originalità alla storia in quanto viene raffigurata come sarta e costumista teatrale. Il suo laboratorio è tra la mura domestiche e rappresenta un'inesauribile miniera di cappellini e costumi di ogni tipo: elementi fondamentali per la caratterizzazione dello script.

Dad, il padre, fa il falegname e nel suo garage, pieno di attrezzi e materiali di vario tipo, sono fabbricati gli oggetti

---

6 Van Ek J.A. Et Alexander L.G., 1980.
7 Ubaldo Ragnoni (ubaldo.ragnoni@hotmail.it).
8 Maria Aida Cavalera.
9 cfr. tesi di laurea di Cristiano Andreani (www.zerokilowatt.com).

utili alla caratterizzazione del contesto narrativo. Attraverso questo personaggio gli autori possono fornire una serie di suggerimenti pratici a docenti e genitori per costruire realmente ambientazioni ed oggetti scenici fantastici (un divano, un grembiule e una scopa possono diventare una barca con vela e remo; uno scatolone dipinto può diventare un castello o un'auto di formula uno; un lenzuolo su una poltrona può diventare una montagna, ecc.) Il libriccino dei lavoretti di Puck[10] è un utile compendio alle attività sopra descritte.

Megabite, il cagnolino, è il tipico animale domestico pronto a sopportare tutti i travestimenti impostigli da Puck pur di seguirlo nelle sue avventure. Nella sesta storia *(Black Eyed Bob)*, per esempio, sarà il suo fido mozzo che, dopo varie vicissitudini, si impadronirà del tesoro nascosto: la scatola dei biscotti.

L'ambientazione è quella di un piccolo cottage inglese composto di due piani, un garage, una lavanderia, una soffitta ed un piccolo giardino. Ogni stanza è raffigurata con un corredo ricchissimo di suppellettili e pezzi di mobilio di forme e colori diversi, collocati in posizioni anche buffe ed originali, sempre per stimolare la fantasia dei bambini.

Lo staff

Per la produzione delle storie di *Puck*, come si è detto, sono state coinvolte varie figure professionali: un creativo, un musicista, dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria, degli esperti di glottodidattica e dei docenti madrelingua[11].

Il lavoro d'équipe si è quindi svolto sulla base di una fitta rete di condizionamenti reciproci e in un clima di totale collaborazione: le esigenze linguistiche hanno stimolato la produzione grafica e musicale che a sua volta ha offerto nuovo materiale per lo sviluppo narrativo.

Per la realizzazione del nostro materiale inoltre abbiamo beneficiato della preziosa collaborazione dei tecnici del CLA (Centro Linguistico d'Ateneo) e del CRiSEL (Centro di Ricerca e Sviluppo dell'E-Learning) dell'Università degli Studi "Carlo Bo" di Urbino, oltre che dello staff tecnico e didattico della casa editrice Multidea di Roma[12].

le esigenze linguistiche hanno stimolato la produzione grafica e musicale

Materiale integrativo

Il format nell'applicazione originale di T. Taeschner non prevede materiali integrativi in quanto l'unità di apprendimento si compone solamente delle prime tre fasi. La sperimentazione svolta con le insegnanti della scuola dell'infanzia di Urbino e dei circoli didattici del gruppo LiReMar ci ha però convinto della necessità di suggerire anche attività che potessero favorire il reimpiego delle espressioni linguistiche apprese in contesti simili ma non identici a quelli dei vari format presentati. L'enfasi principale è sempre posta su esercizi comunicativi orali[13] che abituano i bambini ad ampliare il raggio di applicazione delle funzioni linguistiche apprese, ma alcune attività manuali o eseguibili utilizzando il CD sono state inserite per i momenti di gioco libero e per il lavoro da fare a casa con i genitori. Le *flashcards*, raffiguranti personaggi e ambienti, serviranno come stimolo per brevi interazioni orali e giochi di ruolo, i *posters* che riassumono le scene di ciascuna storia si utilizzeranno per la 'lettura partecipata' e il CD, con la drammatizzazione dei testi delle storie e dei *musicals*, rappresenterà la base delle varie fasi dell'unità di apprendimento. Sempre nel CD è anche proposta un'attività di coloritura, particolarmente gradita ai bambini, che vuole iniziare i più piccoli all'uso didattico del PC.

La sperimentazione

Il kit definitivo di *Puck's stories*, così come è stato pubblicato da Multidea, è stato preceduto da varie versioni dimostrative che abbiamo sperimentato sfruttando due canali: uno virtuale (la rete telematica di LIReMar) ed uno reale (la scuola materna *Villa del popolo* di Urbino). Le storie di Puck sono state infatti diffuse in rete tramite le direzioni didattiche che hanno aderito al progetto ministeriale LIReMar e sottoposte al vaglio degli alunni delle scuole di Urbino e delle Marche.

Il materiale dimostrativo è stato quindi modificato tenendo conto sia dell'esperienza delle maestre che hanno partecipato ai lavori, due insegnanti che hanno spesso obiettato sulla qualità delle musiche, dei testi e delle immagini, sia della reazione diretta dei bambini che lo hanno utilizzato in questi anni.

La parola alle maestre

Queste alcune delle reazioni raccolte nell'A.A. 2009-10:

B. Agostini: "Il format [...] aggiunge inoltre un elemento magico, uno spazio in cui il bambino si ritrova ad essere personaggio della fiaba o del racconto e riesce a comprendere tutto ciò che sta accadendo, perché tutto è comprensibile anche senza parole e le parole poi, ripetute più volte, escono spontaneamente dalla bocca come per magia". "Puck era ormai diventato uno di loro e seguivano incantati le mie parole ed i miei gesti. L'insegnante accogliente mi ha dato una grande soddisfazione dicendomi che era stata un'esperienza interessante e positiva

10 Il libro dei 'lavoretti di Puck', realizzato da Cristina Lococo per Multidea Edizioni (Roma), dà istruzioni semplici e chiare per la costruzione di un oggetto che caratterizza ciascuna storia: il carretto portatutto, il biglietto arcobaleno, il castello portamatite, la coccinella a dondolo, la fascia degli indiani e l'acchiappasogni marino.

11 Cristiano Andreani, Luana Fucili, Vivienne Prescott, Ubaldo Ragnoni, Viviana Reggiani e Flora Sisti.

12 Cristina Lococo, Flaminia Falcucci e Caterina Cangiá.

13 Questi esercizi sono presentati nella guida per l'insegnante di prossima pubblicazione.

che lei stessa avrebbe continuato partendo da dove io avevo finito".

G. Caselli: "I genitori hanno restituito un feedback decisamente positivo affermando che i bambini continuano ad usare la lingua inglese anche a casa e che la loro curiosità li porta a chiedere cose di cui non hanno sentito parlare a scuola".

S. Argentati: "[...] il risultato è stato sorprendente: le bambine, soprattutto la più piccola, hanno assimilato i contenuti realizzando in seguito importanti inferenze e trasposizioni [...] anche girando per casa chiamavano la madre dicendo *Mum, Mum where are you?* E ancora *Mum... the kitchen* (indicando con il dito l'ambiente della casa)".

BIBLIOGRAFIA

- CANGIÀ C. (1998), *L'altra glottodidattica*, Giunti, Firenze.
- SISTI F. (a cura di) (1999), *Giochiamo in Inglese. La lingua straniera dai 3 ai 5 anni*, Ed. Goliardiche, Trieste.
- SISTI F. (a cura di) (2010), *La lingua straniera in età precoce: dalle sperimentazioni ai modelli consolidati*, Ed. Goliardiche, Trieste.
- SISTI F. et al. (2010), *Puck's stories*, Multidea, Roma.
- TAESCHNER T. (2003), *L'insegnante magica*, Borla, Roma.
- VAN EK J.A. & ALEXANDER L.G. (1980), *Threshold level English*, Pergamon, Oxford.

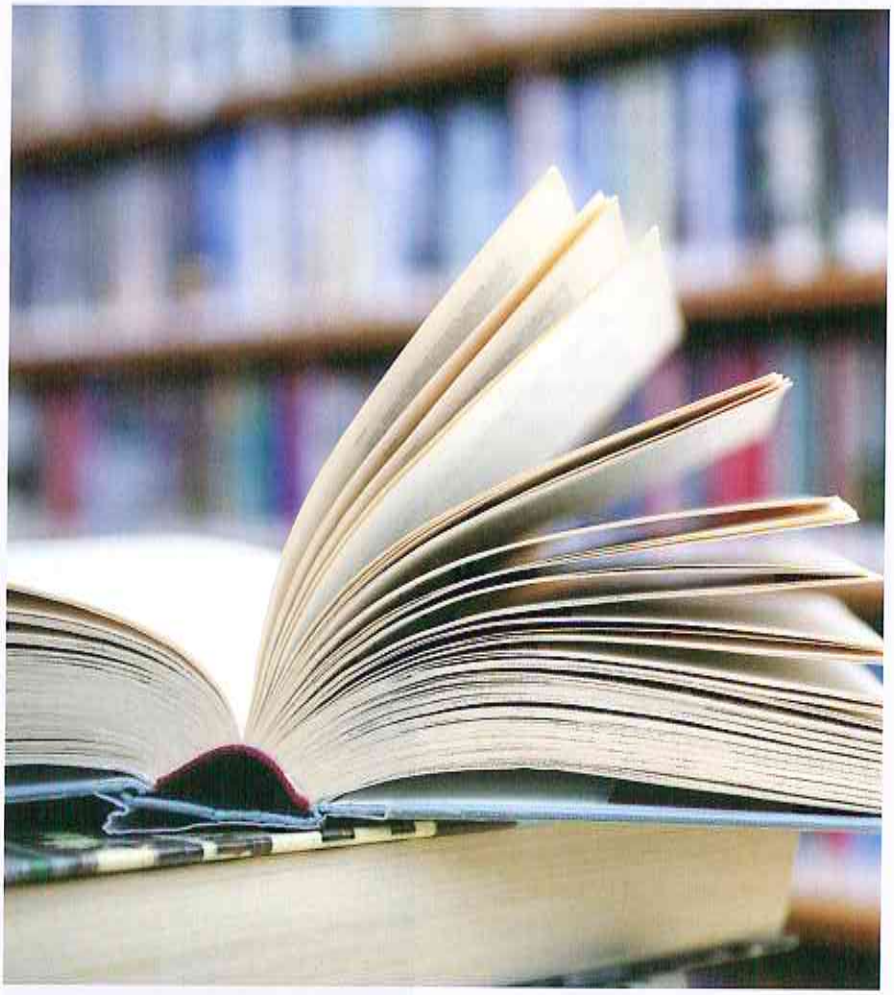
GIOCHI DIDATTICI DIGITALI

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

Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli.

A cura di Bruna Di Sabato e Patrizia Mazzotta, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2011

Maria Cecilia Luise
Università di Firenze



Il volume nasce come "regalo", da parte dei suoi colleghi, allievi, amici, per il settantesimo compleanno di Gianfranco Porcelli, figura centrale della glottodidattica, studioso profondo e dai molteplici centri di interesse, sicuramente conosciuto da chi ci legge almeno come Direttore di SeLM.

E proprio due dei principali segni distintivi che caratterizzano Porcelli sono l'ampiezza dei temi affrontati dalla sua produzione scientifica e lo stretto legame che lui, nato come maestro elementare, ha sempre mantenuto con la scuola, con i docenti, con la pratica didattica. Tali segni si rintracciano nei contributi del volume, che quindi risultano ricchi e articolati e che mai appaiono come esercizi fini a se stessi.

Le sezioni nelle quali è suddiviso il volume riprendono i principali temi di studio di Porcelli: la glottodidattica umanistica, il *Lexical Approach*, la didattica dell'inglese, la valutazione e le glottotecnologie; non è possibile in questa sede riprendere e commentare in modo puntuale tutti i numerosi contributi che formano un volume di quasi 500 pagine, riteniamo sia invece più utile, anche considerando gli argomenti oggetto del fascicolo BLE, ripercorrere le varie sezioni del libro evidenziandone i temi e i saggi che più ci paiono possano essere utili a chi si occupa di didattica delle lingue straniere a bambini.

saggi utili a chi si occupa di didattica delle lingue straniere a bambini

La sezione *"La prospettiva umanistica in glottodidattica e l'approccio lessicale"* è particolarmente densa di stimoli e riflessioni utili a chi insegna lingue ai bambini: il saggio di Carmel Coonan in particolare analizza il rapporto tra motivazione e dimensione culturale nella didattica delle lingue straniere e in particolare in quella

dell'inglese lingua franca, sottolineando il ruolo fondamentale degli aspetti psicologici e della motivazione "situata", ad integrazione di un modello ormai "classico" quale quello di Gardner e Lambert su motivazione integrativa/strumentale.

I saggi sull'Approccio Lessicale di Lewis, pur nella specificità del taglio dato da ognuno degli autori, forniscono una visione estremamente interessante per chi insegna le lingue straniere ai bambini: dall'importanza della nozione di *chunk*, inteso sia come elemento linguistico sia come unità psicologica alla base della memorizzazione (Bona Cambiaghi), alle riflessioni su frequenza, varietà e ruolo delle espressioni idiomatiche nelle lingue e sulle loro conseguenze glottodidattiche (Mario Cardona), fino alla efficace sintesi dei principi dell'Approccio Lessicale corredata da esempi di applicazione in manuali di lingua (Maria Cecilia Rizzardi e Gabriele Luoni).

insegnare le lingue straniere agli studenti oggi definiti "nativi digitali"

La seconda sezione *"La lingua inglese nel mondo odierno: riflessioni di linguistica e didattica"* ha un taglio più specificamente linguistico, e vorremmo proporla come fondamentale testimonianza della necessità di articolate e approfondite competenze linguistiche e di un continuo contatto con la lingua per chi insegna una LS, in una visione chiaramente controcorrente in una scuola primaria che richiede ai suoi insegnanti di inglese livelli di competenza sempre più bassi; di questa sezione facciamo cenno solo al saggio di Matteo Santipolo, che mostra l'altra faccia della medaglia dell'inglese globalizzato, costituita dalla frammentazione e dalla localizzazione culturale del mondo anglofono, approfondisce i legami di questo fenomeno con la lingua e ne fa oggetto di proposte glottodidattiche.

La terza sezione, *"Valutazione e autovalutazione"* è la più breve, composta di due contributi, mentre l'ultima parte, *"Nuove tecnologie e didattica delle lingue"* è ben più corposa; al suo interno notiamo un concetto centrale nel rapporto tra tecnologie e lingue straniere, concetto ben esposto nei saggi di Antonino Di Sparti e di Roberto Dolci e che può dare una nuova prospettiva a chi insegna lingue straniere, in particolare a studenti oggi definiti "nativi digitali": se va ribadito il legame inscindibile tra tecnologie e didattica delle lingue, se le competenze tecnologiche e quelle linguistico-comunicative sono strettamente collegate e sono alla base dell'inclusione sociale, va superata l'idea delle tecnologie come supporti, strumenti didattici per imparare le lingue, per andare verso un'idea da un lato di tecnologia come "abito cognitivo", in grado di conformare i processi cognitivi, dall'altro di tecnologia come contesto autentico all'interno del quale usare la lingua. Ricordiamo infine i due capitoli conclusivi, di Cristina Bosisio e Marco Mezzadri, sull'importanza fondamentale, riportata in modo quasi ossessivo anche dai documenti europei su educazione, scuola e formazione, delle competenze tecnologiche nella formazione degli insegnanti.

Concludendo: il volume, nella varietà dei temi trattati e nella numerosità delle voci di studiosi che accoglie, è sicuramente in grado di risultare una lettura interessante e utile a chiunque si occupi di insegnamento di lingue.

Contact BLE-SeLM

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

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

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

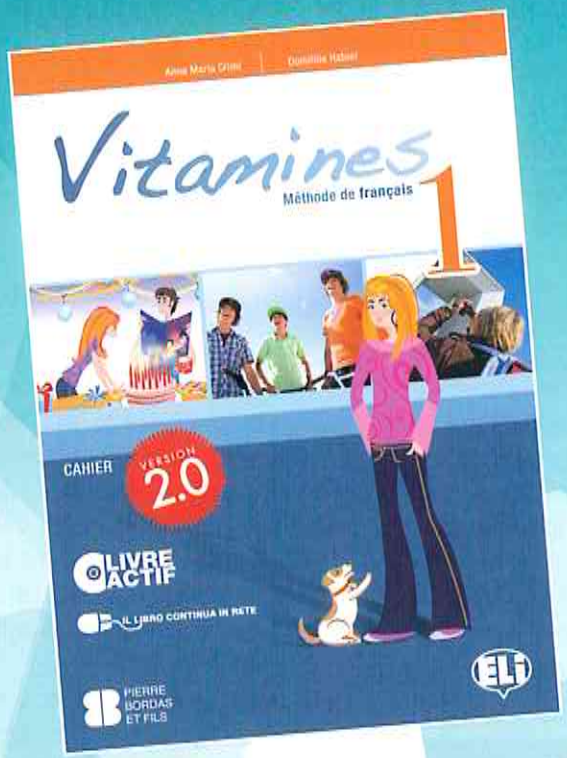
  <mariacecilia.luise@unifi.it>

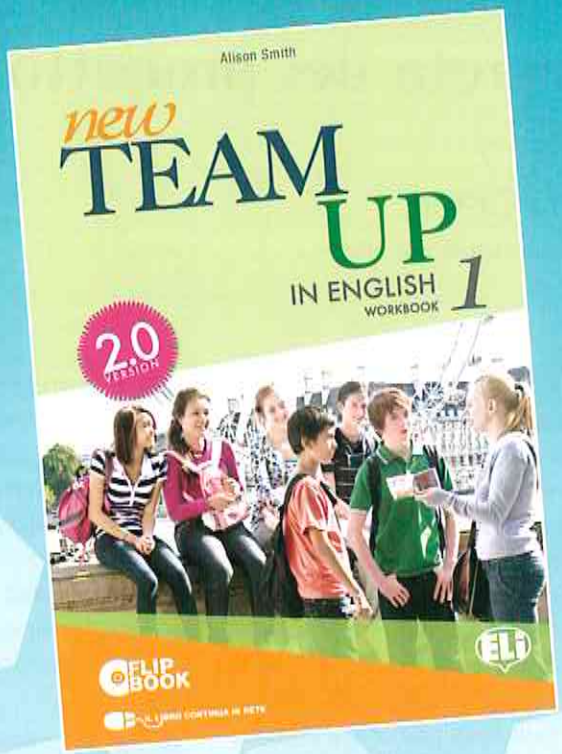
- Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a:
  Milvia Corso
  via Gaspara Stampa, 7
  34124 Trieste

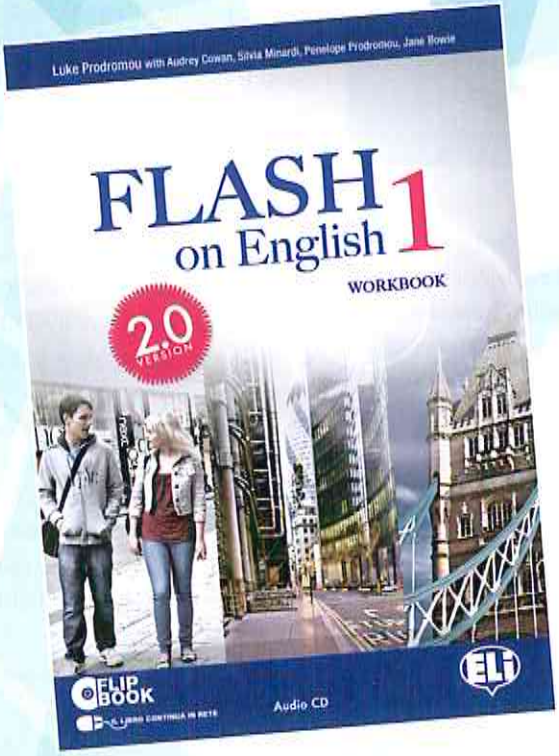
  <milvia.corso@gmail.com>

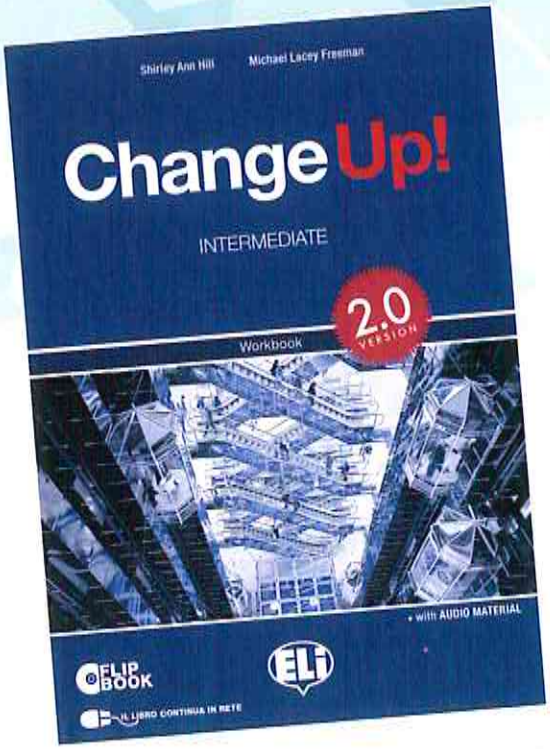
ELI goes digital

Nuove proposte per la scuola digitale e le sezioni 2.0
Libro degli esercizi con software del libro digitale









www.elionline.com

Short Stories – Il raccontare in classe e nella vita (2)

Parte seconda – Un esempio di realizzazione concreta del progetto

Alberto Cassone
Laboratorio LADILS, Venezia

Un progetto di didattica della letteratura inglese

Nella prima parte di questo articolo *(v. Riflessioni metodologiche)* abbiamo delineato l'orizzonte ideale e metodologico di un progetto didattico di letteratura in lingua inglese, caratterizzato dall'impiego esclusivo e mirato di *short stories*.

L'ispirazione fondamentale del progetto risiede nella valorizzazione dell'arte del *raccontare* all'interno del contesto scolastico – nell'enfasi, quindi, posta sul racconto come *esperienza* prima ancora che come fenomeno culturale.

In questa prospettiva, abbiamo argomentato su quali potessero essere i mezzi per concretizzare tali obiettivi, individuando sei racconti brevi che ci sembravano particolarmente adatti (*The Last Leaf, The Gift of the Magi* di O. Henry, *Extracts from Adam's Diary* di M. Twain, *The Reckoning* di E. Wharton, *The Open Window, The Interlopers* di Saki), puntando su alcune costanti metodologiche (equa distribuzione tra ascolto dei racconti e loro lettura silenziosa, netta distinzione tra lavoro sulla superficie del testo e lavoro di analisi formale e contenutistica, problematizzazione dell'*autonomia nella lettura* con ricorso a strategie didattiche differenziate per gruppi) e giungendo, in questo modo, a organizzare il percorso in due macrofasi – la prima dedicata all'*esperienza* di lettura/ascolto dei sei racconti, la seconda alla loro rilettura/riascolto e all'approfondimento della *comprensione* degli stessi.

> valorizzazione dell'arte del *raccontare* all'interno del contesto scolastico

Una componente importante del progetto è inoltre la creazione, da parte dei discenti, di un proprio racconto.

In questa seconda parte dell'articolo presenteremo un passaggio operativo tratto dal progetto didattico, osservando un possibile impiego in classe del quarto (nell'ordine previsto dal percorso) racconto, sia nella fase di lettura che in quella di rilettura.

Prima fase (letture): quarta lettura Edith Wharton – *The Reckoning*
(4 ore)[1]

Il racconto *(Edith Wharton: 1862 - 1937)* mostra, come è tipico del genere, un *momento di svolta* nella vita di Julia Westall, il cui secondo matrimonio è fondato, di comune accordo con il marito, sulla libertà, legittimità e necessità di divorziare, non appena uno dei due coniugi ne avverta la necessità.

Quando il momento arriverà, Julia si renderà conto, in uno stato di *shock*, della distanza tra le ragioni della libertà e quelle dell'amore.

La costruzione del racconto è magistrale nel mostrare/approfondire i personaggi prima nell'azione in pubblico, poi nel dialogo privato, dialogo che si fa progressivamente rivelatore, poi ancora tramite l'analisi del narratore (che introduce la dimensione *storica* del personaggio principale) e infine, ancora, tramite il dialogo "epifanico".

Un discorso sulla costruzione di questa *short story* sarà ad ogni modo, coerentemente all'impostazione generale del progetto, avviato solo in occasione della seconda lettura della stessa.

Vista la maggior densità e complessità di questo racconto rispetto ai tre precedenti, si utilizzerà un metodo misto: alcuni passaggi saranno letti a casa, altri in classe silenziosamente, altri ancora in classe mediante

[1] I numeri di pagina qui impiegati si riferiscono alla trascrizione di *The Reckoning* disponibile on-line sul sito web: http://www.eastoftheweb.com/short-stories

audio/libro o lettura espressiva da parte del docente.
Ragionando su come impostare la fase motivazionale di pre-lettura dei primi due racconti, osserviamo come sia consigliabile stimolare la curiosità degli studenti (in modo da garantire la loro attenzione per tutta la durata della storia[2]) attirando l'attenzione sui tre personaggi e sulle ambientazioni, "pre-caratterizzandoli" quindi in vari modi (con oggetti, immagini, musiche). Per quanto riguarda *The Reckoning*, che a differenza dei due racconti di O. Henry è un *racconto di idee*, ci atteniamo invece a una diversa strategia: l'apertura di una discussione stimolante.
La prima ora delle quattro a disposizione sarà, pertanto, integralmente impiegata per la:
1) spiegazione di quel lessico e di quei contenuti culturali[3] che potrebbero rappresentare, a giudizio del docente, un ostacolo troppo grande rispetto alla necessità di una lettura abbastanza scorrevole e piacevole da parte del discente; 2) presentazione storica e sociale/discussione, sul tema del divorzio e dei vari concetti, dal "liberale" al "libertario", di amore libero, infedeltà, coppia aperta. La discussione potrà successivamente collocarsi su un piano valoriale, invitando i discenti a esprimere i loro giudizi e sentimenti in merito.
La seconda ora sarà dedicata alla lettura della parte I del racconto (le prime due pagine saranno lette in silenzio, individualmente, mentre le pagine dalla terza all'ottava saranno ascoltate). È il momento più delicato, poiché dal discorso tematico generale affrontato nella lezione precedente lo studente passa ora al racconto, ambientato in un contesto culturalmente e psicologicamente estraneo (vita di società nel mondo di cultura anglosassone statunitense). Il docente potrà quindi, a suo giudizio, stabilire una pausa al termine della lettura silenziosa della prima pagina – o attendere la fine della lettura (da parte della maggioranza dei discenti) di entrambe le pagine, per ascoltare le risposte ad alcune domande fattuali, quali:

- *"To what use do the Herbert Van Siderens employ their studio?"*
- *"What part does Clement Westall play in it?"*
- *"In what direction has his social behaviour recently evolved?"*
- *"Does Julia Westall share her husband's ideas?"*
- *"How does she react to the changes in his behaviour?"*
- *"Who is Una Van Sideren?"*

una componente importante del progetto è la creazione di un proprio racconto

Assicuratosi dell'avvenuta completa comprensione da parte di almeno la maggior parte dei discenti, e del fatto che i più lenti nella lettura abbiano in qualche modo "recuperato" ascoltando le domande-risposte, il docente può ora passare all'ascolto (gli studenti, come sempre, non avranno il testo scritto sotto gli occhi) delle pagine 3-8 (fino al termine della parte I) le quali, consistendo principalmente di dialoghi, si prestano meglio a tale modalità di fruizione. Come visto per i racconti precedenti, il docente deciderà se impiegare un audio-libro o leggere espressivamente il passaggio. In quest'ultimo caso, per rendere l'alternanza dei parlanti nei dialoghi, marcata a volte nella scrittura solo da un *a capo*, dovrà ricorrere a piccoli gesti o espressioni significative, o a una leggera alterazione tonale (non nel senso maschio-femmina, il che rischierebbe di risultare ridicolo).
Prima di iniziare questa fase, se lo riterrà necessario per sostenere la motivazione, il docente potrà ritornare molto rapidamente ai temi emersi durante la prima ora (quella, propedeutica al racconto, dedicata alla discussione), collegandoli con quanto letto fino a questo momento.
Anche qui come con i racconti precedenti, l'ascolto potrà essere interrotto nessuna[4], una o più volte (il docente dovrà "sentire" l'attenzione della classe e calibrare le interruzioni), per ascoltare – al più tardi, al termine dell'intero passaggio – le risposte alle domande di sostegno alla comprensione[5].
Al termine della seconda ora, il docente consegnerà ai discenti un foglio contenente delle brevi *spiegazioni* (linguistiche e culturali) che possano aiutarli nella lettura a casa (lettura di quattro ulteriori pagine) e un questionario scritto, contenente cinque domande fattuali da compilare durante la lettura:

---

[2] Cfr. Collie J. Et Slater S., *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University Press, 1987, p. 96: "We have always found that being creative in presenting and exploiting the text is, if anything, even more important with short stories than with longer works. They are so brief that if we are not careful, they may be less involving for the foreign reader: there is not enough time to be drawn into the fiction and feel really at home within its created universe".
[3] Come, ad esempio, quello implicato nel seguente passaggio (pagina 1): "Van Sideren's pictures [...] permitted her to offer their friends whiskey-and-soda instead of tea".
[4] L'ideale di riferimento è non interrompere mai il *flusso del racconto*; certamente esso è maggiormente alla portata del docente nel lavoro con i racconti di O. Henry e di Saki di quanto non lo sia se alle prese con quelli di M. Twain ed E. Wharton. Si tratta comunque solo di un orizzonte di riferimento ideale.
[5] Le domande non vanno poste tutte insieme, naturalmente – il docente porrà quelle pertinenti alle pagine lette fino al momento dell'interruzione. Vista la lunghezza di questo ascolto, sarà essenziale guidare i discenti con numerose e stringenti domande, quali ad esempio: (page 3) "How does Clement react to his wife's look?"; "How does Julia define her husband's smile?"; (page 4) "How does Clement express his concern for his wife and how does she react to it?"; (page 6) "What does the *basement of his house* image refer to?"; (page 8) "What does Clement mean when he says to Julia that her words are *immensely flattering* to his *oratorical talent*?"

Question	Answer
Did Julia Westall marry three times?	Yes/No
John Arment and Julia understood each other very well.	True/False
Julia Westall and her first husband lived in New York. Did they divorce there?	Yes/No
Julia and Clement used to agree on the nature of marriage.	True/False
Julia doesn't need to feel free and personally independent of Clement.	True/False

Terza ora: gli studenti hanno letto a casa le pagine 8 (inizio parte II), 9, 10 e 11. All'ingresso in classe, per ravvivare immediatamente nella loro mente l'impressione avutane a casa, il docente avvierà una breve discussione "libera", concentrata più sulle loro sensazioni e impressioni che su una rigorosa analisi contenutistica. Successivamente, verificherà le risposte al questionario scritto.
Ora si potrà procedere all'ascolto, con le stesse modalità di cui sopra (seconda ora, pagine 3-8), del resto della parte II della *short story* (pagine 12, 13, 14, metà della 15), comprese le risposte alle domande fattuali.
Al termine della terza ora, anche qui *come sopra*, l'insegnante consegnerà agli studenti una sorta di piccola guida, contenente delle brevi spiegazioni (linguistiche e culturali) che possano aiutarli nella lettura a casa (inizio della parte III, fino a pagina 18 inclusa), assieme un questionario da compilare durante la lettura stessa:

Question	Answer
Julia immediately realizes that she has no hope to win her husband's love back.	True/False
Julia takes a short walk through the city (less than two hours long) and then returns home.	True/False
Does Julia decide, consciously, to walk to her first husband's house?	Yes/No
Arment isn't friendly with Julia at the beginning of their talk.	True/False
Does Arment know clearly what to do when Julia is preparing to leave?	Yes/No

Quarta ora: lette, a casa, le pagine fino alla 18 inclusa, avviata nuovamente una discussione libera e verificato il questionario, creato un pizzico di *suspence* (mediante la domanda *"what do you think is going to happen now – how is Julia's first husband going to react at the sight of his former wife, expecially considering the state she's in?"*), ora gli studenti, a differenza dell'ora precedente, dovranno leggere individualmente, in silenzio, le pagine 19 e 20 (le pagine "nuove", qui come in precedenza, vengono fornite solo in questo momento, in modo che i discenti non possano "anticiparsi il lavoro" a casa e che l'attività rimanga fedele al suo spirito "di classe"). Possibili domande di sostegno alla comprensione, da presentare e dosare come mostrato, saranno:
- *"How does Julia manage to be admitted into Arment's house?"*
- *"What, in her former husband's voice, helps her not to break down?"*

Le pagine 21, 22 e 23, fino al termine del racconto, saranno ascoltate, con una musica appropriata in sottofondo (estratti dalle colonne sonore dei film possono essere molto utili nella didattica della letteratura: qui impiegheremmo, ad esempio, un brano da *The Life of David Gale* – www.youtube.com/). Altre domande fattuali verranno poste (ad es.: *"What is it that Julia understands now, for the first time, regarding her past behaviour towards Arment?"*); alla fine, il docente si appoggerà al'ultima frase del racconto, mettendola in grande rilievo: *"The footman threw open the door, and she found herself outside in the darkness"*, per elicitare dalla classe sensazioni, pensieri, sentimenti, prime bozze di interpretazioni.
Nel lavorare sui contenuti, in tutta questa prima fase il docente dovrà sforzarsi di non andarci troppo "pesante" (come detto, il vero e proprio lavoro interpretativo sarà infatti svolto nella seconda fase del percorso), per non guastare l'*effetto* che i racconti potrebbero aver avuto

su alcuni studenti. Sarà quindi utile, in linea di principio, porre domande anche ovvie quali "ti è piaciuto?", "perché?" per sfruttare quell'effetto che potremmo chiamare "di uscita dal cinema".
A questo punto il docente, prima di congedare la classe, la istruirà in merito alla preparazione, a casa, di un breve racconto (della cui stesura si è detto, dettagliatamente, nella prima parte dell'articolo), con scadenza alla ventitreesima ora del nostro percorso. Fornirà inoltre agli eventuali "entusiasti" dei possibili collegamenti letterari (ad esempio ai *Racconti di Dublino* di Joyce, o al piccolo classico *Roman Fever*, opera breve della stessa autrice).

Seconda fase (rilettura e approfondimento): quarta rilettura Edith Wharton – *The Reckoning*
(4 ore)
Dopo aver esaminato, con il racconto di Twain, la tematica del rapporto di coppia in una chiave leggera e da un punto di vista maschile, tornando ora al racconto di E. Wharton avremo l'opportunità di osservare da vicino un'ottica femminile (che possa coinvolgere maggiormente nella lettura le studentesse di sesso, appunto, femminile) e una tonalità tragica. The Reckoning, inoltre, si presta splendidamente – come già detto – a un'analisi della costruzione del racconto breve.
Nuovamente dovremo affrontare i problemi di come fornire il testo per questa rilettura e di come gestire le differenze di attitudine tra i diversi studenti. La soluzione migliore (vista la maggior lunghezza e complessità della storia), sarà assegnare la lettura a casa delle parti I e II (fino a pag. 12 esclusa), per poi affrontare in classe, in lettura silenziosa, il resto della parte II e la parte III.
Prima ora: avendo gli studenti riletto a casa le parti I e II fino a pagina 11, il docente inizierà un lavoro sui contenuti (l'analisi formale sarà svolta meglio più avanti, con uno sguardo rivolto a *tutto il testo*) di questo primo

spezzone – lavoro più approfondito rispetto agli accenni visti nella prima fase e in cui, come detto, i discenti lavoreranno sull'interpretazione del testo e non più sulla sua superficie. L'insegnante dovrà alternare il momento interpretativo (intellettualmente più impegnativo) con quello "tematico"[6] (in cui il contatto con il testo è meno ravvicinato, un momento pertanto certamente più rilassante e coinvolgente per gli studenti).
Il docente guiderà (vista la maggior complessità del racconto, il grado di *autonomia* concessa sarà leggermente inferiore rispetto ai tre testi riletti in precedenza) i discenti, sia in libera discussione che mediante delle schede (*aperte* per il gruppo degli *interessati*, *chiuse* per il gruppo dei *distratti*, cfr. prima parte dell'articolo) che faranno riferimento ad alcuni passaggi significativi (per ragioni *interpretative* e/o *tematiche*) dall'insegnante stesso selezionati (oltre a contenere degli spazi per l'introduzione di altri passaggi a discrezione del singolo studente):

[6] Intendendo con "momento interpretativo" un lavoro che rimane concentrato sul tentativo di far emergere i contenuti "nascosti" nel testo (in cui la verifica delle osservazioni e il confronto tra eventuali posizioni diverse si imperniano, quindi, sul testo come oggetto); con "momento tematico" un lavoro che, prendendo spunto da tali contenuti, si allontani dal testo per collocarli nella dimensione più ampia del processo di ricerca della verità (ricerca, in questo caso, svolta mediante un confronto dialogico con gli altri, visti come soggetti).

Schede aperte (A e B)
A (interpretation)

Julia is not a "heroine". Did you feel an "identification" going on between you and her, anyway, while you were reading? And how did you *judge* Julia after your first reading (for example: *"she's shallow"*, *"she's brave"*, *"she's.. ..."*)? Finally, are those feelings and opinions changing, or not, now that you're reading for a second time? Reply to these three questions using your own words, writing down your feelings and impressions.

"THOU SHALT NOT BE UNFAITHFUL - TO THYSELF" – Explain in your own words the meaning of this sentence.

A – *"Westall's ideas were known to be "advanced," but hitherto their advance had not been in the direction of publicity. He had been, in his wife's opinion, almost pusillanimously careful not to let his personal views endanger his professional standing. Of late, however, he had shown a puzzling tendency to dogmatize, to throw down the gauntlet, to flaunt his private code in the face of society".*

B – *"In the early days of their union she had secretly resented his disinclination to proclaim himself a follower of the new creed; had been inclined to tax him with moral cowardice, with a failure to live up to the convictions for which their marriage was supposed to stand. That was in the first burst of propagandism, when, womanlike, she wanted to turn her disobedience into a law. Now she felt differently".*

Relate passages B and A respectively to D or to C (find by yourself the passages in the text) and explain your choice:

C – *"Immensely -- if she were my kind of girl in other respects".*
D – *"[...] a myriad fibres interwoven with another's being!"*

E – *"Her husband's personality seemed to be closing gradually in on her, obscuring the sky and cutting off the air, till she felt herself shut up among the decaying bodies of her starved hopes. A sense of having been decoyed by some world-old conspiracy into this bondage of body and soul filled her with despair. If marriage was the slow life-long acquittal of a debt contracted in ignorance, then marriage was a crime against human nature."*

Now relate E to F and to G, explaining in your own words what relations exist between the sentences.

F – *"No", she answered slowly, "I don't mean to repudiate it".*
G – *"I came to ask you to forgive me . . . for not understanding that you didn't understand. . . That's all I wanted to say".*

E – F:

E – G:

Look at F again and think about what had just happened before Julia said that. Working with a classmate, discuss if Julia did right or wrong in answering like that, then write your thoughts down here.

Look at sentence G. Julia is implying that, just as it happened to her first husband many years ago, now it's she the one who *doesn't understand*. How is it possible, considering her full awareness of the situation (as shown throughout the whole story) that she *doesn't understand*? Give your own explanation.

Write down here any other personal observation about the story, if you wish to.

B (Themes)

Together with a classmate, outline a list of values in order of personal, subjective importance, using these suggestions:	
Freedom Love Friendship Work Social engagement	
Your list:	
(Try to find an agreement with your partner about the list).	

Working on your own, now write your choice between: *LOVE MANY!* (in different moments of your life) and *LOVE ONE!* (throughout the whole of your life) and explain it. Then do the same with *BE FREE!* and *BE FAITHFUL!*
I choose ..... because: .....
I choose ..... because: .....

Write down here about the differences (at least one - consider for example the following fields: emancipation vs. tradition; rationality vs. sentimentalism) you've noticed, thanks to this story, between your own society (including its ideology) and American Anglo-Saxon society. Then work with a classmate and try to find out, together, at least another difference.
Difference 1:
Difference 2:
Difference 3:
Difference 4:

Schede chiuse (A e B)
A (interpretation)

"THOU SHALT NOT BE UNFAITHFUL - TO THYSELF" - within the context of the story, this imperative sentence means (choose one correct statement):	
Loyalty towards one's own feelings is more important than loyalty towards the bond of marriage.	
You will never lie to your partner, even when the truth may hurt her/him.	
You will not lie to yourself, because in lying to yourself lies the seed of lying to others.	

Relate passages B and A respectively to D *or* to C:		
A (p. 1) - *"Westall's ideas were known to be "advanced," but hitherto their advance had not been in the direction of publicity. He had been, in his wife's opinion, almost pusillanimously careful not to let his personal views endanger his professional standing. Of late, however, he had shown a puzzling tendency to dogmatize, to throw down the gauntlet, to flaunt his private code in the face of society".*		C (p. 7) - *"Immensely -- if she were my kind of girl in other respects".*
B (p. 2) - *"In the early days of their union she had secretly resented his disinclination to proclaim himself a follower of the new creed; had been inclined to tax him with moral cowardice, with a failure to live up to the convictions for which their marriage was supposed to stand. That was in the first burst of propagandism, when, womanlike, she wanted to turn her disobedience into a law. Now she felt differently".*		D (p. 11) - *"[...] a myriad fibres interwoven with another's being!"*
Relations:		

E (p. 10) – *"Her husband's personality seemed to be closing gradually in on her, obscuring the sky and cutting off the air, till she felt herself shut up among the decaying bodies of her starved hopes. A sense of having been decoyed by some world-old conspiracy into this bondage of body and soul filled her with despair. If marriage was the slow life-long acquittal of a debt contracted in ignorance, then marriage was a crime against human nature".*	
F (p. 14) – *"No", she answered slowly, "I don't mean to repudiate it".*	
G (p. 23) – *"I came to ask you to forgive me . . . for not understanding that you didn't understand. . . That's all I wanted to say".*	
Sentence E is related *both* to F and to G; choose the respectively correct *explanation* (H or J) of the relation existing between the sentences.	
H – Julia has changed her mind, but she cannot change reality;	Explains relation between:
J – Julia has now gained a deeper vision of love.	Explains relation between:

B (Themes)

Working on your own, outline a list of the following values, putting them in order of importance, not on a personal level but as they are presented in the story:	
Freedom Love Ties Marriage Truth	List:
Then find an agreement with your classmate, compare your lists and create a common one:	

Choose among the following six "social differences" three that you've noticed, thanks to this story, as existing between your own society (including its ideology) and American Anglo-Saxon society. The six differences, among which you have to choose, may include some stereotypes.	
Difference	**R (real) / S (sterotypical)**
We are more friendly, while they are more wary.	
We are more warm-blooded, while they are more cold-blooded.	
While we fight for years to keep a marriage alive, they prefer not to waste time if love's over.	
They analyze their own feelings more than we do, therefore living their lives more rationally.	
We tend to express our feelings, opening up to others, more than they do.	
They are more free and emancipated from the bonds of tradition than we are.	

A casa, mentre il docente studierà le schede prodotte, gli alunni completeranno la lettura della storia.
Seconda ora: l'insegnante esporrà (e prenderà spunto da) le problematiche emerse nelle schede, poi procederà esattamente come sopra – infine nuovamente studiando le nuove schede a casa.
Terza ora: dopo circa 15 minuti dedicati ancora ai piani interpretativo e tematico, il docente proporrà delle attività tese alla presa di coscienza delle qualità narrative del racconto (fini assunti e mezzi impiegati dall'autrice). Una prima attività consisterà nel seguente compito (svolgibile a coppie o in gruppi di tre, in un tempo di 15-20 minuti):
Dividere il testo in sezioni (prescindendo dalla divisione originale in tre parti; noi ne abbiamo individuate sei) e motivare la propria scelta. Per accompagnare e facilitare il lavoro, gli studenti saranno istruiti come segue:
- le sezioni dovranno essere almeno quattro e non più di otto;
- i criteri della suddivisione potranno essere (oltre che di altri tipi liberamente individuati) di tipo "sviluppo trama", di tipo "sviluppo personaggio", di tipo "dialogo - pensieri" e di tipo "ricordi - presente";
- suddivisioni del testo che presentassero solo uno di questi criteri non saranno state certamente ben fatte.
I restanti 25 minuti saranno dedicati

alla presentazione e discussione in plenaria delle suddivisioni e delle rispettive motivazioni e criteri. Il docente dovrà qui, essenzialmente, apportare (seppur dialogicamente) alla classe il valore aggiunto delle sue conoscenze letterarie.

Quarta ora: i primi 15 minuti saranno dedicati a una nuova suddivisione in sezioni, fatta dai discenti secondo i principi già enunciati e *alla luce di quanto emerso* nella terza ora (10 minuti), nonché a una breve rinnovata discussione in merito (5 minuti). Altri 35 minuti saranno dedicati a una seconda attività di analisi formale. Il mestiere di uno scrittore sta, fra l'altro, nella scelta delle parole – in un uso più accurato, raffinato, sensibile, rispetto a quanto avviene nella comunicazione pratica, delle possibilità offerte dalla lingua. I discenti riceveranno pertanto una scheda riportante cinque frasi estratte dal racconto; in ciascuna di esse, una singola parola è stata sostituita da una coppia di parole (entrambe semanticamente appropriate), tra le quali lo studente dovrà in un primo tempo sceglierne una; poi verificare nel testo quale sia stata effettivamente utilizzata; infine, lavorando a coppie, discutere i possibili motivi della scelta fatta dall'autrice.

(p. 2) *She asked with .....gravity*	seraphic; calm
(p. 4) *Instantly his solicitude..... her*	surrounded; enveloped
(p. 5) *She ..... at him nervously*	looked; glanced
(p. 7) *It was in just such a ..... of people*	group; set
(p. 21) *Arment continued to ..... her*	scrutinize; study

Trascorsi in questo modo circa 15-20 minuti, il docente ne impiegherà 20-25 per far emergere in plenaria quanto discusso a livello di coppia e offrire, ancora una volta, agli apprendenti le sue più approfondite competenze in merito.

La fase conclusiva del percorso (3 ore)

La prima delle tre lezioni finali sarà dedicata a: 1) "tirare le somme" rispetto a quanto visto (svolgendo un *brainstorming* "alla lavagna", sulla quale saranno stati preventivamente scritti i titoli di tutte le storie lette, per far riemergere alcune delle nozioni salienti apprese durante il percorso – 30 minuti); 2) prendendo spunto da quanto emerso, presentare (in modalità frontale aperta[7]) ulteriori informazioni storico-letterarie in merito al genere *short story* – compreso il riferimento a sottogeneri quali *ghost story, sci-fi story, crime story* ecc., nonché suggerire connessioni con prodotti dello stesso genere realizzati nel contesto di altre letterature europee (30 minuti).

gli studenti saranno assoluti protagonisti della magia del *raccontare*

Al termine della lezione, l'insegnante raccoglierà i racconti degli studenti, per portarli a casa e studiarli. La seconda ora inizierà nuovamente con un *brainstorming*: questa volta, sulla lavagna appariranno i nomi dei nostri quattro autori, che l'insegnante utilizzerà per elicitare dagli studenti idee, impressioni e sentimenti (basati quasi esclusivamente sui testi letti e sull'immaginazione, non avendo i discenti preso visione, in classe, delle loro biografie) in merito agli autori stessi, sia presi singolarmente che affiancati l'un l'altro per un confronto (30 minuti).

Nuovamente in modalità frontale, il docente dedicherà la seconda metà dell'ora a una rapida contestualizzazione storico-letteraria e biografica degli autori[8]. Chiederà inoltre agli studenti quale delle varie modalità di fruizione delle storie abbiano preferito (lettura silenziosa a casa; lettura silenziosa in classe; ascolto mediante lettura espressiva; ascolto da audio-libro) e di motivarne, per iscritto e brevemente, il perché. Al termine, il docente annuncerà le sette storie che verranno raccontate dagli studenti durante la lezione successiva. In quest'ultima ora essi saranno, come detto, assoluti protagonisti (sia come narratori che come ascoltatori) della magia del *raccontare*.

[7] Intendendo, con questa espressione, una modalità di comunicazione di classe che resta di tipo bidirezionale ma che vede una chiara prevalenza della direzione docente-studenti.

[8] Al fine di: - fornire informazioni e spunti utili a chi volesse approndire, personalmente, la comprensione degli autori su un piano storico-letterario (collocandoli nel loro mondo professionale e nel loro mondo storico); - venire incontro a quegli studenti che desiderassero vedere, negli scrittori, delle fonti di esempio e ispirazione personale (la biografia di ogni singolo autore potendo poi, di fatto, nutrire o frustrare tale desiderio).

Lingue Straniere e Tablets

Carlos Melero
Università Ca' Foscari, Venezia

Allestire un'aula di Lingue Straniere nel 2011

La tecnologia cambia molto velocemente, e di questo ne siamo tutti consapevoli. Ma questi cambiamenti provocano trasformazioni anche nella nostra vita quotidiana, per esempio nel modo che abbiamo di comunicare: basta pensare al telefono o al cellulare per rendersi conto di quanto le novità tecnologiche si inseriscono nella nostra quotidianità.

Non tanti anni fa, avere un'aula con una TV e un lettore VHS non era abituale; oggi, pensare ad un'aula linguistica senza queste attrezzature minime è quasi impossibile; ormai è prassi includere in tutti i manuali per l'apprendimento di una lingua straniera un CD/DVD o una sezione Web dove reperire ulteriore materiale didattico.

È logico pensare che questa evoluzione non si fermerà al punto attuale, cioè, materiale aggiuntivo o parallelo al manuale, bensì dobbiamo pensare che il manuale cartaceo passerà ad essere il materiale di supporto e le tecnologie ci daranno accesso al materiale del corso, al materiale *catalizzatore*:

"In glottodidattica, invece (come in altre discipline: si pensi, ad esempio, ai laboratori di fisica e chimica), le tecnologie sono qualcosa di più di un semplice sussidio: sono catalizzatori, secondo un'immagine felice di Gordon Pask: esse consentono un'azione didattica che non si può realizzare senza il supporto tecnologico".[1]

Ma non solo ci darà accesso al materiale del corso, ci darà accesso al materiale *per* il corso, cioè, lingua vera e viva da blogs, pagine web, video, audio, podcast, chats, e tanto altro ancora che, prima o poi, verrà introdotto nel percorso didattico degli studenti, come oggi è introdotto (e a nessuno risulta strano) video o audio del manuale.

le tecnologie sono più di un semplice sussidio: sono catalizzatori

Poco tempo fa, per l'esattezza nel gennaio del 2010, l'azienda Apple presentò un nuovo dispositivo molto simile ad un tablet PC. Era l'inizio dei tablet computer[2], il famoso iPad. Nel giro di due anni e mezzo, questo nuovo dispositivo (e mi riferisco al tablet computer) ha invaso il mercato, sia con iOS sia con Android[3]. Il numero di tablet computer cresce continuamente e sta rubando quota di mercato ai Netbook[4], ai computer portatili e, in minor misura, ai computer personali[5].

Questo nuovo dispositivo, cioè il tablet computer, apre la porta al reale inserimento della tecnologia informatica nell'aula. Un inserimento *naturale*, vale a dire, usare la tecnologia informatica come uno strumento in più dentro l'aula, come se fosse un libro, una calcolatrice o una matita.

A differenza dei dispositivi che abbiamo usato fino ad oggi, i tablet computer hanno delle caratteristiche peculiari che li differenziano dal resto e che permettono questo inserimento *naturale* nell'aula. Proviamo ora a confrontare le caratteristiche principali dei tablet computer con quelle delle lavagne interattive, dei computer personali (fissi e portatili) e dei telefoni intelligenti.

Prezzo: una delle principali ragioni per cui una tecnologia riesce ad inserirsi nelle aule (o nelle nostre vite quotidiane) è il prezzo. Proviamo ora a confrontare i prezzi[6]:

---

[1] Balboni P., 2008, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, p. 155, UTET Universitaria, Novara.

[2] Un tablet PC è uno speciale computer, che gira un sistema operativo da PC in un tablet. A volte il sistema operativo viene leggermente modificato per adattarlo alla macchina. Il tablet computer è apparentemente identico al tablet PC, ma in questo caso, il sistema operativo è fatto appositamente per il dispositivo (Android, iOS, BlackBerry OS...) e viene usato con le dita attraverso uno schermo multi-touch (questo sistema operativo è più simile a quello di un telefono intelligente che a quello di un computer personale).

[3] iOS e Android sono i due principali sistemi operativi per tablets e telefoni.

[4] Il netbook o ultraportatile è una tipologia di computer portatile con dimensioni ridotte e basse prestazioni (anche con un prezzo molto contenuto) pensato per la videoscrittura e la navigazione in internet.

[5] Sembra che stiano anche rubando tempo di uso alle console di videogiochi (PlayStation, Nintendo, ecc.).

[6] I prezzi sono del mese di settembre 2011 e si riferiscono a quelli delle principali marche, prezzo da listino e per dispositivi liberi, cioè, non legati ad un gestore telefonico, ad esempio, nel caso dei telefoni intelligenti. Ad ogni modo, la tabella ha un semplice scopo orientativo e non pretende di essere esaustiva. Si è cercato di evitare di inserire nel ragionamento i prezzi di prodotti vecchi.

	Lavagna interattiva	Tablet computer	Computer fisso	Computer portatile	Netbook	Telefono Intelligente
min.ca.	€ 900	€ 400	€ 500	€ 700	€ 350	€ 100
max.ca.	€ 2.500	€ 800	€ 2.500	€ 2.000	€ 800	€ 750

Misure: in base alle misure e al peso, oltre che alla tipologia di apparecchiatura, si potrà parlare di dispositivi mobili (telefoni, tablets, netbook, computer portatili e, in alcuni casi, lavagne interattive) o dispositivi fissi (pc fissi, lavagne interattive). Offriamo, come prima, una tabella orientativa di misure e pesi medi dei dispositivi mobili (dove le misure sono una caratteristica fondamentale):

	Tablet computer	Computer portatile	Netbook	Telefono intelligente
schermo	8" - 10"	13" - 17"	10"	3" - 4"
peso	ca. 600 gr.	2 - 3 Kg	1 - 1,5 Kg	100 - 300 gr

Connessione: tutti i dispositivi hanno collegamento Wifi, ma sono soltanto i telefoni e i tablet computer che hanno collegamenti 3G[7] integrati[8] , creando in questo modo dispositivi collegati ad internet senza bisogno di creare apposite infrastrutture, risparmiando il costo della creazione della rete interna e la manutenzione (inclusi i sistemi di sicurezza di intranet come, ad esempio, sistemi VPN o similari). Questo fa diventare telefoni e tablets apparecchiature permanentemente collegate, dove c'è campo per il cellulare c'è collegamento ad internet. In questo modo, studenti e docenti possono usare questi dispositivi quasi ovunque, non essendo legati ad un luogo fisico per essere collegati, ad esempio, in un museo, durante una gita, in un'aula, ecc.

Software: se da un lato le lavagne interattive hanno dei software dedicati, dall'altro PC fissi, portatili e Netbook possono usare lo stesso software (posso usare lo stesso programma su un PC fisso e un portatile, ad esempio); ma i tablets usano dei software creati appositamente per i loro sistemi operativi (questo software è chiamato App ed è disponibile nei mercati elettronici[9] di ogni piattaforma). Inoltre, nel mondo dei pc (fissi, portatili o Netbook) bisogna ricordare che il software è differenziato in base al Sistema Operativo della macchina (OSX, Windows, Linux...). Come si può vedere, c'è una frammentazione del mercato del software a disposizione e questo fa si che la disposizione di software sia un dato da tener in conto quando si sceglie una determinata tecnologia. D'altronde, la tendenza attuale è quella di sviluppare versioni compatibili con i principali sistemi dello stesso software, aggiungendo la sincronizzazione tra dispositivi[10] attraverso la rete.

dispositivi collegati ad internet senza bisogno di apposite infrastrutture

Come si può osservare, con questi pochi dati su prezzi, misure, connessione e software, possiamo cominciare ad individuare un utilizzo *ideale* in didattica. Ad esempio, la Lavagna Interattiva sarà di uso esclusivo in aula[11], per chiarezza cerchiamo di fare una tabella riassuntiva:

[7] Il collegamento 3G (o terza generazione) è quello presente nelle reti di telefonia mobile, include gli standard usati attualmente (EDGE, CDMA e UMTS). Permettono traffico di voce (telefonate) e dati (internet, mail, ecc.).
[8] Ci sono prototipi di computer portatili con collegamento 3G e/o 4G integrati, ma per il momento non si sa se saranno disponibili sul mercato in un futuro vicino.
[9] Per dispositivi iOS l'App Store e per dispositivi Android l'Android Market.
[10] Attraverso la rete, qualsiasi modifica apportata su un determinato dispositivo viene trasmessa a tutti gli altri dispositivi proprietà della stessa persona. Ad esempio, in un determinato software prendo gli appunti di una lezione con il mio tablet, nel momento in cui salvo il file, viene trasmessa una copia al server tramite internet e questo manda una copia aggiornata al mio computer a casa e al mio portatile in ufficio.
[11] Esistono versioni portatili di queste lavagne ma, per i propositi di questo lavoro, non le terremo in conto.

Dispositivo	Caratteristiche	Uso principale docente	Uso principale studente
Lavagna interattiva	Infrastruttura dedicata. Non mobile. Forte investimento.	In aula attrezzata.	Non verrà usato dallo studente o verrà usato saltuariamente.
PC fisso	Non mobile. Spazio dedicato. Investimento moderato.	Lavoro a casa o studio. Postazione in aula.	Lavoro a casa. Lavoro in laboratorio multimediale.
PC portatile	Mobile. Spazio semi-dedicato. Investimento moderato.	Lavoro su scrivania. Postazione in aula.	Lavoro su scrivania.
Netbook	Mobile. Spazio semi-dedicato. Investimento moderato/basso.	Piccoli/medi lavori su scrivania. Postazione in aula.	Lavoro su scrivania.
Tablets	Mobile. No spazio dedicato. Investimento moderato.	Piccoli lavori ovunque. Media consuming.	Piccoli lavori ovunque. Media consuming.
Telefoni intelligenti	Mobile. No spazio dedicato. Investimento moderato/alto.	Piccoli lavori ovunque. Media consuming.	Piccoli lavori ovunque. Media consuming.

Lavagna interattiva: è un'apparecchiatura che richiede una serie di infrastrutture non mobili (proiettore, schermo, ecc.) e un consistente investimento di soldi, moltiplicato per il numero di aule dove si vuole installare. La tipologia di lavoro che si può svolgere con queste apparecchiature è volta al docente, con puntuali interventi dello studente (come si farebbe con una lavagna tradizionale). Questo tipo di tecnologia permette di sostituire le tradizionali lavagne (e quindi facendo le stesse cose) aggiungendo un valore aggiunto: tutto è registrato ed è interattivo.

Come tecnologia, sembra essere mirata principalmente all'esposizione di argomenti ma non all'interazione o all'apprendimento collaborativo. Logicamente, in un'aula moderna, è sempre meglio contare con una Lavagna Interattiva piuttosto che avere una lavagna tradizionale ma, per ovvie ragioni, non potrà mai far parte della *"dotazione standard"*[12] dello studente. Sarà una dotazione dell'aula che, come dicevamo prima, dà un valore aggiunto.

PC fisso/mobile: è innegabile che il PC sia un potentissimo strumento, ormai presente in tutti gli uffici e di doveroso uso in quasi qualsiasi tipo di lavoro. Ma le caratteristiche fisiche, cioè, le misure e la non mobilità, impediscono a questa tecnologia di far parte di quella *dotazione standard* dello studente di cui parlavamo prima. Secondo i dati Istat[13] dell'anno 2010, solo il 57,6% delle famiglie italiane possiede un computer e soltanto il 43,4% hanno un collegamento a banda larga. Questi sono dati scoraggianti in un certo senso ma, è anche vero che le famiglie con almeno un figlio minorenne (e quindi in età scolastica) che possiedono un computer sono 81,8% e hanno acceso ad internet 74,7%.

Da questi dati, aggiunti al fatto che ormai tutte le scuole hanno dei computer a disposizione degli studenti, possiamo dedurre che tutti gli studenti (inclusi gli universitari) hanno accesso ad un pc (fisso o mobile) sia perché posseduto, sia perchè messo a disposizione dall'ente dove studia.

Tenendo conto di questo e delle caratteristiche dell'apparecchiatura, cioè, del fatto che ha bisogno di una scrivania per essere adoperata, che è ideale per realizzare dei lunghi/medi lavori (oltre che a piccoli lavori), ecc., possiamo indicarla come un'apparecchiatura da usare a casa/ufficio (sia dagli studenti, sia dai docenti). Questo non esclude che il pc possa essere inserito anche come una postazione dedicata al docente all'interno dell'aula. Quest'ultima possibilità ha un inconveniente, ovvero farebbe diventare una parte dell'aula fissa (o quasi), oltre al fatto che

[12] Intendiamo qui gli utensili, attrezzi e/o apparecchiature che potrebbero far parte dello zaino standard di uno studente, come oggi sono la calcolatrice, il cellulare (logicamente non tra i bambini piccoli), i libri o altro.
[13] Reperibili dal sito http://www.istat.it

creerebbe una diversità di *device* tra lo studente e il docente. Più avanti vedremo come evitare questi due inconvenienti.

Netbook: le due differenze fondamentali tra Netbook e PC fissi/portatili, sono le dimensioni e il prezzo[14]. Dimensioni ridotte ma non abbastanza da permettere allo studente di adoperarlo sul banco di scuola come fosse un libro in più (anche se piccoli, quando sono aperti hanno bisogno di uno spazio dedicato a loro incompatibile con il banco di scuola, o il Netbook o il materiale di scuola). Il ridotto prezzo, come vedevamo in una tabella precedente, fino all'ingresso nel mercato dei moderni tablet computer era, forse, la carta vincente di queste apparecchiature. Ma con l'ingresso nel mercato dei moderni tablet computer (considerati da molti *post PC devices*) con un prezzo simile, hanno subito un fortissimo colpo (assieme a computer portatili, anche se quest'ultimi in minor misura). Il Netbook può essere una alternativa al pc portatile per alcuni utenti. Gli utenti che possono trovare nel Netbook una valida alternativa al pc portatile o fisso sono utenti di base, che useranno la macchina per le funzioni più semplici (navigare per la web e video-scrittura), per farne uso di altre (incluso il multitasking[15]) sarebbe preferibile optare per altre tipologie di macchine. Logicamente, il prezzo molto contenuto di questo tipo di macchine (di solito a svantaggio della qualità e l'esperienza d'uso) è un forte incentivo per utenti che faranno un uso sporadico e semplice della macchina.

Tablets: le dimensioni ridotte (di solito molto sottili, meno di 1 cm), pur con uno schermo di dimensioni (di solito tra i 9" e i 10") e risoluzioni accettabili, con pesi ridottissimi e prestazioni molto elevate (anche con Multitasking) assieme ad una durata delle batterie molto più che accettabile (circa 9 ore di lavoro) fanno di questi dispositivi delle machine ideali per il *media consuming*, cioè, per la fruizione di contenuti (navigare in internet, video, musica, apps) e meno per la creazione di contenuti (anche se in questo aspetto sembra si stiano facendo grandi passi avanti, ad esempio, software di montaggio video sono tanto evoluti che permettono risultati professionali). In altre parole, si potrà usare questo dispositivo per fare piccoli lavori, correggere/integrare ciò che era già stato fatto a casa/ufficio, per prendere appunti durante le lezioni e, soprattutto, come un modo di raggiungere l'informazione in qualsiasi momento e luogo (grazie al collegamento 3G).

Questi dispositivi, come indica il nome in inglese "tablet computer", sono pensati per essere usati come una tavoletta: appoggiati su una superficie qualsiasi o sorretti con le mani. Questa caratteristica permette di poterli includere in quella dotazione standard dello studente di cui parlavamo prima. Un'altra caratteristica importante è la loro configurazione di hardware: questi dispositivi non hanno dischi rigidi (come i computer) ma memorie flash, questo fatto determina la non necessità di dover caricare il sistema operativo o la necessità di spegnere il dispositivo, infatti i tablet quando vengono attivati sono immediatamente pronti all'uso, mentre un pc portatile deve caricare il sistema operativo (circa 1-2 minuti). Questo permette di avere un accesso immediato all'informazione, ad esempio: uno studente è a lezione di letteratura e viene citato un autore del quale non si ricorda la data di nascita. Lo studente attiva il tablet, tocca col dito l'icona del browser, digita il nome dell'autore e subito trova la data. Tutto questo senza dover spostarsi, senza dover fare spazio sul tavolo, o addirittura, senza dover appoggiare il tablet sul tavolo. Trovata l'informazione, con un tocco di dito si spegne e si rimette sul tavolo. Sarebbe quasi come consultare un quaderno.

Un'altra caratteristica da tener in conto di queste apparecchiature è lo schermo tattile. Questo fatto permette di eliminare la tastiera fisica, il mouse e rendere l'interazione uomo-macchina molto più intuitiva. Da una parte, l'eliminazione della tastiera e mouse rende accessibili questi dispositivi alle persone con handicap agli arti superiori (non devo più poter muovere o, addirittura, afferrare il mouse), eliminando la tastiera fisica, oltre a ridurre peso e volume, posso cambiare la lingua della tastiera con un semplice tocco (questo facilita molto il lavoro di chi studia/insegna una Lingua Straniera); ad esempio, se sto lavorando in lingua inglese userò la tastiera inglese, e con un semplice tocco passo a quella spagnola o italiana, e così via. Forse per gli italiani che imparano l'inglese, questa caratteristica è quasi irrilevante, ma se

[14] A questo riguardo, apparecchiature come i MacBook Air, sembrano una via di mezzo tra pc portatile e Netbook. Questi dispositivi sono molto potenti (molto più della media dei pc fissi sul mercato), hanno tutto sommato un prezzo con-tenuto (dai 950 €) e delle dimensioni ridottissime (11" di schermo e 1 Kg di peso). Da molti, questo tipo di computer vengo chiamati *ultrabook* e sono considerati come la prossima generazione di computer portatili. La compagnia Intel (principale produttrice di processori) ha stanziato 300 milioni di dollari per lo sviluppo delle tecnologie necessarie per questi dispositivi. I primi prodotti arriveranno alla fine del 2011 e saranno migliorati fino al 2013 con l'arrivo dell'architettura di processore Haswell, permettendo la creazione di portatili ultrasottili (1 cm o meno), ultraleggeri (ben al di sotto del chilogrammo) e con consumi ridottissimi (lunghissima durata della batteria).

[15] Il multitasking o multiprocessualità è la capacità del computer di eseguire più programmi contemporaneamente. Ad esempio, avere aperto un documento word e, allo stesso tempo, navigare sul web. Molti Netbook sono, in teoria, multi-tasking ma, dovuto alla bassa potenza dei processori, quando si richiede al sistema di eseguire due programmi in con-temporanea, la velocità si abbassa drasticamente, diventando quasi impossibile lavorare con la macchina.

cominciamo a pensare allo spagnolo con il grafema *"ñ"* e gli accenti, le cose cambiano; per non parlare di lingue con alfabeti diversi come ebraico, arabo, hindi, ecc.

Inoltre, lo schermo tattile, come dicevamo prima, permette un'interazione più naturale e intuitiva tra uomo e macchina, permettendo di abbassare il carico cognitivo dell'interazione e, come conseguenza, liberare risorse cognitive per altri processi. Questo fatto, che allo studente medio non comporta un beneficio facilmente percettibile, allo studente con alcune tipologie di DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) potrebbe beneficiare in modo molto più percettibile. Per renderci conto di quanto l'uso della tastiera e del mouse possono pesare nei nostri processi cognitivi, possiamo pensare alle prime volte che abbiamo giocato a qualche videogame nei nostri computer, i comandi che dovevamo dare per giocare erano all'inizio difficili, disegnare con il mouse è complicato, ecc., con un'interfaccia dove quello che faccio è toccare e trascinare, le difficoltà e i processi sono più naturali. Inoltre, queste apparecchiature, grazie al giroscopio integrato, sono in grado di capire i movimenti del tablet; questo permette non soltanto girare lo schermo in base a come lo sto guardando (quindi non c'è un dritto e un rovescio) ma anche di interagire con l'uomo completando quel "toccare e trascinare" aggiungendo "girare, scuotere, inclinare, ecc.". Una semplice applicazione di questo la possiamo sempre trovare nei videogames, dove per sterzare la macchina che sto guidando non devo più premere un tasto, ma semplicemente inclinare a destra o sinistra il tablet, come se fosse il volante della macchina. Questo apre la possibilità di sostituire molti comandi con movimenti del tablet, combinati con lo schermo tattile e la possibilità di usare i *"gestures"*[16], ad esempio, pizzicando con due dita lo schermo si fa lo zoom avanti o indietro sullo schermo, permettendo alla persona ipovidente di avere accesso all'informazione. Queste caratteristiche rendono i tablets molto più accessibili di un computer.

lo schermo tattile permette un'interazione più naturale e intuitiva tra uomo e macchina

Telefoni intelligenti: pur essendo molto simili ai tablet computer (difatti gran parte dei telefoni intelligenti presenti sul mercato hanno lo stesso sistema operativo dei tablets) hanno delle caratteristiche che, a nostro avviso, rendono molto difficile la loro integrazione in aula (per non dire impossibile). La prima di queste caratteristiche è la dimensione dello schermo: è eccessivamente ridotto (massimo 4"). Cercare di lavorare in uno schermo così piccolo non solo è tremendamente scomodo, ma è anche difficile perché, ad esempio, i contenuti web devono essere adattati, bisogna essere molto precisi per usare la tastiera sullo schermo o per cliccare dove si vuole, ecc. La seconda caratteristica è il fatto di essere un telefono: può sembrare una caratteristica ovvia, ma fino a poco tempo fa, erano soltanto i cellulari ad avere un accesso 3G alla rete, quindi senza necessità di cavi o antenne/router wifi. Questo dava loro un valore aggiunto: accessibilità in movimento. Questo valore aggiunto si è trasferito ai tablets, che hanno la stessa capacità ma senza il problema delle dimensioni. Comunque, non bisogna dimenticare che, specialmente nel caso delle scuole, non sarebbe molto consigliabile dare un telefono ai bambini (si ricorda qui che con i tablets non si possono fare telefonate).

Quindi, possiamo individuare da quanto detto sopra due tipologie di attrezzature in base a dove e come si può usare:

PC fisso e PC portatile: da usare sulla scrivania e adatto al lavoro fatto in casa (il docente lo potrà anche usare come postazione in aula, anche se riteniamo che usare lo stesso dispositivo degli studenti sia una miglior scelta).

Tablet computer e telefoni intelligenti: da usare in mobilità, dovunque. Preferibile usare il tablet computer per i problemi indicati che possono presentare i telefoni.

Possiamo quindi dedurre che la dotazione standard minima dello studente può essere un tablet computer, con il quale può avere accesso all'informazione, ai libri digitali, ecc. In base alle possibilità dello studente, potrà anche avere a disposizione un pc (fisso o portatile) per lavorare a casa (o con i computer presenti nelle scuole e università e a disposizione degli studenti). Logicamente, l'uso del pc sarà indicato per studenti adulti o quasi adulti, quando i lavori da fare sono già più importanti e lavorare esclusivamente sul tablet computer potrebbe cominciare a diventare scomodo (dalla III / IV superiore?).

Possiamo dire che fino ad oggi, l'uso delle tecnologie informatiche era qualcosa di estraneo all'aula, per usare internet, per consultare un giornale on-line, per chattare con un madrelingua, ecc. bisognava andare al laboratorio informatico, e quindi non era un'attività dell'aula, era qualcosa di diverso. Si è usata da parte del docente per proiettare presentazioni (KeyNotes o PowerPoint) o per, ad esempio, far vedere video da YouTube, ma è chiaro che l'uso da parte del

[16] Per gestures s'intendono una serie di movimenti precisi sullo schermo o superficie tattile che permettono di eseguire delle azioni.

docente non implica l'inserimento naturale nell'aula.

Con dispositivi come i tablet computer, ogni studente potrà averne uno sul tavolo, usarlo come adesso usa un quaderno: lo apre, lo consulta, lo chiude e lo rimette sul tavolo per continuare con il lavoro che stava facendo. Questo tipo di uso, con i computer portatili o netbook, non poteva essere fatto (occupano troppo spazio, bisogna avviarli, ecc.) e, quindi, si doveva pensare ad allestire l'aula per le lingue straniere in modo che le tecnologie non fossero un disturbo per lo studente o il docente, in altre parole, non fosse un disturbo per la didattica quotidiana. Bisogna relegarle ad un angolo o ad un laboratorio linguistico. Ecco perché nel numero 4-5 di Selm dell'anno 2007, nell'inserto BLE pagina VI, si proponeva un allestimento dove "computer, internet" erano relegati ad un "angolo" e "audio-video (magnetofono, videoregistratore, proiettore)" erano relegati ad un altro "angolo" dell'aula. (fig. 1)

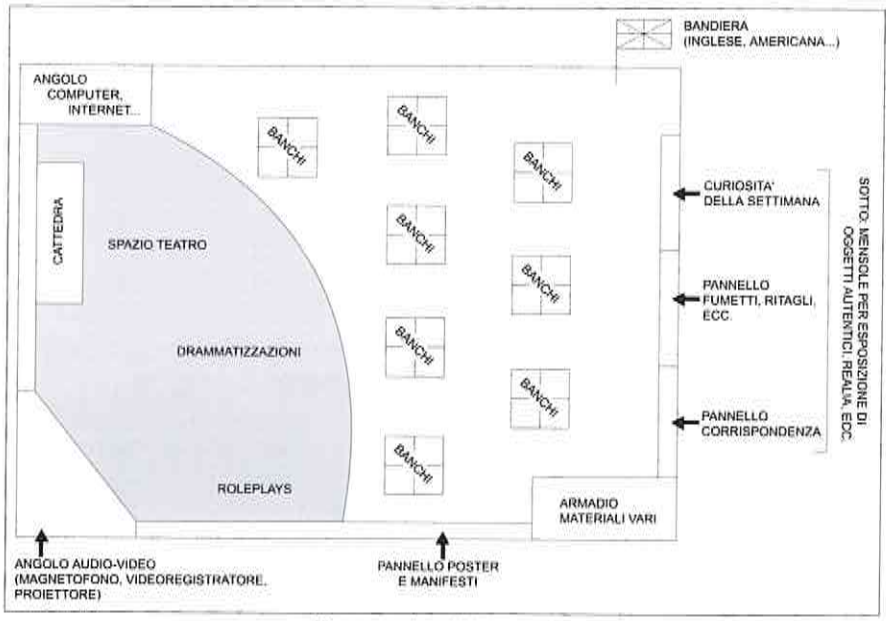


Fig. 1 pagina VI inserto BLE in Selm anno XLV 2007, 4-5.

Con i tablet computer, non c'è più bisogno di spostare verso un angolo dell'aula la tecnologia informatica o la multimedialità (video, audio, ecc.), la possiamo mettere sul banco dello studente, possiamo fare in modo che sia parte integrante della dotazione standard dello studente. Ma non solo: audio, video, internet, giornali, manuali digitali, ecc. saranno accessibili dallo stesso dispositivo. (fig. 2)

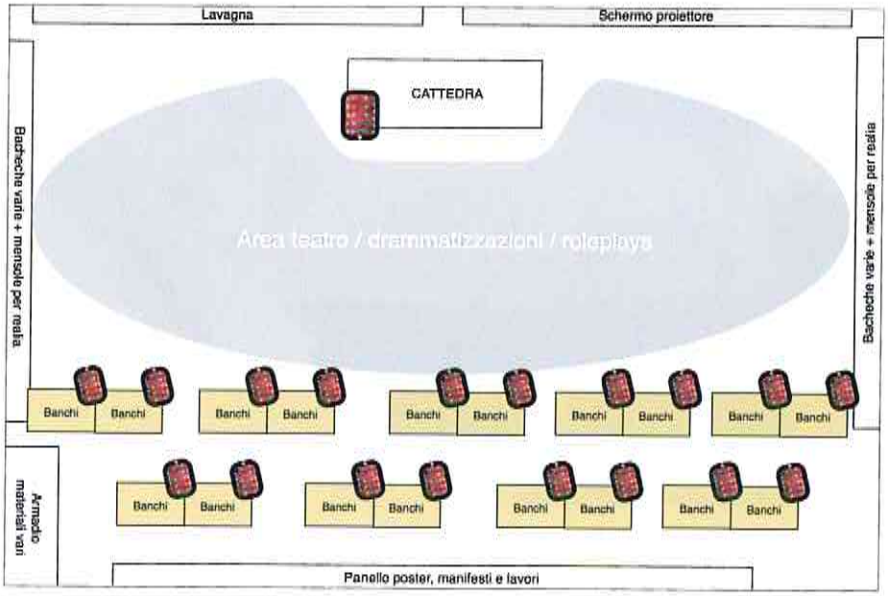


Fig. 2

Logicamente, la posizione dei banchi e della cattedra dev'essere flessibile, in modo da poterli spostare in base alle necessità (cerchio, semicerchio, ecc.) e un dispositivo del genere permette questo tipo di flessibilità[17], permettendo al docente di situarsi in qualsiasi punto dell'aula (con il computer o il portatile, collegati al proiettore, la libertà di movimento è ridotta).
Ma quali vantaggi - oltre al fatto di portare internet e multimedialità sul banco - ci sono nell'inserimento di queste tecnologie nell'aula di Lingua Straniera o Seconda? Come possono influire i tablet computer sulla didattica delle lingue straniere per studenti con DSA (Disturbi Specifici Apprendimento) o portatori di handicap? Possono apportare dei benefici didattici concreti agli studenti? È viabile economicamente un allestimento di questo tipo? Queste sono domande alle quali cercheremo di dare risposta nei prossimi lavori.

17 Sembra che le nuove versioni dei sistemi operativi di questi tablet permetteranno di proiettare sullo schermo senza cavi. Questa funzionalità sarà molto interessante per il docente giacché permette di proiettare da qualsiasi punto dell'aula, senza dipendere da cavi o collegamenti fisici.

Apprendre en s'amusant

Anna Maria Crimi
ANILS Alessandria

Le Cadre Européen commun de référence souligne que l'enseignement des langues étrangères doit être fonctionnel-communicatif. Son but est de permettre aux élèves d'utiliser les connaissances linguistiques acquises en classe, dans un contexte, selon leurs capacités, en privilégiant la communication orale. Ces programmes attribuent à « l'apprentissage » de la langue étrangère un rôle très important dans la formation des élèves. Il est très important par conséquent que l'approche choisie respecte l'âge des apprenants et leur psychologie.

L'activité pédagogique dans une classe de collège, suppose qu'un certain nombre de conditions soient remplies.

Le matériel d'enseignement : doit être livré aux élèves tout préparé et les tâches doivent être à la fois collectives, ludiques et compétitives.

Une gamme ouverte : les tâches proposées doivent être aussi nombreuses que possibles et variées au maximum. Il faut que les consignes soient simples et l'accomplissement des tâches clairement marqué.

Des supports divers : pour des raisons évidentes, le papier reste le support principal, pourtant il est indispensable d'introduire des supports qui ouvrent la classe sur l'avenir.

Du côté des enseignants : l'enseignant doit veiller au bon déroulement des travaux autonomes et en groupe. Il a pour fonction de donner confiance, de valoriser, de remotiver. Il est essentiel que tous les élèves obtiennent une part de récompenses. En effet les paroles de félicitations et les félicitations elles-mêmes, constituent le tissu d'un bon enseignement.

Le développement foudroyant de la passion du jeu, est devenue désormais un comportement, une mentalité. Les élèves se sont accoutumés à ce qui est devenu un mode de vie. Le jeu est non seulement une activité valorisée, mais est maintenant une véritable vision du monde, par laquelle tout enseignant doit passer s'il veut toucher son public.

Pour qu'un travail pédagogique se déroule effectivement, il est indispensable qu'il soit attractif, et sa séduction passe par la dimension ludique, qui permet une grande implication. Pour que l'attention subsiste dans un groupe classe, il est nécessaire de renouveler la motivation, de l'entretenir, et cela grâces à des activités ludiques dans lesquelles les élèves s'investissent. Il s'agit d'amener les participants à s'impliquer complètement, dans une activité, et à demeurer concentrés sur elle le temps nécessaire.

Les jeux à proposer en classe, dans les moments différents de l'U.D., doivent être toujours choisis, bien finalisés et motivés, jamais l'enseignant ne doit laisser place au hasard, ils doivent faciliter l'apprentissage des contenus linguistiques et encourager la

motivation.
Voilà donc des jeux de langue à proposer.

La charade est une énigme à deviner. Elle consiste à décomposer phonétiquement un mot en plusieurs syllabes, que l'on définit l'une après l'autre. Pour trouver la solution il faut combiner les réponses en les mettant bout à bout. Ce jeu permet de travailler le vocabulaire et de jouer avec le différent sens d'un mot.
- Demander aux élèves de décomposer un mot simple en différentes syllabes ;
- rédiger une brève définition pour chacune des syllabes ;
- terminer par une courte définition du mot à deviner.
Ex.
1 Mon premier sert à ouvrir la porte.
Mon second dit quelque chose qui n'est pas vrai.
Mon tout est un prénom masculin. Qui suis-je ?
Clé-ment
2 Mon premier est un déterminant possessif.
Mon deuxième est la seizième lettre de l'alphabet.
Mon troisième est un chiffre.
Mon quatrième l'est aussi.
Mon cinquième est une fête religieuse.
Mon tout est un arbre très particulier.
Qui suis-je?
Sa-p-1-2-Noël.

Grâce aux **noms des animaux** on peut inventer des expressions qui permettent de travailler le vocabulaire des qualités et des défauts des hommes.
- Demander aux élèves de penser à des animaux sympathiques et moins sympathiques ;
- chercher quelles sont leurs particularités (apparence, caractère, défauts, qualités,...) ;
- les associer à des expressions courantes.
Ex.
1 Complète ces expressions avec le nom d'un animal :
Être doux come un .....
Avoir un caractère de .....
Être une langue de .....
Être myope comme une .....
Être le ..... de la farce.
Agneau, cochon, vipère, taupe, dindon.
2 Dans chacune de ces expressions, retrouve le nom d'un poisson :
Marcher comme un .....
Être rouge comme une .....
Être serrés comme des .....
Être un ..... de la finance.
Crabe, écrevisse, sardines, requin.

L'acrostiche est un poème dont les lettres initiales de chaque vers forment un mot quand il est lu du haut en bas. On peut faire des acrostiches avec les prénoms, les métiers, les instruments de musique, le mois de l'année, etc.
- Demander aux élèves de rédiger un petit poème en acrostiche à partir de son prénom ;
- disposer les initiales du prénom verticalement ;
- dresser une liste de mots à associer avec chaque lettre ; faire attention aux rimes.
P *atient*
I *ntelligent*
E *xpressif*
R *ieur*
R *usé*
E *nergique*

l'enseignant doit veiller au bon déroulement des travaux autonomes et en groupe

Le jeu du pendu consiste à trouver un mot en devinant les lettres qui le composent. Le jeu se joue à deux avec un papier et un crayon.
Le joueur A qui fait deviner le mot dessine une rangée de tirets correspondant au nombre de lettres contenus dans le mot.
Le joueur B qui doit trouver le mot propose une lettre. Si celle-ci fait partie du mot, le joueur A l'inscrit à la place autant de fois qu'elle se trouve dans le mot. Sinon, il dessine le premier trait du pendu. Le jeu se poursuit jusqu'à ce que le joueur B gagne la partie en trouvant le mot, ou jusqu'à ce que le jouer A gagne la partie en dessinant le pendu complet. Ensuite on inverse le rôle.
On peut jouer avec des noms communs, des noms propres, des verbes, des adjectifs, etc.

Les métagrammes consistent à changer la lettre initiale d'un mot pour former des mots nouveaux.
- Demander aux élèves de trouver de quels mots il s'agit, à partir de la définition, sachant que seule la première lettre diffère.
Vous, sous, fous, nous, mous, tous, ...
On peut jouer au métagramme en changeant la voyelle de la deuxième position.
Variété de salade : Mâche
Grosse boule de pain : Miche
Personne ou chose laide : Moche
Petite touffe de cheveux : Mèche

Le virelangue est un ensemble de petites phrases amusantes qui sont difficiles à prononcer mais qui peuvent permettre d'améliorer la prononciation.
Le son [d]
Le dandy dodeline de la tête devant le dindon dodu.
Le son [K]
Le scout scrute son casse-croute.
Les sons [p] et [ch]
Un pêcheur pêchait sous un pêcher mais le pêcher empêcha le pêcheur de pêcher.

La polyglossie consiste à écrire un texte en utilisant plusieurs langues.
- Demander aux élèves insérer des mots de langues étrangères ou des mots inventés dans un court texte.
Pendant les *holidays*
J'aime bien aller à la *playa*
Et me baigner à la *mope*
Ma copine Mélanie aime aller à la *schwimmbad*
Et vous ?

Comprendere e farsi comprendere

Musei: meravigliosi strumenti nella nostra cassetta degli attrezzi

Starleen K. Meyer, Ph.D.
Museo Bagatti Valsecchi - Milano

Comprendere e farsi comprendere secondo la situazione e gli interlocutori

Credo che questa frase possa riassumere in poche parole gli scopi principali della nostra vocazione di insegnanti di lingue, sia di italiano agli stranieri, sia di lingue stranieri agli italiani (e non). Queste due capacità di comprendere e di farsi comprendere potranno esprimersi in forma audio-orale o in forma lettura-scrittura, in modo dettagliato o panoramico. Poco importa. Importante è scambiare comunicazioni in modo intelligibile e adeguato alla situazione.

Confesso subito di essere agli esordi come professionista con questa vocazione, anche se ho alle mie spalle anni di insegnamento di storia dell'arte a livello universitario, di lavoro in un museo, di insegnamento informale di conversazione in inglese americano e di studentessa anch'io delle lingue apprese.

Perché mi permetto allora – e potrebbe essere scambiato per sfrontatezza (e non lo è) – di scrivere in questo organo ufficiale dell'ANILS, dal quale sto traendo tanta ispirazione?

Perché credo che una mia esperienza pratica di docente di storia dell'arte possa trasformarsi in un'attività accattivante e utile ai vostri studenti di lingua: la visita ad un museo.

Ma non una visita qualsiasi, in gruppo o da soli, passiva, noiosa, con l'occhio alle lancette dell'orologio che non sembrano avanzare mai. Una visita, invece, come una specie di caccia al tesoro, che stimola le capacità desiderate: la lettura, l'ascolto, la scrittura, il parlare, la comprensione, l'auto-critica, il desiderio di migliorarsi. Per questo articolo prendo, a titolo esemplificativo, il Museo Bagatti Valsecchi ubicato nel centro storico di Milano dove lavoro dall'inizio del 2000, perché conosco meglio la sua realtà. Una vostra visita esplorativa ai musei piccoli e grandi nelle città dove vivete e lavorate potrà essere ugualmente feconda.

Per prima cosa, dobbiamo chiederci qual è lo scopo (o gli scopi) dell'attività. Si potrebbero anche ripetere visite allo stesso museo, per costruire nuove capacità su conoscenze già acquisite. In questo articolo, svilupperò solo alcune nozioni di base, lasciando spazio al libero sfogo della vostra creatività e della vostra esperienza per formulare attività destinate a singoli studenti o a gruppi piccoli o grandi in base alle necessità dei vostri alunni e dei requisiti del corso.

Che cosa offre un museo e come posso usarlo per sviluppare le capacità richieste?

"Che cosa c'è in un nome?" Mi perdoni Shakespeare, ma un museo non vale l'altro. Soggetti diversi dall'agricoltura all'arte alla zoologia, ci sono anche varie tipologie di musei. Una casa museo, specialmente come il Museo Bagatti Valsecchi con le sue originali opere rinascimentali ancora ambientate dove i collezionisti ottocenteschi le volevano posizionate, è un tipo di museo molto speciale e variegato, che offre con la sua didattica e *newsletter*, le sue visite guidate, le sue collezioni permanenti e le sue mostre temporanee vari spunti di riflessione per diversi campi di studio (e dunque crea anche un'opportunità unica per una collaborazione multi-disciplinare tra gli insegnanti di lingua e quelli delle altre materie, per esempio di storia, arte, cultura, tecnologia, informatica ecc.).

Tralasciando i dibattiti museologici non inerenti all'attuale scopo di questo articolo, una casa museo dovrebbe essere ubicata in una struttura usata in precedenza come un'abitazione e dovrebbe avere ambientati gli oggetti domestici della collezione – originali della casa in questione o no, è importante solo comunicare chiaramente il loro stato ai visitatori,

perché ambedue i tipi hanno un loro ruolo da svolgere – nella struttura come se fosse ancora abitata. L'aspetto di una casa, familiare in ambedue i sensi, aiuta i visitatori meno abituati ai musei a sentirsi subito a loro agio, come se il luogo e l'esperienza già appartenessero loro, e dà emozioni che facilitano l'apprendimento. Ma se non avete una casa museo nei paraggi, queste attività potranno essere create ugualmente per qualsiasi tipo di museo.

La lettura

Le possibilità di lettura del sito, della *newsletter* e della materia didattica del Museo sono davvero tante. La lettura può mirare ad un approfondimento dei dettagli o una scansione rapida per esercitare la comprensione panoramica e può essere formulata secondo le necessità degli studenti e del corso, gli interessi e il livello di abilità degli alunni. Potrebbe essere formulata per gli studenti singoli, in coppia o in piccoli gruppi. Potrebbe prendere semplicemente la forma di una caccia al tesoro, divertente in sé e che aiuta gli studenti a raccogliere l'informazione necessaria per il completamento dell'attività. Se il livello di studio o di lingua degli studenti lo permette, la lettura potrebbe coinvolgere anche la consultazione delle pubblicazioni del Museo Bagatti Valsecchi disponibili gratuitamente nelle biblioteche. Il sito, la *newsletter* e alcune delle pubblicazioni del Museo sono disponibili in italiano e in inglese; un breve testo di benvenuto è disponibile sul sito anche in altre lingue. Le schede liberamente disponibili in ogni stanza offrono informazioni sia sommarie sia dettagliate in italiano, inglese, francese, spagnolo, tedesco e anche giapponese (con la speranza di aggiungere sempre più lingue). Per i vostri studenti più piccoli, italiani e non, le schede per giocare imparando e imparare giocando sono disponibili solo in italiano.

L'ascolto

Due sono le possibilità di ascolto al Museo Bagatti Valsecchi: visite guidate e audio-guide. L'uso delle audio-guide è concesso gratuitamente con il pagamento del biglietto d'ingresso (ridotto per coloro che hanno la tessera di studente). Essendo gestite individualmente, facilitano le visite indipendenti. Esistono due livelli: per adulti (in italiano, inglese, francese e giapponese) e per bambini (in italiano). Per rispondere alle domande che si riferiscono al testo disponibile sull'audio-guida, gli studenti avrebbero la possibilità di fermare e far ripartire il testo per ascoltarlo varie volte. Adatte a studenti di un livello abbastanza avanzato, le audio-guide offrono anche due livelli di informazione: più sommario o, per alcuni oggetti di rilievo presenti in ogni ambiente, più dettagliato.

Visite guidate sono possibili nelle principali lingue europee (tranne per i più piccoli, per i quali al momento la visita è disponibile solo in italiano). Essendo obbligatorio prenotare in anticipo, sarebbe possibile anche specificare il livello di lingua e, se desiderato, un orientamento particolare, per esempio la storia ottocentesca o la storia dell'arte rinascimentale. Per i gruppi di visitatori più piccoli sono già disponibili alcuni percorsi graduati secondo l'età che li aiutano a comprendere non solo il Museo e i suoi oggetti secondo le loro capacità, ma anche concetti astratti, per esempio il concetto del passaggio del tempo e la necessità di conservare per le future generazioni. Ovviamente, sarà possibile chiedere alla guida di ripetere alcuni punti ed è anche auspicabile un coinvolgimento attivo dei visitatori; l'esperienza è più adatta a gruppi più o meno dello stesso livello di comprensione. Le visite guidate richiedono una spesa ulteriore (la guida deve essere pagata e il Museo Bagatti Valsecchi, anche se è un'ONLUS privata, non lucra sul pagamento delle guide).

La scrittura

Qui può venir fuori proprio la vostra creatività e quella dei vostri studenti. La solita tesina o pagina scritta, comunque sempre utile, potrebbe cedere il posto ad altre forme più divertenti, ma allo stesso tempo focalizzate agli scopi originali dell'attività. Cruciverba non solo da finire, ma anche da scrivere da parte degli studenti. Dialoghi per *role-playing*. La creazione di giochi da svolgere in classe e, perché no?, anche in internet, se l'attività viene svolta in collaborazione con il collega di informatica. Persino un sito web, gratuito e abbastanza facile da gestire se lo scopo è divulgare l'informazione raccolta, o più complesso e scritto con i linguaggi del computer se l'attività viene svolta in collaborazione con il collega di informatica. La scrittura offre agli studenti non solo un utile strumento di auto-critica, ma anche un forte stimolo ad imparare aspetti correlati a temi preferiti o di chiara rilevanza.

Il parlare

L'informazione raccolta e poi sistemata in forma scritta potrebbe formare il testo di presentazioni tradizionali, che offrono agli studenti non solo l'opportunità di perfezionare la lingua oggi, ma anche la possibilità di crescere personalmente, in modo prezioso, per un eventuale inserimento nel mondo del lavoro. Anche qui, però, il cielo è l'unico limite alla Loro creatività. I dialoghi e il *role-playing*, utili nell'incoraggiare gli studenti più timidi a partecipare assumendo la parte di un personaggio, potrebbero diventare non solo fini a se stessi, ma anche un piccolo *pièce* di teatro coinvolgendo a turno tutti gli studenti in qualità di attore, di regista, di designer di costumi e di scenografia e di auditore, specialmente se l'attività linguistica si svolge all'interno di una scuola specializzata negli studi teatrali o se il rapporto scuola-genitori è tale da incoraggiare un tale saggio a fine

anno. Il gioco costruito dagli stessi studenti potrebbe essere svolto in classe non solo in maniera aspettata, tradizionale, ma anche come un *game show* completo di conduttore, di competitori e di un pubblico non passivo, ma coinvolto nel dare giudizi. Se gli studenti sono maggiorenni e consenzienti, le presentazioni potrebbero essere filmate, inserite e pubblicizzate in YouTube.

La comprensione

La ricezione dell'informazione presenta agli studenti la prima possibilità di misurare la loro comprensione di quello che sentono e leggono. Durante la fase dell'elaborazione dell'informazione non solo gli studenti, ma anche gli insegnanti possono misurare la capacità degli studenti di comprendere e anche la loro capacità di farsi capire. La valutazione del prodotto finito offre un'ulteriore opportunità agli alunni di misurarsi con il testo, con i colleghi e con se stessi. Anche questo passo potrebbe essere reso più animato e più memorabile se gli studenti sono coinvolti come protagonisti nell'analisi dell'esercizio stesso, sia in maniera tradizionale, sia in maniera creativa.

E cosa faccio se non ho un museo vicino o comunque uno adeguato alle esigenze dei miei studenti?

Se internet è disponibile a scuola, il web offre una vastissima gamma di tipi di musei. I cataloghi dei musei saranno disponibili nelle biblioteche locali. Le gite scolastiche potrebbero portare gli studenti, già preparati, ad un museo in una città vicina. Gli studenti potrebbero essere invitati a creare, sulla carta o addirittura in internet, un loro museo, magari in collaborazione con l'insegnante di un'altra loro materia di studio, per esempio storia locale e/o informatica.

Conclusione

Spero che questa breve cavalcata delle possibilità e dei benefici per gli studenti di lingua di una visita museale abbia ispirato Loro a provare un'esperienza simile. L'iniziale preparazione della materia potrebbe essere impegnativa, ma può essere riutilizzata in altre occasioni e offrire un'ulteriore possibilità di coinvolgere gli studenti nel miglioramento dell'esercizio stesso, che li aiuta ad assumere responsabilità attiva per il loro apprendimento. Ove possibile, la scelta del museo potrebbe essere dettata dagli interessi degli studenti aggiungendo un plus valore che li aiuterà a concentrarsi meglio e di partecipare più volontariamente e più attivamente nel loro percorso di apprendimento linguistico. Le case-museo potrebbero essere più accoglienti di un museo tipico, ma qualsiasi tipo di museo che si sceglie per questo esercizio, che inizia con una fase di osservazione intensa e guidata, contribuirà comunque, fino anche al 10% in più, ad un miglioramento nelle loro generali capacità di notare e di analizzare, qualità che gli saranno utili anche nel mondo del lavoro. Infine, si spera che questo esercizio scioglierà l'alone sbagliata di noia, dell'ignoto e di irrilevanza che sembra aleggiare intorno alle porte dei musei incoraggiando gli studenti ad aprirsi a questo mondo meraviglioso, che arricchirà le loro vite, in qualsiasi lingua, per sempre.

In chiusura, colgo la gradita occasione per ringraziare di cuore il Prof. Gianfranco Porcelli non solo per aver accolto con entusiasmo la mia idea per questo articoletto, ma anche per aver consentito di eseguire lui stesso il lavoro non facile di cura redazionale dell'italiano senza intaccare il mio stile anglosassone, magari un po' goffo e zoppicante, ma spero sintetico e chiaro.

ALCUNE FONTI INTERESSANTI

- Gli accenti possono influenzare pesantemente la comprensione dell'ascolto e deprimere inutilmente anche i più bravi studenti. Avvicinare gli studenti a più accenti possibili può prepararli almeno psicologicamente alla ginnastica mentale necessaria per saltare dal conosciuto al riconosciuto. Un archivio in inglese degli accenti più variegati è disponibile su http://accent.gmu.edu/. Lo stesso testo viene letto da persone di madre lingua e di lingua appresa per facilitare il paragone. Una Loro ricerca in internet potrebbe rilevare fonti simili per altre lingue.
- AZALAI-MAI è la mèta-opac per quasi tutte le biblioteche pubbliche e private in Italia: http://azalai.cilea.it/mai/
- Creazione gratuita e (abbastanza) facile di un sito: https://sites.google.com.
- Cruciverba facili da fare gratuitamente, anche in latino!, con il sito: http://www.armoredpenguin.com.
- ICOM-International Council of Museums, la più importante associazione internazionale per i musei, offre anche ai non addetti un modo di identificare locali strutture museali di interesse attraverso i Comitati nazionali e i Comitati internazionali (organizzati per tema): http://icom.museum/who-we-are/the-committees.html.
- ICOM ha facilitato anche un'altra fonte per identificare i musei. Un nome internet che finisce in ".museum", un servizio a pagamento affiliato con ICOM, è disponibile unicamente a strutture legittimamente identificate come musei. Nell'indice web di ".museum" è possibile cercare gratuitamente per i musei partecipanti in base ai *second level names* (una denominazione internet usata qui in qualità di categorie), per Paese o attraverso le parole chiave: http://about.museum/find/.
- MCGARVEY K., *"Practicing the art of observation. An innovative collaboration between the Memorial Art Gallery and the School of Medicine and Dentistry challenges physicians, nurses and hospital chaplains to see their work in new ways"*, in *Rochester Review*, vol. 7, n. 3, gennaio-febbraio 2008, http://www.rochester.edu/pr/Review/V70N3/feature1.html, scaricato l'11 settembre 2009.
- Museo Bagatti Valsecchi, via Gesù 5, Milano: http://www.museobagattivalsecchi.org.

Pubblicazioni di glottodidattica (2010)

Paolo E. Balboni
Università Ca' Foscari, Venezia

N.d.R.: Per gentile concessione del curatore e a favore di chi preferisce i documenti su carta, pubblichiamo la seconda parte - autori e titoli di saggi singoli in altri volumi, gli articoli principali apparsi nelle riviste del settore, inclusa Scuola e Lingue Moderne - del documento che raccoglie tutti i lavori di glottodidattica pubblicati in Italia da autori italiani nel 2010. La prima parte, limitata ai volumi, è apparsa nel n. 6-7/2011.

Il documento originale completo è disponibile nel sito del Laboratorio ITALS di Venezia e nel sito dell'ANILS.

Saggi

- AMBROSO S., 2010, "Innovative aspects in the teaching of Italian at the Somaly National University", in PUGLIELLI A., (a cura di) (2010), *Lessons in survival: the Language and Culture of Somalia. Thirty Years of Studi Somali*, Torino, L'Harmattan Italia.
- BALBONI P. E., 2010, "Esiste un'attitudine all'intercomprensione?", in DOYÉ P., MEISSNER F. J. (a cura di), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projecte und Perspektiven*, Tubinga, Narr.
- BARNI M., PALERMO M., 2010, "Multilinguismo in Italia: nuove minoranze, lingue dell'immigrazione", in MARASCHIO N., DE MARTINO D., STANCHINA G. (a cura di), *Esperienze di multilinguismo in atto*, Firenze, Accademia della Crusca.
- BARNI M., SCAGLIOSO A.M., MACHETTI S., 2010, *Linking the CILS examinations to the CEFR: the A1 speaking test.* In MARTYNIUK W. (a cura di), *Aligning Tests with the CEFR. Reflections on using the Council of Europe's draft manual*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BETTONI C., FERRARI S., NUZZO E., PALLOTTI G., 2010, "Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, n. 2.
- BOSISIO C., GABRINETTI M., 2010, "Vers des enseignants éducateurs plurilinguistiques", in *Les Cahiers de l'ASDIFLE (Quelles formations durables en FLE/FLS)*, n. 21.
- COPPOLA D., PSAROUDAKIS I., 2010, "E-learning e università: risultati e sviluppi di un progetto di formazione in ambito accademico", in *iGeL. Il Giornale dell'e-Learning*, n.1.
- DALOISO M., 2010, "La dislessia evolutiva. Un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico", in *Studi di Glottodidattica*, nn. 2-3.
- DALOISO M., 2010, "Insegnare la cultura italiana nei corsi di lingua in immersione: dalla lezione all'azione", in ITALS. *Didattica e Linguistica dell'Italiano come Lingua Straniera*, n. 24.
- D'ANGELO M., 2010, "Per una glottodidattica della scrittura accademica: le recensioni nelle riviste filosofiche in lingua tedesca", in FAZZINI E., MARIANI A., DI BIASE G. (a cura di), *Il conforto della ragione. Studi in onore di Bernardo Razzotti*, Lanciano, Itinerari.
- D'ANGELO M., 2010, "L'enseignement des langues minoritaires et régionales en Italie", in *Les Langues Modernes*, n. 4.
- DE CARLO M., 2010, "Multimodality and World Citizenship. Developing a cooperative pedagogy on the net: the example of *GALANET*", in *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Linguas*, n. 15.
- DE CARLO M., ARAÚJO E SÁ M.H., MELO-PFEIFER S., 2010, "O que diriam sobre os portugueses?: Intercultural curiosity in multilingual chat-room", in *Language and Intercultural Communication*, n. 4.
- DE CARLO M. et al., 2010, *Manual Galapro - Formação de Formadores para a Intercompreensão em Linguas Românicas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, Officina Digital.
- DE CARLO M., ARAÚJO E SÁ M.H., MELO-PFEIFER S., 2010, "Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension: quelles retombées sur le développement professionnel des sujets en formation?", in *Synergies Europe*, n. 5.
- DE CARLO M., 2010, "Éléments constitutifs du Bloc de contenus 4: Aspects socio-culturels et prise de conscience interculturelle"; "Instruments pédagogiques pour le FLE

dans le domaine européen", in GUILLEN DIAZ C., (a cura di), *La configuration du curriculum du Français Langue étrangère dans L'Enseignement Secondaire Obligatoire et le Baccalauréat. Aspects théórico-conceptuels*, vol. 1, Barcelona, Editorial Graó.
- DE CARLO M., 2010, "Quelques projets d'intercompréhension en langues romanes" in *Points Communs*, n. 41.
- DESIDERI P., 2009, "Origini e sviluppi delle analisi e delle teorie sul linguaggio politico (1920-1960)", *Linguistica* (Ljubljana), *Demetrio Skubic octogenario*, n. 2.
- DE MEO A., 2010, "Tradurre gli autonimi con funzione metalinguistica: gli esempi nei testi di linguistica", in FUSCO GIRARD G. (a cura di), *Ginevra-Napoli Naples-Genève. Quaderno di letteratura, lingua, cultura*, Napoli: Università di Napoli L'Orientale, pp. 83-93.
- DESIDERI P., 2010, "Retorica, argomentazione e discorso politico: un bilancio degli studi linguistici (1960-1980)", in FAZZINI E., MARIANI A. e DI BIASE G. (a cura di), *Il conforto della ragione. Studi in onore di Bernardo Razzotti*, Lanciano, Itinerari.
- DIADORI P., TRONCARELLI D., 2010, "Lo spazio classe: interazione didattica in aula e in rete", in AA.VV., *Idee di spazio*, Perugia, Guerra.
- DI MARTINO E., 2010, "Applied Genre Analysis as a means for the ESP student to fully appropriate the knowing-in-action of Virtual Communities of Practice: The 'New Social Worker' case", in VON HAHN E., VERTAN C. (a cura di), *Fachsprachen in der weltweiten Kommunikation/Specialized Language in Global Communication*, Berlino, Lang.
- DI SABATO B., CORDISCO M., "One word for different wor(l)ds. Evolution of a taboo word. Fuck in the on-line British newspapers", in PALUSCI O. (a cura di), *English but not Quite. Locating Linguistic Diversity*, Trento, Tangram.
- GILARDONI S., PICCININI C., 2010, "Pratiche bilingui nell'interazione didattica: dal cinese L1 all'italiano L2", in ROCCI A. *et al.* (a cura di), *Sociétés en mutation: les défis méthodologiques de la linguistique appliquée*, numero monografico del *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n. 1.
- LAVINIO C., 2010, "Comprendere e riscrivere. Per una scrittura consapevolmente fluida", in AMBEL M. (a cura di), *Che lingua insegn(i)amo*, Dossier n.2 di *Insegnare*.
- LAVINIO C., 2010, "Indagini sociolinguistiche recenti [nelle scuole] in Sardegna", in ILIESCU M., SILLER-RUNGGALDIER H., DAHLER P. (a cura di), *Actes du XXVe congrès international de Linguistique et de Philologie Romanes. Innsbruck 2007*, Berlin, De Gruyter.
- LO DUCA M. G. (2010), Le voci: "Analisi grammaticale", "Analisi logica", "Argomenti", "Complementi", "Educazione linguistica", "Agente", "Nomi di", in SIMONE R., BERRUTO G., D'ACHILLE P. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano (Encit)*, I, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana.
- LOMBARDI I., 2010, "Sul videogioco nella classe di lingue: prerogative e potenzialità", in *Nuova Secondaria*, n. 5.
- MACHETTI S., 2010, "Quali percorsi e quali strategie di apprendimento entro la superdiversità? Per una rilettura del corpus Adil2 (Palermo, 2009)", in *SILTA*, n. 3.
- MARIANI L., 2010, "Insegnare l'ascolto: dai principi di metodo alle strategie didattiche", in *Officina*, n. 12.
- MARIANI L., 2010, "Verso un'educazione linguistica plurilingue e multiculturale", in *ILSA - Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati*, n. 1.
- MENEGALE M., 2010, "Class activities aimed at enhancing oral production in CLIL-based lessons", in RATA G. (a cura di), *Language Education Today: Between Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
- MENEGALE M., 2010, "My own way towards learning autonomy", in *Independence*, n. 48.
- NARDON-SCHMID E., CIPRIANO S., 2010, "Il WebQuest come utile modello didattico per la storia e cultura in lingua straniera: l'esempio della caduta del Muro di Berlino", in *Nuova Secondaria*, n. 10.
- PALERMO M, BARNI M., 2010, "Multilinguismo in Italia: nuove minoranze, lingue dell'immigrazione", in MARASCHIO N., DE MARTINO D., STANCHINA N. (a cura di), *Esperienze di multilinguismo in atto*, Firenze, Accademia della Crusca.
- PALLOTTI G., 2010, "Doing interlanguage analysis in school contexts", in BARTNING *et al.*, *Communicative proficiency and linguistic development*, numero monografico di *Eurosla Monographs*, n. 1.
- PASCHKE P., 2010, "Zur Rolle der Funktionswörter beim inferierenden Lesen – am Beispiel kausaler und kontrastiver Konnektoren", in *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu DaF*, n.13.
- PAVAN E., 2010, "Communicating in the Mediterranean Area: a Matter of Intercultural Awareness", in *International Journal of Euro-Mediterranean Studies*, n.1.
- PAVAN E., 2010, "Is English still the fundamental skill?", in *Mosaic*, n.3.
- PORCELLI G., 2010, "The Language of Technology: the Lighter Side", in VINCENT J. (a cura di), *English in Technology*, numero monografico di *Anglistica*, (vol. 10, 2006), nn. 1-2.
- SANTIPOLO M., 2010, "Indicativo imperfetto, condizionale e congiuntivo: percezione e uso nell'italiano contemporaneo", in *Mosaico italiano. Inserto della Rivista Comunità italiana*, n. 140.
- SANTIPOLO M., 2010, "Il testo letterario come modello linguistico nella didattica dell'italiano come lingua straniera", in BEGENAT-NEUSCHÄFER A. (a cura di), *Manuale di civiltà italiana. Materiali ed approcci didattici*, Frankfurt am Main, Lang.
- SANTIPOLO M., 2010, "Dalle regole alle regolarità:

prescrittivismo e realismo nella didattica dell'italiano come lingua straniera", in *Officina.it*, n. 14.
- SAN VICENTE F., 2010, "Diccionarios y didáctica en la tradición italoespañola (siglos XVI-XVII)", in RUHSTALLER S., GORDÓN M. D. (a cura di), *Diccionario y aprendizaje del español*, Berna, Peter Lang.
- SIEBETCHEU R., 2010, "La lingua italiana in Africa", in FONDAZIONE MIGRANTES, *Rapporto Italiano nel mondo 2010*, Roma, Idos.
- SIEBETCHEU R., 2010, "Autonomia di apprendimento in contesto migratorio. Il caso dei lavoratori di origine straniera", in SCOTT S. (a cura di), *L'autonomia di apprendimento*, Firenze, Firenze University Press.
- TORRESAN P., 2010, "Insegnare una lingua a adulti. Obiettivi formativi secondo una didattica umanistica", in *Educazione interculturale*, n. 1.
- TORRESAN P., 2010, "«Come barchette di carta su un mare di emozioni»: personalizzare l'insegnamento dell'italiano", in *Cuadernos de italianistica cubana*, n. 7.
- TORRESAN P., TRIANI F., 2010, "A autoformação com apoio da internet dos professores de italiano para estrangeiros", in *Cadernos do CNLF*, n. 3.
- TORRESAN P., 2010, "Didattica per lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera", in *Entre* Lenguas, n. 15.
- TORRESAN P., 2009, "Il piacere e la sfida di scrivere in italiano: credenze e atteggiamenti nei confronti della scrittura in una classe di italiano L2", in LAMBERTI M. P., BIZZONI F. (a cura di), *Italia y la generación 1900-1910*, México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- VEDOVELLI M., 2010, "Problemi di politica linguistica dell'italiano nel mondo: il sistema delle Università, il sistema delle imprese", in AA.VV., *Promozione e diffusione della lingua italiana nel Belgio*, Bruxelles, Istituto Italiano di Cultura.
- VEDOVELLI M., 2010, "Jghodd iktar min jaf l-iktar kliem': Lingwa, educazzjioni, so?jetà f'Don Lorenzo Milani", in BORG C.(a cura di), *Lorenzo Milani: bejn ilbiera? u llum*, Malta, Horizons.
- VILLARINI A., 2010, "La didattica dell'italiano in contesto migratorio e la linguistica acquisizionale", in BAROZZI C. (a cura di), *L'italiano che ci rende uguali*, numero monografico di *OPEN - Rivista italiana di long life learning*, n. 21.

Riviste di glottodidattica

***In.It.*, 2010**

n. 25
- BALBONI P. E., "La traduzione nell'insegnamento linguistico".
- COTRONEO E., PRANDO F., "Fiabe, musica e movimento: un'esperienza didattica con bambini stranieri della Scuola dell'Infanzia".

n. 26
- BARONE F., "Cantando s'impara".
- FOSCARI D. "C'è anche l'opera!"
- LUISE M.C., "Oltre le classi ponte".
- MAZZOCCATO G., "Il plurilinguismo e l'italiano L2".

***Italiano Lingua Due*, 2010**

n. 1
- ARDISSINO E., "Imparare l'italiano L2/LS con testi teatrali".
- CASTELLI F., "L'insegnamento-apprendimento della storia nella scuola plurilingue".
- GIRONZETTI E., "L'umorismo nella didattica dell'italiano per stranieri. Proposte didattiche".
- GROPPALDI A., "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2/LS".
- MAGGIONI V., "L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera".
- MARIANI L., "Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico".
- MASTRANTUONO E., "Considerazioni teoriche e proposte applicative sull'acquisizione della fonologia nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2".
- MATTHIAE C., "Valutazione della produzione scritta: parametri, griglie e soggettività".
- MOJA F., "Italiano lingua franca: un'analisi linguistica e socioculturale di interazioni tra studentesse straniere presso l'Università degli studi di Milano".
- PANDOLFI E. M., "Considerazioni sulla didattica dell'italiano L2 in Svizzera".
- SOBRERO A., "L'oralità a scuola, da Platone al Portfolio europeo delle lingue".
- SUPERTI I., "L'abilità di ascolto e gli apprendenti giapponesi: difficoltà e stimoli per l'apprendimento dell'italiano LS".
- VOLLMER H., "Lingua(e) delle altre discipline".
- ZANOLI F., "Videogiochi e italiano L2/LS".

n. 2
- BERTOCCHI D., "Indagini internazionali e nazionali sulla competenza di lettura".
- CHIAPEDI N., "L'articolo italiano nell'interlingua di apprendenti sinofoni: problematiche acquisizionali e considerazioni glottodidattiche".
- DELLA PUTTA P., VISIGALLI M., "Come aiutare l'acquisizione della morfosintassi del sintagma nominale italiano: confronto fra tre percorsi glottodidattici rivolti a studenti anglofoni".
- FAGGIANO S., "Lingua e teatro: l'italiano, un dramma?".
- GUIDI E., "Guarda e impara... un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi".
- HARRICH K., "Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso di

materiali autentici nell'insegnamento-apprendimento linguistico".
- MANZELLI M., "Vissi d'arte vissi d'amor. L'italiano del melodramma. Riflessioni per una didattica L2 a cantanti d'opera".
- SACCHINI I., "Corso di italiano per studenti anglofoni negli usa: l'importanza del libro di testo".
- SANTALUCIA D., "Strumenti e tecnologie in rete per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua".
- SOLARINO R., "Gli errori di italiano L1 ed L2: interferenza e apprendimento".
- TASSARA M., "La lingua per studiare: una rassegna bibliografica".
- VOLLMER H.J., "Elementi per una descrizione delle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione necessarie all'insegnamento/apprendimento delle scienze alla fine della scuola dell'obbligo".

***Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 2010**
n. 22
- BALBONI P. E., "Pubblicazioni di glottodidattica del 2009".
- CALVIERI M., "La propedeutica nell'apprendimento della scrittura: alcune proposte pratiche".
- DANIEL S., ""Io mi chiamo Neeru": diario di un percorso di inserimento linguistico e culturale nella scuola primaria".
- LO RE F., "Giocare con i suoni. Una sperimentazione di didattica della fonetica a bambini francofoni".
- MICOL L., VALLE S. M., "La revisione interculturale dei curricoli di storia per la scuola secondaria".

n. 23
- BENCINI A., MOTTINI M.P., NATALE R., "Il metodo fonetico nell'insegnamento della pronuncia dell'italiano a studenti di canto portoghesi e giapponesi".
- MELAS S., "Corso propedeutico di lingua on-line: una proposta per gli studenti Erasmus".
- PETTINELLI A., MARTINI N., "Il teatro come strumento glottodidattico nell'insegnamento del lessico dei manuali di storia".

n. 24
- DALOISO M., "La cultura nei corsi di lingua in immersione: dalla lezione all'azione".
- GOLATA L., "L'italiano in Polonia. Un profilo socioglottodidattico in ottica diacronica e sincronica".
- PETTI A.R., "Certificazioni per adolescenti a confronto: CELI, CILS, PLIDA".
- VITALE R. "Dall'errore fossilizzato al micro-testo personalizzato in italiano L2/LS. Una tecnica didattica per discenti universitari di madrelingua francese e non solo".

***Lingua e nuova didattica*, 2010**
n. 1
- BRAIDOTTI D., "Imparare a dire cosa (non) si è capito.Uso del feedback e della discussione nelle attività di lettura".
- BRION STRAMANDINOLI L., "È scritto o l'hai pensato? Un'indagine sull'influenza di schemi mentali e stereotipi nella comprensione lessicale".
- DELLA PUTTA P., VISIGALLI M., "La dimensione verticale e il lessico della lingua settoriale della medicina: proposte glottodidattiche".
- LEND, "Programmi per gli Istituti Tecnici. Commento di LEND".
- MINARDI S., "Il plurilinguismo nell'Anno Europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale".

n. 2
- MURELLI A., PEDRETTI R., "L'applicazione del portfolio elettronico EPOS in corsi d'italiano per studenti non specialisti: primi risultati".
- NIELFI C., "Verso l'educazione plurilingue: la via dell'intercomprensione".
- PISCITELLI M., GIANNALIA M. R., "Una competenza chiave europea: la comunicazione nella madrelingua".

n. 3
- VETTOREL P., "Strategie comunicative, plurilinguismo e ELF".
- HOFFMANN S., "Il fattore motivazionale nell'apprendimento del Tedesco come seconda o terza lingua straniera".
- LONGO D., ORSI M. G., "'La classe tra le mura', la ricerca dell'identità linguistica e culturale".

n. 4
- AGNESOD M. T., "Da 'Come ti chiami?' a 'Che cos'è il feudalesimo?'. Alcune riflessioni sul valutare gli alunni stranieri".
Il resto del numero è costituito da esperienze di classe.

n. 5 (include anche molti saggi di autori stranieri):
- AMBEL M., "Soggetti Oggetti Procedure: una scelta strategica per inseguir senso e competenza".
- DE CARLO M., "Approcci plurali nella formazione degli insegnanti di lingue".
- DI GIURA M., "Quali attività in classe per sviluppare una competenza interazionale?".
- EMMI T., "La *Wortbildung* nelle grammatiche scolastiche".
- GUERRIERO A.R., "Rielaborare conoscenze, dati e testi: dimensioni e strategie della competenza di scrittura".
- NOBILI P., DELL'ASCENZA C., "Tradurre l'oralità e "interpretare" le conversazioni affettive".
- POZZO G., "Sviluppare la competenza di lettura a scuola, a partire da alcune criticità".
- PRAT ZAGREBELSKY M. T., "La centralità del lessico: dalle parole alla fraseologia con l'aiuto dei *corpora*".
- QUARTAPELLE F., "Uso fluente o uso corretto? Quale priorità nell'apprendimento linguistico?".

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 2010
nn. 1-2 vedi SALVI R., tra i volumi collettanei.

Scuola e Lingue Moderne, 2010
nn. 1-3
- FERRON I., "Deutsch als vielfältige Sprache".
- JAMET M.-C., "Didactique *du* français, didactique *des* français".
- ROSIELLO V., "Uso della comunicazione scientifica nell'insegnamento della lingua inglese".
- SANTIPOLO M., "La didattica della variazione linguistica e l'approccio socio-glottodidattico", "Didattica della variazione linguistica: più modelli per una migliore efficacia comunicativa".
- SNAIDERO T., "La valutazione della competenza comunicativa interculturale".

nn. 4-5
- BELTRAME D., "Storytelling e drammatizzazione".
- GRISELLI A., "Il trasferimento delle conoscenze linguistiche".
- LORENZETTI A., "Il lavoro del gruppo docente: collaborazione, interazione e comunicazione efficace".
- NALESSO D., "CROMO: a CROssborder MOdule".

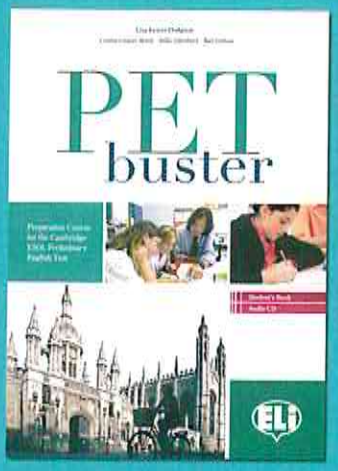
nn. 6-7
Serie di brevi saggi sul progetto EUCLID, a cura di COONAN M.C. Inoltre:
- ODDONE C. "CLIL for fashion".
- PORCELLI G. "Noi, esperti di testualità, e il CLIL".

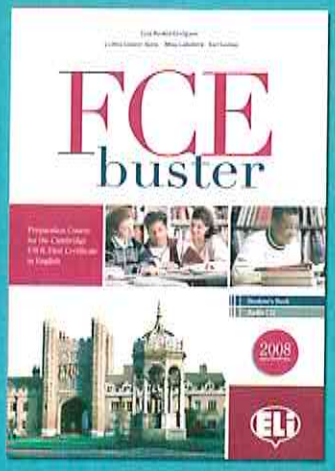
nn. 8-9
- GASTALDO L., "Translating Luciano Erba".
- NAPOLITANO A, "Thinking Dictations. Dictation as a diagnostic tool in class".
- VETTOREL P., "Teaching (and learning) Englishes".
- PORCELLI G., "Passo dopo passo verso il CLIL".
- ARBULU BARTUREN M. B., "Didattica della lingua in contesti di accoglienza agli immigrati".
- GIORDANO M., "'Briton killed in tourist paradise': una lesson plan da "The Times"".
- FORCHINI L., "A lezione di spagnolo con la storia dell'arte".

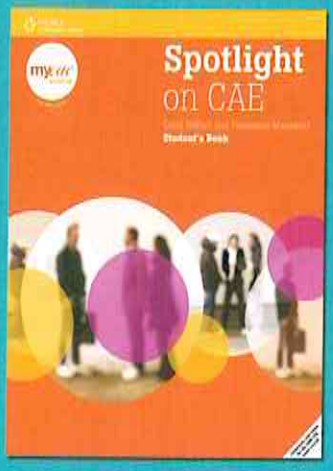
Studi di Glottodidattica
n. 1
Monografico dedicato alla figura dello studente sordo.

PET Buster
FCE Buster
Spotlight on CAE

Course for the preparation of the English test exams







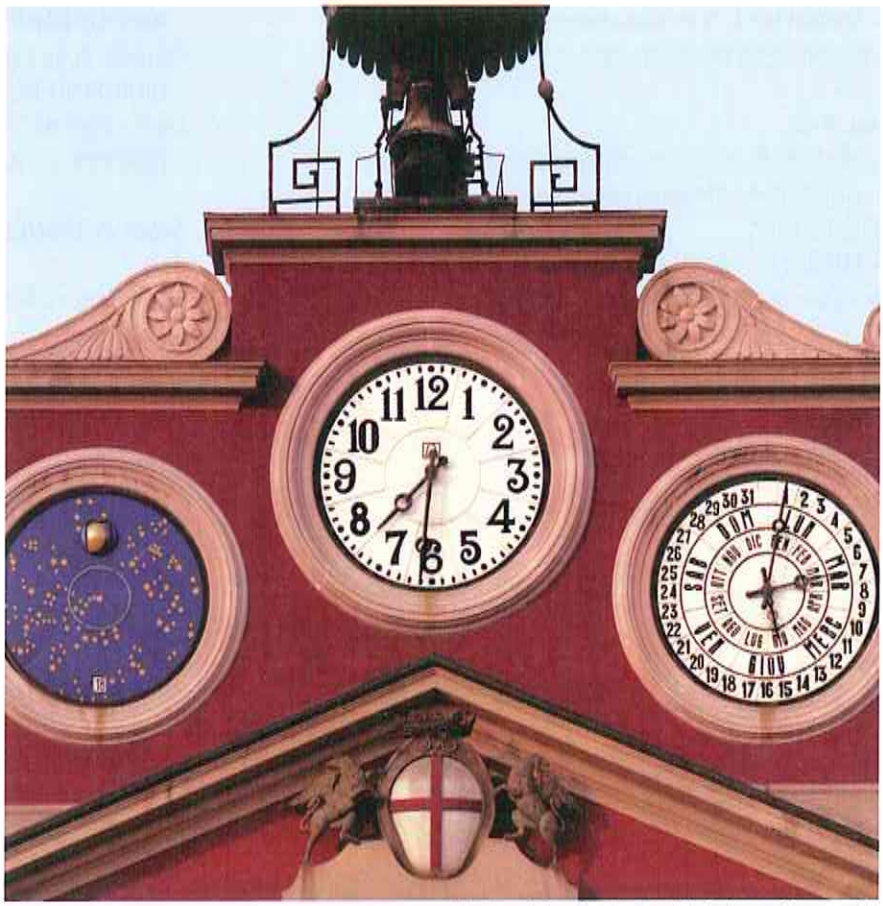
www.elionline.com

Saluto della neo-Presidente e suo resoconto sul Congresso

Luisa Marci Corona
Presidente Nazionale ANILS

Nei giorni 3 e 4 settembre 2011 si è svolto ad Alessandria il Congresso dell'ANILS per il rinnovo delle cariche istituzionali come da Statuto.
Nella bella cornice della città piemontese i lavori sono stati organizzati con molta cura e tanta attenzione da parte della Sezione di Alessandria, presieduta dalla collega Anna Maria Crimi.
Il Presidente uscente, Prof. Gianfranco Porcelli, ha aperto i lavori annunciando ufficialmente la sua ferma decisione di non riproporre la sua candidatura. Nella mattinata della seconda giornata di intenso lavoro, molto costruttivo per l'Associazione e per le sue finalità didattiche, è stato eletto il nuovo Consiglio Nazionale, d'ora in poi chiamato CN. Si è proceduto alla votazione delle seguenti cariche:
a. Presidente
b. Consiglio Nazionale
c. Sindaci
d. Probiviri

È stata eletta Presidente la sottoscritta. Immediatamente dopo l'elezione la neo Presidente ha convocato la riunione del nuovo CN e ha proceduto alle elezioni delle cariche come da statuto. È nato quindi il nuovo organigramma, con il Direttivo ristretto costituito dalla Presidente, Prof.ssa Luisa Marci Corona, il Vice Presidente, Prof. Gianfranco Porcelli, e dal Segretario Amministrativo/Organizzativo/Didattico Culturale, Prof.ssa Milvia Corso.
Non nascondo una certa preoccupazione perché l'Associazione merita di proseguire il suo percorso con lo stesso stile e impegno che hanno saputo elargire i Presidenti che mi hanno preceduta.
La nostra è la più antica Associazione professionale di docenti di Lingue e come tale deve avere molto ascolto e produrre azioni che ne facciano sempre apprezzare le iniziative.
Credo comunque fermamente nell'impegno di tutto il CN, ma anche nell'impegno di ogni singolo socio.
Ogni Sezione saprà adeguatamente informare tutti i propri soci di quanto sia necessario agire in armonia e con vero spirito di collaborazione costruttiva perché l'organizzazione di ogni evento fruisca delle energie di tutti e possa dare l'immagine della



Alessandria, Orologio del Palazzo Comunale

coesione e dell'unità di intenti. La progettualità individuale, messa a disposizione degli altri, darà sicuramente i suoi frutti.
Alla luce di questi semplici principi di deontologia professionale, la Presidente ha tracciato un programma che andrà a coprire il suo triennio di lavoro, seppure naturalmente con la dovuta elasticità e possibilità di adeguamento a normative, innovazioni e necessità derivanti da nuovi contesti educativi.

Gli obiettivi

- Impegnarsi, anche nel corso di questo triennio, per la formazione degli iscritti.
- Si continueranno a consolidare i rapporti con le altre Associazioni professionali del settore linguistico/culturale/europeo e con le Istituzioni.

L'Attività del CN sarà sempre vicina alle esigenze di tutti i colleghi.

I Progetti

- Studio accurato e attento di un progetto di crescita.

Vista la demotivazione che spesso si legge tra i docenti a causa del momento assai difficile che la scuola attraversa, si rende più che mai necessario ed urgente procedere alla creazione di un grande progetto unitario fra le sezioni per dare agli associati una coscienza professionale propria e collettiva allo stesso tempo.

- Sintonia con le attività proposte dall'Unione Europea.

è necessario ed urgente procedere alla creazione di un grande progetto unitario

L'UE propone sempre nuove attività didattiche e culturali e spesso propone finanziamenti che non vengono utilizzati, mentre la partecipazione a tali iniziative darebbe un forte impulso all'attività didattica dei docenti e notevoli benefici agli studenti.

Onde poter realizzare quanto sopra descritto la Presidente ha chiesto ai Colleghi del CN, durante la prima riunione ufficiale, di proporsi per la formazione di gruppi di ricerca/azione per studiare come raggiungere gli obiettivi e creare nuova progettazione.
I colleghi hanno costituito i seguenti gruppi:

1. CLIL
2. Progetti europei
3. Esame e modifica del regolamento
4. Crescita dell'Associazione
5. Nuove tecnologie

I gruppi di lavoro inizieranno la loro attività di cui verrà data informazione attraverso gli organi di comunicazione dell'Associazione.
La Segretaria Amministrativa ha presentato il bilancio consuntivo provvisorio, che è stato regolarmente approvato; ha presentato, inoltre, la bozza di bilancio preventivo per il 2012, che viene approvato nelle sue linee direttive.
I bilanci definitivi saranno approvati nel primo trimestre 2012.

Specialized Communication in Tourism / Fachkommunikation rund um den Tourismus / Comunicazione Specialistica in Ambito Turistico

Luisa Marci Corona
Presidente Nazionale ANILS

In qualità di Presidente dell'Associazione ho rappresentato l'ANILS ad un incontro che si è svolto nei giorni 6 e 7 ottobre 2011 ad Alghero presso la Facoltà di Architettura.
Poiché gli argomenti trattati hanno suscitato in me un interesse particolare vorrei presentarne una sintesi che possa essere di stimolo per riunire ad esempio altri studiosi che curino altri settori microlinguistici a qualunque livello.

L'incontro è stato organizzato dal Dipartimento di Scienze dei Linguaggi dell'Università di Sassari, con il seguente titolo: ***Specialized Communication in Tourism /***

Fachkommunikation rund um den Tourismus / Comunicazione Specialistica in Ambito Turistico.

La nostra Associazione Nazionale è stata invitata a partecipare e prendere parte attiva ai lavori e così è apparso anche il nostro logo. Si è trattato di un'occasione per diffondere il nome dell'ANILS e presentare la nostra rivista SeLM, che è stata letta e apprezzata da molti.

I lavori, dopo il saluto delle autorità presenti, sono stati aperti dal Prof. Konrad Ehilich dell'Università di Berlino e della MLU di Monaco, con il quale speriamo di fare un ottimo lavoro a Bolzano nel 2013 per il Convegno dei Germanisti.
Sono stati esposti i lavori di una trentina tra Professori, Ricercatori e neo-laureati. L'intento era quello di far conoscere i vari aspetti linguistico-culturali e comunicativi che ricorrono in varie lingue nella pubblicità turistica, nei manuali e nelle mappe. Le lingue di lavoro sono state il tedesco, l'italiano e l'inglese. Le relazioni hanno coperto varie aree: morfo-sintassi, stile, lessico, forme idiomatiche.

Sono stati anche esaminati aspetti comunicativi di tipo audiovisivo e cromatico che ricorrono frequentemente nelle pubblicità di località turistiche del mondo.
Un incontro di notevole interesse culturale e non soltanto. I linguaggi per il turismo, anzi le lingue per il turismo. Non è stato un convegno per pochi addetti ai lavori, ma ha spaziato nel mondo del turismo toccandone le più svariate sfaccettature e spaziando nelle numerose motivazioni che spingono l'uomo a viaggiare, a trasferirsi temporaneamente in altre località dove studiare, curarsi, divertirsi, oziare e così via tra le innumerevoli motivazioni.
Si è colta nel convegno l'immagine dell'uomo che ha sempre viaggiato. Nel Medioevo si facevano i pellegrinaggi religiosi, poi lentamente dal viaggio per la visita ad un monastero si passerà a viaggi con finalità più strettamente legate al benessere fisico dell'uomo.

la necessità di comprendere a quale pubblico la produzione turistico/ pubblicitaria è destinata

La presentazione dei lavori riguardanti il settore turistico è stata ampia e di notevole interesse, perché ha abbracciato vari aspetti dell'uso delle lingue per raggiungere le stesse finalità: comunicazione di bellezze architettoniche, storiche e naturali.
Si è passati quindi dall'esame idiomatico della lingua usata alle strutture morfosintattiche più idonee e incisive, passando attraverso una scelta accurata del lessico e dell'aggettivazione.

Un occhio particolare all'uso di strategie didattiche per preparare i futuri operatori del settore turistico è sembrato d'obbligo. Si è voluta sottolineare l'importanza di insegnare in ambiente CLIL, dando particolare rilievo al cooperative learning applicato alle tecniche turistiche e alla geografia turistica.

Sono stati presentati numerosi lavori sullo sviluppo della comunicazione in rete per la comunicazione turistica multilingue. Sono stati dettagliatamente considerati alcuni siti istituzionali di comunicazione turistica di cui si sono esaminati i dettagli linguistici macro e micro strutturali.

Un gruppo di studiosi ha esposto con dovizia di documentazione l'uso dell'immagine turistica della propria regione, evidenziando il ruolo delle emozioni nel linguaggio turistico e quindi l'importanza della scelta lessicale come anche il ruolo della traduzione.

Nella presentazione dei propri studi sul materiale turistico in circolazione i colleghi hanno sottolineato l'importanza della lingua, dell'immagine, del colore e dell'impatto sul pubblico destinatario, evidenziando poi aspetti endo-linguistici ed eso-linguistici.

Nella parte conclusiva non è mancato qualche lavoro ricco di espressioni vivaci e colorate sulla produzione dei vini, il linguaggio del cibo e dei ricettari che portano la nostra immagine all'estero e quindi l'uso di linguaggi settoriali, approccio glottodidattico, frasi e vocabolario per una cultura specifica.
Dalla presentazione di questi lavori complessi e ben articolati è anche emersa la necessità di comprendere a quale pubblico la produzione turistico/pubblicitaria è destinata per poterne mirare la preparazione più coinvolgente ed inclusiva per certi Paesi, o più impersonale e asettica per altri.

Da tutto l'incontro è comunque emerso il valore sempre più apprezzato e considerato del corpus giornalistico da viaggio e del grande potenziale offerto dai corpora elettronici messi a disposizione dell'implementazione turistica.

Attraverso questa sintesi l'ANILS vuole ringraziare il Prof. Antonio Pinna, docente di linguistica presso la Facoltà di Lingue e Letterature dell'Università di Sassari e la Prof.ssa Doris Höhmann, della stessa facoltà, per un lavoro che potrebbe trovare l'interesse della scuola nella preparazione degli studenti con questo tipo di interessi.