4-5 Anno XLVI 2008

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE
Gianfranco Porcelli

RIFLESSIONI METODOLOGICHE
Paolo E. Balboni - Antonella Lorenzetti

LINGUE E SOCIETÀ
Annamaria Poeta - Silvio Pontani

DAL CONVEGNO DI NAPOLI
Sara Ferrari - Barbara Gramegna

INSERTO - **DOSSIER BLE**
a cura di Giovanni Freddi, con la collaborazione di Maria Cecilia Luise

LE BUONE PRATICHE
Bruna Ghiotti - Daniele Lodi - Cristina Oddone

VITA DELL'ANILS
a cura di Carla Vairo - Luisa Marci Corona - Cristina Oddone - Paola De Matteis

LETTERE
a cura della Presidenza ANILS

PUBBLICAZIONI 2007

Poste Italiane Spa - Spedz. in Abb. Post. D.L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n.46), art. 1, com. 1, CB Ancona - Scuola e Lingue Moderne n. 4-5/2008, Giugno 2008

Umanesimo glottodidattico e dialogo interculturale

Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

In questo editoriale riprendo il mio intervento introduttivo al Convegno di Napoli (3-5 aprile 2008), il cui obiettivo è stato semplicemente quello di indicare come le varie sezioni tematiche del programma si rapportano con il tema generale del Convegno "Nuovo Umanesimo e pluralità delle culture. Le lingue per il cittadino europeo del XXI secolo" e in particolare con i concetti di *umanesimo glottodidattico* e di *interculturalità*.

Inizio con il commentare ognuna delle sezioni, per poi offrire una mia sintesi conclusiva.

Le lingue nello sviluppo della sensibilità interculturale
È il tema centrale, al di là delle due sessioni che ad esso sono state specificamente dedicate. Il punto principale è che *sensibilità* non è sentimentalismo (come *affettività* non è buonismo): sensibilità è attenzione alla persona, è percezione del reale in tutti i suoi fattori. È quindi qualcosa di più di una semplice consapevolezza: va al di là del *conoscere* le altre culture per giungere a *riconoscerne i valori*. Con tutte le difficoltà connesse, naturalmente: che non vanno sottaciute ma che non devono assurgere a pretesto per ignorare o – peggio! – disprezzare altri modelli di vita e di organizzazione sociale.

Non è lecito disconoscere il valore della letteratura (di essa si è occupato un importante intervento in seduta plenaria) ma da tempo è chiaro che il concetto di cultura è ben più ampio dell'applicazione riduttiva che tradizionalmente ne è stata fatta nel sistema scolastico italiano.

Lingue, culture e tecnologie avanzate
Con l'avvento dell'era elettronica e delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione assistiamo a un salto qualitativo rispetto a quelli che per decenni abbiamo chiamato "sussidi audiovisivi", in almeno due direzioni principali:

> sensibilità è attenzione alla persona, è percezione del reale in tutti i suoi fattori

- la multimedialità, ossia l'integrazione di immagini (fisse e in movimento), testo, suono (parole, musica, rumori di fondo) in una molteplicità di combinazioni possibili;
- l'accesso a Internet.

La ragnatela mondiale appare a volte una "marmellata di culture", con un elevato grado di omologazione ai modelli proposti dalle lingue-culture dominanti, con un appiattimento su modi di comunicare che di fatto stanno diventando egemoni. La sfida è quella di sapere utilizzare le risorse offerte dalla rete senza soggiacere a schematismi soffocanti.

Abilità, competenze e strategie
Il Convegno presenta una molteplicità di approcci e tecniche che rappresentano le frontiere avanzate dell'arte di insegnare le lingue e far amare le culture. Molte di queste si integrano alle "buone pratiche" di cui diremo oltre. Un tratto peculiare è che mediante progetti di più ampio respiro esse allargano lo sguardo a ciò che avviene al di fuori delle mura dell'aula e della scuola, per aprirsi ad esperienze di scambio o almeno di autentico contatto interculturale. Il termine **strategie** richiama l'esigenza di dare sistematicità e coerenza a spunti che potrebbero rivelarsi disarticolati e in quanto tali inefficaci, se non addirittura controproducenti.

Le lingue nella scuola primaria
La *pediatria glottodidattica* è una branca che merita attenzioni speciali; i primi passi nel mondo delle lingue e culture devono essere mossi con piede sicuro, per non rendere più difficili i tratti successivi del percorso. Come disse un ex-presidente della Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, a cui l'ANILS aderisce, "In secondary school you teach the subject, in primary school you teach the child". Esiste quindi uno specifico problema che richiede soluzioni puntuali.

Interculturalità e lingua italiana
La lingua italiana è la lingua seconda

dei dialettofoni (sempre di meno) e degli immigrati (sempre di più). Soprattutto questi ultimi ne hanno fatto un tema ineludibile in educazione linguistica. Inoltre la lingua e **cultura** italiana è il naturale termine di raffronto per gli italiani che si accostano a lingue/culture "altre" e quindi una riflessione su di essa, sulle nostre tradizioni e sui valori in cui crediamo (esplicitamente o implicitamente) è un compito al quale non può sottrarsi l'insegnante di lingua – sia essa la lingua nazionale o una lingua "altra" rispetto alla lingua materna.

Le "buone pratiche"
Ad esse sono stati dedicati cinque incontri per le quattro lingue più insegnate nella scuola italiana. Oltre la metodologia e la riflessione, l'esempio: questo è il motivo per cui le buone pratiche sono una rubrica fissa su *Scuola e Lingue Moderne*.

L'apprendimento integrato di lingua e contenuti (CLIL)
Il principio basilare del CLIL, più volte richiamato su queste colonne, è "Usa mentre impari e impara mentre usi" e non "adesso impara, in seguito userai (forse!)". Malgrado entusiasmi esagerati e acritici (ho altre volte citato la disperazione di una collega che a un seminario ANILS ha scoperto che quello che lei faceva nelle sue ore di inglese non era CLIL - né poteva esserlo, *per definizione*), questa è una proposta metodologica importante, che va capita bene e attuata con competenza ovunque possibile.

La formazione dell'insegnante di lingue straniere
Rifacendomi soprattutto agli studi di Freddi – al quale il Convegno ha conferito il primo Premio ANILS al Merito Glottodidattico – ho richiamato l'esistenza di una "costellazione glottodidattica" di una ventina di discipline, dall'acustica alla zoosemiotica, che in maggiore o minor misura costituiscono l'orizzonte di riferimento da cui attingere modelli e dati professionalmente utili. Lo spazio non mi consente di elencarle e commentarle: mi riprometto di farlo in una prossima occasione. Accenno solo a due implicazioni fondamentali.

La prima è che l'elenco può servire all'insegnante come lista di autocontrollo: che preparazione ho ricevuto nel corso dei miei studi? In quali direzioni devo completare la mia formazione professionale? La seconda è che un quadro glottodidattico coerente è indispensabile per condurre a sistema tante scienze così dissimili tra loro – dalle scienze della natura come la fonetica a quelle della cultura come l'antropologia, passando per le scienze pedagogiche, psicologiche e linguistiche. La ricerca di unitarietà può sembrare un discorso teorico e astratto, ma ha molti agganci con la pratica.

un quadro glottodidattico coerente è indispensabile per condurre a sistema tante scienze

Un esempio per tutti: le SSIS. Mettono assieme competenze psicopedagogiche e disciplinari; mettono assieme docenti di scuola secondaria e universitari. Gli insegnanti della mia generazione le hanno desiderate per decenni. Al più servirà farle funzionare meglio ove vi fossero problemi, ma è la via da seguire.

L'ANILS è promotrice di formazione da 60 anni e non può non volere che si amplino e moltiplichino gli spazi in cui si opera seriamente a favore della scuola.

L'essenziale e le mode
Essenziale è una visione unitaria e coordinata, attenta all'unità **psicofisica, affettiva, relazionale,** ecc. dell'allievo.

- **Psicofisica:** non insegniamo a menti disincarnate, a persone "dal collo in su";
- **Affettiva:** la motivazione è alla base di tutto;
- **Relazionale:** se non ci stimano non ci ascoltano.

Tra le mode più o meno recenti, amplificate nei corsi di formazione e sulle riviste (compresa questa) potrei citare: il giornale in classe; il video in classe; le mappe concettuali; le intelligenze multiple; il CLIL; e molte altre.

Quello che mi disturba è che dopo un periodo in cui tutti ne parlano – e in cui, ad esempio, pare che non si possa insegnare senza fare mappe semantiche e/o concettuali – le proposte cadono nell'oblio, trascurando quanto di buono esse hanno recato con sé e dovrebbe permanere nel bagaglio del buon insegnante.

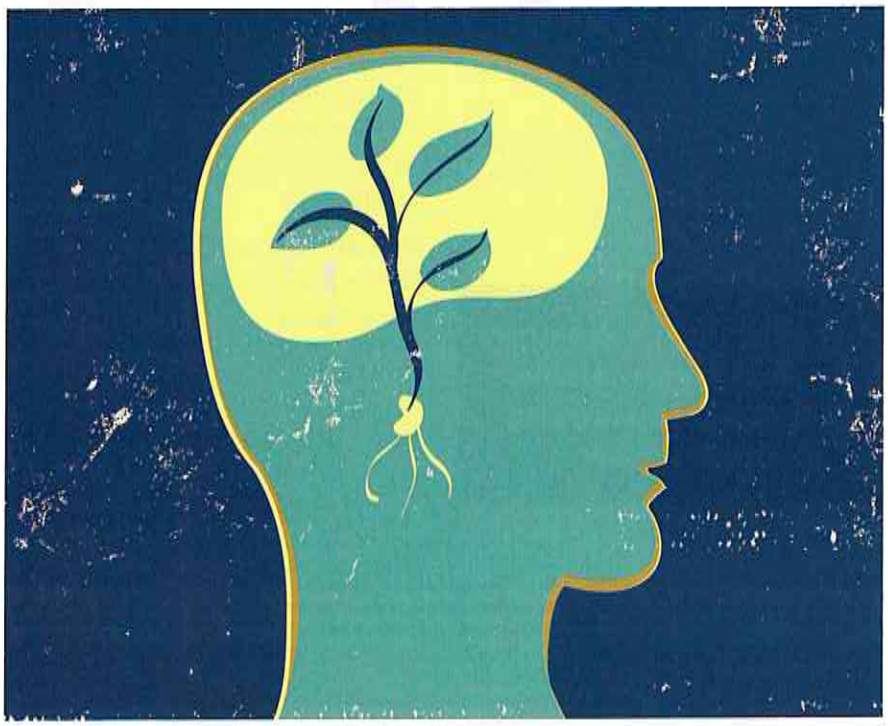
Per questo mi pare essenziale cercare di ricomporre una sintesi, anche tra i diversi filoni di un Convegno ad ampio spettro qual è stato quello di Napoli.

Volere davvero un dialogo interculturale significa avere una visione d'insieme in cui l'insegnamento delle lingue e culture (nel quadro di una più ampia educazione linguistica e interculturale) è un sistema *où tout se tient* oppure semplicemente **non è**.

A questo ha mirato il Convegno, al di là dell'ampia varietà degli argomenti proposti. In questi numeri di *Scuola e Lingue Moderne* ne diamo un quadro panoramico attraverso articoli che sono le sintesi delle relazioni e dei seminari più significativi.

L'attitudine all'apprendimento delle lingue

Paolo E. Balboni
Università Ca' Foscari, Venezia



L'esistenza di una "attitudine" all'apprendimento delle lingue è parte dell'esperienza di tutti i docenti – ma l'esperienza spesso inganna, facendoci ad esempio toccare con mano il fatto che il sole gira intorno alla terra. Ammesso che esista, la definibilità di tale attitudine è ancora più labile, e la letteratura glottodidattica è tendenzialmente restia ad entrare nel tema: anche un saggio specificamente dedicato alle differenze individuali nell'apprendimento linguistico (Skehan 1994: 25-26) alla fine dichiara, ma non analizza, il fenomeno: l'attitudine è "un talento specifico per l'apprendimento delle lingue, indipendente dalle capacità in altri campi e piuttosto stabile nel suo operare, cioè relativamente non insegnabile".

l'attitudine è il risultato dell'interazione di una serie di fattori

(Per un approfondimento cfr. anche Naiman 1995, Mollica e Nuessel in Mollica 1998; sulla differenza di rendimento nelle classi, cfr. Caon 2006 relativamente all'italiano L2, ma con riflessioni valide anche per le lingue straniere, e Caon 2008 per il complesso dell'educazione linguistica). Il problema a nostro avviso è duplice:

a. definire i possibili fattori dell'attitudine (che diamo per esistente);
b. costruire uno strumento che permetta di osservare e di agire su questi fattori, migliorando progressivamente la propria attitudine.

È questo l'oggetto di questo saggio, che parte dall'ipotesi che l'attitudine sia il risultato dell'interazione di una serie di fattori neuro-, psico-, socio-culturali che favoriscono l'acquisizione, cioè la creazione di nuove sinapsi neuroniche dedicate a rappresentare una lingua diversa da quella materna.
Vediamo quindi i fattori che (probabilmente) concorrono alla differenziazione dell'attitudine; tranne il primo, la dominanza emisferica, gli altri sono poi raccolti in una scheda che pubblichiamo qui in versione cartacea, ma che si può anche scaricare in formato elettronico tra i "Materiali" in www.itals.it, per poi compilarla, discutendo i punti con l'insegnante, in più occasioni successive in modo da consentire un monitoraggio longitudinale. La scheda non è costituita da dichiarazioni ma da comportamenti osservabili.

1. DOMINANZA EMISFERICA

Ogni emisfero cerebrale percepisce e concettualizza la realtà, cioè gli input che riceve attraverso i sensi, in maniera globale, contestuale,

emozionale (emisfero destro) e in maniera analitica, sequenziale, razionale (emisfero sinistro).
Ogni persona privilegia una delle forme di concettualizzazione, ha una "dominanza" diversa. In genere possiamo dire, e quindi operare di conseguenza, che in classe abbiamo una parte di studenti "analitici" e una parte di "olistici": i primi hanno un'attitudine verso la riflessione sulla lingua, desiderano avere i suoi meccanismi sotto controllo, vogliono comprendere tutto, senza zone d'ombra, i secondi hanno un'attitudine maggiore all'uso della lingua, anche se segnato da imperfezioni grammaticali o se la comprensione ha delle lacune. Queste due voci di per sé non sono componenti dell'attitudine (meglio: ai livelli bassi di competenza è più "adatto alle lingue" chi ha dominanza globalistica, contestuale, mentre mano a mano che cresce il livello di competenza è più "adatto" l'analitico), ma lo diventano in quanto l'insegnamento e i materiali possono privilegiare, quindi rendere artificialmente più "bravo" l'un tipo o l'altro. Quindi le azioni didattiche, dalla scelta delle attività al modo in cui le si conduce, dovrebbero essere equamente distribuite in modo da non privilegiare e non penalizzare di volta in volta metà degli studenti.
Molte voci che seguono, in questo paragrafo, sono in qualche modo riconducibili alla dominanza di uno dei due emisferi, quindi nella scheda di (auto)osservazione che chiude il paragrafo non troveremo una riflessione esplicita sulla dominanza, sul tipo di percorso mentale che una persona privilegia.

2. INTELLIGENZE MULTIPLE, STILI D'APPRENDIMENTO, TRATTI DELLA PERSONALITÀ

Nell'apprendimento delle lingue (o della matematica, della musica, ecc.) l'attitudine è un fattore indubbiamente fondamentale per l'esito dello studio ed essa è diversa da persona a persona. Ne esistono tante definizioni, spesso usate per elaborare test attitudinali che – a nostra conoscenza – non hanno di solito buoni fondamenti glottodidattici, anche se non mancano alcuni tentativi interessanti. Non proponiamo dunque alcun test, preferendo invece indicare una serie di caratteristiche della mente e della personalità dal cui intreccio nasce l'attitudine, cioè *la maggiore facilità o difficoltà (non la possibilità o impossibilità)* nell'acquisizione di una lingua straniera: va comunque rilevato che gran parte delle caratteristiche "negative" possono essere neutralizzate con opportune scelte metodologiche, da negoziare con l'insegnante che non le tiene in considerazione ma soprattutto da usare nelle proprie attività autonome di studio della lingua.

tipi di intelligenza sono presenti in ogni persona in combinazioni e con dominanze diverse

2.1 INTELLIGENZE MULTIPLE

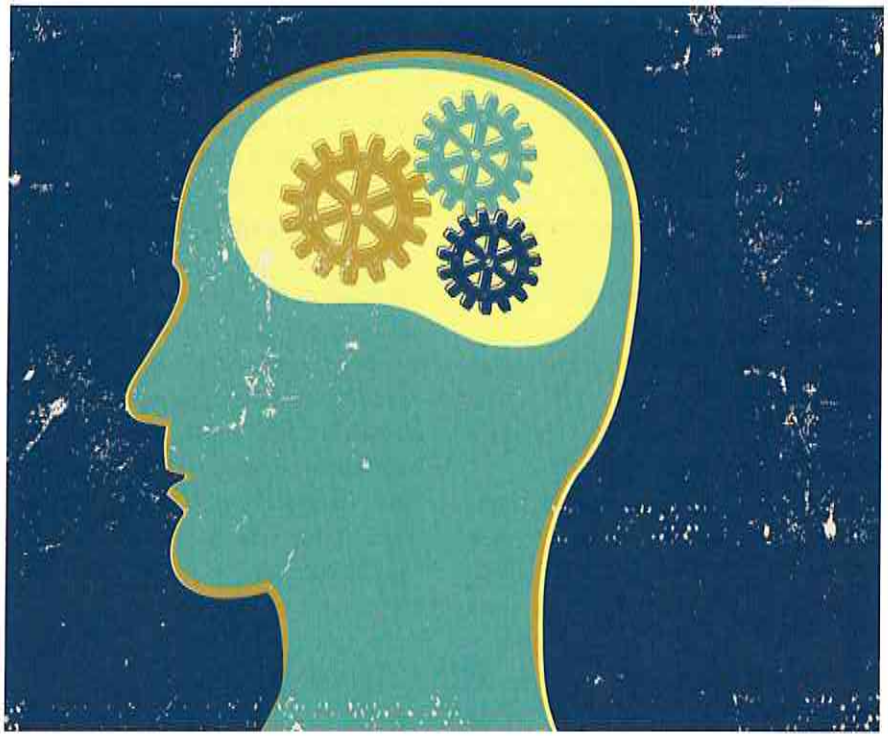
La prima categoria di differenze individuali è quella che lo psicologo americano Gardner indica nei sette (o nove, in altri studi) tipi di intelligenza: essi sono presenti in ogni persona, ma in combinazioni e con dominanze diverse, che possono dipendere dalla persona stessa, dall'ambiente (scolastico e non) in cui si è formato, dalla cultura di appartenenza. Le intelligenze multiple che convergono nell'intelligenza individuale sono:
- *l'intelligenza linguistica:* è la capacità di cogliere sfumature di significato, di scegliere le parole opportune, mentre l'aspetto logico, grammaticale del linguaggio è piuttosto pertinenza dell'intelligenza matematica; è l'abilità di usare la lingua per esprimere emozioni e pensieri e per capire le altre persone – come fanno il grande avvocato, lo scrittore, l'oratore che sa comunicare, ecc. Le attività di studio che sfruttano meglio questo tipo di intelligenza sono i dibattiti e le discussioni nonché la lettura e traduzione di testi letterari;
- *l'intelligenza logico-matematica* elabora il pensiero analitico e complesso: nell'acquisizione della lingua essa guida la riflessione formale, "grammaticale"; attivano questa intelligenza attività di "incastro", come il riordino di parole o di frammenti di frase e di testi, di fumetti, di informazioni nonché tutte le attività di analisi e i giochi grammaticali; a questo tipo di intelligenza è legato un tratto della personalità essenziale per una forte attitudine all'apprendimento linguistico: la tolleranza per le ambiguità, per l'approssimazione, per "l'arrangiarsi in qualche modo" a capire o parlare in una lingua non ancora padroneggiata: la persona molto orientata verso l'intelligenza logico-matematica è intollerante per le cose imprecise ed ha più difficoltà a "lanciarsi" nella comunicazione;
- *l'intelligenza spaziale:* riguarda l'abilità di ricostruire o modificare mentalmente la disposizione degli oggetti nello spazio: utilissima quindi per la memorizzazione del lessico legato ad ambienti (la stazione, la strada, il bagno, ecc.). I dizionari illustrati sfruttano questo tipo di intelligenza;
- *l'intelligenza musicale:* a differenza di quanto normalmente si ritiene, c'è una forte autonomia della musica rispetto al linguaggio ma, comunque, persone con lesioni all'emisfero destro, dove è localizzato questo tipo di intelligenza, parlano spesso senza intonazione, nel modo piatto tipico dei robot cinematografici; sono sostenute da questa intelligenza le attività di memorizzazione linguistica condotte con canzoni, filastrocche, ecc.;
- *le intelligenze personali*, cioè quelle che governano la conoscenza di sé e degli altri, che elaborano una teoria della mente ("se io dico a lui questa

cosa, lui probabilmente reagirà così"); sono legati a questa intelligenza due tratti della personalità (estroversione e introversione) che giocano un ruolo fondamentale sia nella capacità di comunicare in una lingua che non si possiede appieno sia in attività che esprimono il proprio animo (dove eccellono coloro che sono introspettivi) e in attività che mettono in relazione con gli altri, come le simulazioni di dialoghi e scene, dove eccellono gli empatici, cioè coloro che sanno mettersi "nei panni" dell'interlocutore, e quindi ne colgono gli scopi anche se sono mal espressi linguisticamente, e parlano in modo da aiutare la comprensione.

Ci sono altri tipi di intelligenza (corporea, naturalistica, esistenziale) che non paiono avere un ruolo essenziale nell'acquisizione linguistica (sulle intelligenze multiple in generale cfr. Tuffanelli 1999; in particolare per la glottodidattica si veda Torresan 2007). Una autoanalisi della propria intelligenza, dell'amalgama dei vari tipi visti sopra che rende originale la personalità di ciascuno, può servire per individuare i propri punti di forza e quelli di potenziale difficoltà, e per tenere questi ultimi sotto controllo.

2.2 STILI D'APPRENDIMENTO

È importante non confondere i *tipi di intelligenza* (quindi di percezione ed elaborazione della realtà) proposti da Gardner e visti sopra con gli *stili d'apprendimento*, che riguardano il modo di affrontare un compito in maniera, ad esempio, globale piuttosto che analitica e riflessiva, e con i *tratti della personalità* come introversione o estroversione, da un lato, e capacità o difficoltà di autonomia, dall'altro. Continuiamo l'elencazione dei fattori che contribuiscono a definire l'attitudine all'apprendimento delle lingue con alcuni aspetti psicologici che, tutti insieme, caratterizzano



ciascuno di noi e che in parte riprendono quanto visto sulle intelligenze multiple:

conviene chiedersi per un'attività, quale stile privilegia

- *stile analitico/globale:* uno studente può avere uno stile d'apprendimento sistematico e riflessivo oppure intuitivo. Psicologicamente si parla, per un apprendente di stile analitico, di una dominanza dell'emisfero sinistro (cfr. paragrafo 1), nonché dell'intelligenza logico-matematica rispetto alle altre. La tendenza di ciascuno è quella di seguire il proprio stile, di adagiarvisi, di rifiutare o far malvolentieri le attività che privilegiano uno stile diverso dal proprio: siccome l'apprendimento linguistico è sia globale sia analitico, il rifugio nel proprio stile personale è una strategia perdente. Conviene piuttosto abituarsi a chiedersi per prima cosa, di fronte ad un'attività, quale stile privilegia, e cercare di rispondere adattando i propri tratti di personalità al compito richiesto;
- *stile ideativo/esecutivo:* lo studente ideativo si appoggia alla teoria, lavora sull'idea di possibili percorsi mentali per giungere a possedere e analizzare la lingua, mentre lo studente esecutivo ha bisogno di fare, impara dagli errori, dai quali non si lascia deprimere: spesso inoltre lo studente esecutivo ha difficoltà metalinguistiche (cioè di comprensione dei discorsi grammaticali), in quanto punta più all'efficacia pragmatica che alla coerenza formale della sua idea di apprendimento;
- *in/tolleranza per l'ambiguità:* l'abbiamo già richiamata parlando dell'intelligenza logico-matematica: ci sono alcuni che tendono ad accontentarsi di una comprensione o produzione globali, senza sentirsi a disagio di fronte a dettagli ambigui, imprecisi; altri sono a disagio di fronte a queste ambiguità. In termini di acquisizione sono avvantaggiati i tolleranti, in termini di apprendimento più razionale la situazione è opposta;
- *in/dipendenza dal campo:* è la capacità di non lasciarsi distrarre o guidare da stimoli irrilevanti solo perché compaiono in quel punto del

testo. Un esempio può aiutare a comprendere: poniamo che il compito sia individuare le parole femminili in questo insieme:

cagna	gatto	pavimento	lavagna
eco	libro	gioco	banca
testa	mano	penna	salto

la persona dipendente dal campo non le individua facilmente, perché allarga il campo dei nomi maschili a tutti i nomi terminanti in *-o* in quel gruppo, quindi anche a *eco* e *mano*, mentre la persona indipendente le individua facilmente perché analizza il singolo nome, non il campo intero;
- *capacità / difficoltà di prevedere i contenuti del testo sulla base del contesto: è la grammatica dell'anticipazione*, fattore cardine della comprensione (per approfondimento, Balboni 2007 e 2008). Essere forti in questa "grammatica" significa prevedere ciò che verrà detto, sfruttando sia la conoscenza del mondo sia la ridondanza (cioè il complesso di informazioni) data dal contesto e dal resto del testo: lavorare su serie di frasi staccate, ciascuna autonoma, privilegia chi è debole nella capacità di prevedere, viceversa lavorare su frasi che fanno parte di una storia, legate tra loro, aiuta gli intuitivi; alternare i due tipi di attività significa imparare ad usare entrambe le strategie e quindi ottenere risultati migliori;
- *tendenza/difficoltà ad apprendere dai propri errori:* questa caratteristica dello studente ha una componente personale (ottimismo/pessimismo, arroganza/modestia: vedi sotto, tra i tratti della personalità) ma anche un'origine scolastica, che rimanda all'aver avuto insegnanti che consideravano l'errore un orrore da punire ed estirpare (quindi, dal punto di vista dello studente: da nascondere) oppure insegnanti che studiavano l'errore insieme allo studente, ne parlavano per capire come mai si fosse prodotto. Parlare o comprendere una lingua (non solo straniera, ma anche la lingua materna) è un'attività che sempre, comunque implica errori: imparare ad analizzarli è fondamentale per migliorare sia le proprie strategie di studio sia le proprie performance linguistiche e comunicative.
(Per approfondimenti, Antonello 2002, Mariani e Pozzo 2002, Cadamuro 2004, Cornoldi in Tuffanelli 1999, Caon 2006).

2.3 TRATTI DELLA PERSONALITÀ

Si intendono con questa espressione quelle caratteristiche caratteriali che nel linguaggio definiamo "carattere" di una persona. Sono tratti non specificamente legati all'attività di apprendimento, ma che comunque intervengono nel disegnare il profilo individuale di ogni singolo studente; tra i tratti più importanti troviamo:

parlare una lingua è un'attività che implica errori: imparare ad analizzarli è fondamentale

- *cooperazione/competizione:* ci sono studenti che mirano ad emergere nel gruppo, e talvolta per farlo non mirano ad innalzare se stessi sopra gli altri ma si limitano ad abbassare gli altri, a negar loro l'aiuto, a non dar loro tutte le informazioni; ci sono invece altri studenti che mirano invece a integrarsi, a giocare in squadra. Se si studia la lingua in un gruppo/classe (e crediamo che non esista una reale possibilità di autoapprendimento totalmente isolato) imparare a dominare la propria tendenza competitiva, o a dirottarla su attività giocose, è fondamentale per poter partecipare a tutte le attività simulative, per collaborare a ipotizzare il significato di una frase e via dicendo; in un'attività sociale come l'apprendimento di una lingua, il competitivo rischia di venire progressivamente escluso;
- *introversione/estroversione* è un'altra variabile ben nota ed ha un ruolo essenziale nel facilitare o complicare tutte le attività in cui si deve parlare in lingua straniera con i compagni o con l'insegnante; siccome queste attività sono necessarie per esercitare l'oralità, lo studente introverso tende ad esercitarsi di meno e quindi aggiunge al disagio psicologico dell'uscire dal proprio guscio protettivo quello linguistico della scarsa padronanza;
- *ottimismo/pessimismo* hanno un'applicazione immediata nel processo d'apprendimento di una lingua straniera, dove iniziare pensando "non ce la farò mai" oppure "ce l'hanno fatta altri, posso farcela anch'io" cambia di molto l'atteggiamento globale.

Ci sono altre caratteristiche personali, quali il grado di autonomia o la variabile arroganza/modestia che influiscono su ogni percorso didattico, non solo su quello di apprendimento linguistico.

3. UNA SCHEDA PER L'AUTO-OSSERVAZIONE

Imparare a conoscersi è fondamentale per imparare una lingua; la lista che abbiamo proposto indica alcuni dei tratti essenziali della nostra personalità, che intervengono nell'apprendimento della lingua rendendolo più o meno efficace, più o meno faticoso: in questo senso abbiamo descritto questi fattori in un volumetto sull'apprendimento delle lingue destinato a studenti delle superiori e dell'università (Balboni 2007). Abbiamo detto all'inizio del paragrafo che non intendevamo proporre test di attitudine all'acquisizione delle lingue; quello che possiamo proporre è una scheda di auto-osservazione. Si può compilare questa scheda direttamente sul libro o su una fotocopia, ma chi vuole avere una visione dinamica, che mette in evidenza le variazioni attraverso una serie di compilazioni successive condotte negli anni, può trovarne una versione elettronica da scaricare, come abbiamo detto, cercando tra i "materiali" nel sito www.itals.it.

TIPI DI INTELLIGENZA	
a. intelligenza linguistica coglie le sfumature, sceglie le parole opportune, usa la lingua per esprimere emozioni e pensieri e per guidare e per capire le altre persone	
b. intelligenza logico-matematica coglie l'aspetto logico, grammaticale del linguaggio; rifugge l'ambiguità; tende alla sequenzialità	
c. intelligenza spaziale ricostruisce mentalmente la disposizione degli oggetti, quindi del lessico, legandolo visivamente ai vari ambienti	
d. intelligenza musicale imita facilmente la prosodia; memorizza lessico e routine con canzoni e filastrocche	
e. intelligenza inter-personale si relaziona bene con gli altri, dal vero o in simulazioni; ha empatia, si mette "nei panni" dell'interlocutore, cerca di coglierne gli scopi anche mal espressi, parla in modo da aiutare la comprensione	
f. intelligenza intra-personale conosce i propri limiti e i punti di forza; è consapevole dei suoi stili e strategie d'apprendimento	

STILI COGNITIVI E D'APPRENDIMENTO	
g. stile analitico/globale risolve i problemi suddividendoli in unità e affrontandoli in sequenza / li coglie in maniera olistica, quasi "caotica", e solo poi, eventualmente, passa all'analisi	
h. stile ideativo/esecutivo astratto, parte da una sua teoria di "apprendimento", di "lingua", cerca la sistematizzazione metalinguistica / concreto, ha bisogno di fare, impara dagli errori, punta all'efficacia pragmatica più che alla coerenza logico-formale	
i. in/tolleranza per l'ambiguità si sente a disagio, e spesso si blocca, se non ha tutte le informazioni / viceversa	
l. in/dipendenza dal campo si lascia distrarre da quel che compare nel contesto o nel testo, non si concentra sul singolo elemento o problema / viceversa	
m. grammatica dell'anticipazione prevede facilmente quel che può avvenire o essere detto in una situazione	
n. apprendere dai propri errori considera l'errore come naturale, non sente di perdere la faccia; vuol capire perché ha sbagliato e ne trae insegnamento	

ALCUNI TRATTI DELLA PERSONALITÀ	
o. cooperazione/competizione vuole integrarsi, giocare in squadra / vuole emergere nel gruppo, a costo di abbassare gli altri	
p. estroversione/introversione mostra (in)disponibilità e (dis)piacere nel comunicare, nel mettersi in gioco	
q. ottimismo/pessimismo ha (s)fiducia nella propria capacità di farcela in qualche modo a capire, a parlare, a comunicare	
r. autonomia/dipendenza è autonomo, si sente responsabile in prima persona, tende a risolvere da solo i problemi a costo di sbagliare / viceversa	
ASPETTI DI CARATTERE SOCIO-CULTURALE	
s. motivazione formativa/utilitaristica è interessato alla lingua perché lo fa crescere, gli apre mondi / solo perché e fin quando/quando gli serve	
t. motivazione ambientale nell'ambiente familiare e sociale le lingue diverse dall'inglese sono considerate un lusso inutile / un investimento	

BIBLIOGRAFIA

- ANTONELLO D. (2002), "Stili cognitivi e forme di intelligenza: lo stato attuale della ricerca" in ZANCHIN M.R., *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Armando, Roma.
- BALBONI P. E. (2007), *Apprendere le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI P. E. (2008), *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse. Nuova Edizione*, Utet Università, Torino.
- CADAMURO A. (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Carocci, Roma.
- CAON F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- CAON F. (2008), *Gestire l'eccellenza e il ritardo nell'educazione linguistica*, Utet Università, Torino.
- MARIANI L., POZZO G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- MOLLICA A. (a cura di) (1998), *Teaching and Learning Languages*, Soleil, Welland (Ont.).
- NAIMAN N. et alii (1995), *The Good Language Learner*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SKEHAN P. (1994), "Differenze individuali e autonomia di apprendimento", in MARIANI L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- TORRESAN P. (2007), *Intelligenze e didattica delle lingue*, EMI, Bologna.
- TUFFANELLI L. (a cura di) (1999), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Erickson, Trento.

La professionalità docente oggi: quali prospettive?

Antonella Lorenzetti
Insegnante e formatrice nella Scuola Primaria

INTRODUZIONE

Quali sono le conoscenze e le competenze che gli insegnanti devono possedere nella *knowledge society*, e in particolare nell'Europa che aspira ad avere in essa un ruolo rilevante? Molti paesi europei si stanno ponendo questa domanda; per parte sua la Commissione di Bruxelles ha posto il problema della formazione dei docenti come questione centrale negli interventi dell'Unione sulle tematiche educative. Tre sono le aree di lavoro (per ciascun docente e le istituzioni) che risultano prioritarie: lo sviluppo di sé, il rapporto con gli strumenti e la relazione con gli altri; molte le competenze che debbono essere presenti in misura integrata ed equilibrata nella professionalità docente.

Innanzitutto l'insegnante deve curare lo sviluppo di sé dal punto di vista didattico (*class management*, flessibilità metodologica nella programmazione, valutazione e documentazione del lavoro svolto), accrescere le competenze psico-pedagogiche (oggi è un elaboratore di processi educativi), le competenze disciplinari/contenutistiche/epistemologiche (deve possedere la struttura della disciplina di insegnamento; conoscerne il codice o linguaggio specifico, i concetti fondamentali, i problemi aperti, i suoi confini ma anche le sue aperture alla interdisciplinarità), incrementare le competenze organizzative (gestione di spazi e tempi).

È necessario che l'insegnante predisponga momenti di apprendimento efficace, tramite una continua stimolazione degli allievi, monitorando i risultati: non solo deve padroneggiare i contenuti disciplinari ma anche gli approcci didattici e la metadidattica per aiutare gli allievi a 'imparare a imparare', per costruire percorsi formativi che orientino i ragazzi e li educhino al senso civico, al rispetto delle regole come fondamento di una cittadinanza democratica.

lo sviluppo di sé, il rapporto con gli strumenti e la relazione con gli altri

La valutazione scolastica deve servire soprattutto come strumento di monitoraggio della propria efficacia didattica e quindi aiutare a sviluppare un insegnamento individualizzato, affinché tutti gli alunni partecipino in maniera attiva e motivata alla costruzione del proprio sapere.

Il docente ha bisogno quindi di (pre)occuparsi della propria formazione, focalizzando l'attenzione sulla riflessione relativa alla propria pratica didattica, facendo un bilancio delle proprie competenze in un rapporto dialettico fra autoaggiornamento continuo e momenti istituzionalizzati di formazione in servizio.

E qui assume particolare importanza anche il rapporto con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione: Internet e gli strumenti multimediali costituiscono una potente risorsa da integrare - ormai imprescindibilmente - nei processi formativi.

Altrettanta attenzione necessita infine l'ambito della relazione con gli altri: la discussione, condivisione e costruzione di obiettivi educativi, didattici, socio-affettivi comuni; la formazione al lavoro di gruppo; la capacità di comunicare correttamente con gli allievi e con tutta la comunità scolastica; il sentire empatico con un decentramento esclusivo sul soggetto ascoltato; la decodifica e la corretta impostazione dei comportamenti verbali; la capacità di osservare i messaggi extraverbali, di evitare pregiudizi e gestire percezioni immediate attuando la 'sospensione del giudizio'; la coerenza fra messaggio verbale e non verbale per rendere la comunicazione efficace; l'attivazione di un ascolto corretto (chiarire, parafrasare, verbalizzare, ecc.) e il più possibile 'attivo'. Al docente viene richiesto di lavorare in gruppo e di collaborare alla conduzione della scuola (dall'elaborazione del P.O.F. all'eventuale svolgimento di funzioni-obiettivo, dall'aiuto al dirigente scolastico nell'attività organizzativa alla programmazione curricolare nel Consiglio di Classe, dall'attività di coordinamento nel gruppo disciplinare alla partecipazione alle diverse

commissioni di lavoro) coinvolgendo attivamente le famiglie e l'extrascuola nelle attività didattiche.
A una professionalità fatta di saperi e competenze, che unisca la formazione disciplinare (condizione assolutamente necessaria ma non sufficiente per l'attuazione dei compiti specifici della scuola) alla comunicatività culturale che stimoli negli allievi il desiderio del sapere, favorendo in essi lo sviluppo di una autonoma capacità di elaborazione cognitiva, si devono quindi aggiungere la capacità psicologica di gestire positivamente la relazione interpersonale, di interagire con le inquietudini e i disagi di allievi e colleghi, nonché la conoscenza delle scienze della formazione, una sicura *expertise* didattica e una formazione iniziale in itinere e finale che divenga a tutti gli effetti *lifelong learning*.

DALLA RICERCA-AZIONE ALL'APPROCCIO RIFLESSIVO: L'INSEGNANTE 'CONSAPEVOLE'

Professione dinamica per eccellenza, abbiamo detto, i cui modelli di riferimento e confronto cambiano continuamente e si rinnovano incessantemente, per la quale riflettere e confrontarsi rimane uno dei punti fondamentali, l'insegnamento richiede competenze disciplinari, didattiche, relazionali e organizzative che non si costruiscono una volta per tutte ma si elaborano durante l'intera carriera professionale. La quotidianità scolastica con i suoi numerosissimi impegni lascia ben poco spazio allo studio personale, alla sperimentazione e all'aggiornamento. Per questo la pratica della ricerca-azione ha progressivamente assunto maggiore importanza. Essa è caratterizzata da una serie di elementi che la rendono particolarmente 'sostenibile' e utile nel contesto scolastico. I ricercatori sono gli insegnanti stessi che progettano un percorso di ricerca-azione per risolvere un problema assai preciso evidenziato nel corso delle attività svolte con i loro alunni e/o con i colleghi. Attraverso la pratica della documentazione (sia in forma narrativa sia in forma sistematico-oggettiva) tale problema viene costantemente monitorato per correggere eventuali errori e procedere per aggiustamenti.
Partendo dall'analisi della prassi (didattica e/o organizzativo-gestionale) si vogliono produrre cambiamenti significativi che migliorino il prodotto e il processo dei percorsi progettati. Una volta ottenuto il *feedback* alla propria azione (positivo o negativo che sia) si raccolgono i dati relativi all'esperienza svolta, si identificano le ragioni per le quali si è verificato il successo o il fallimento delle attività, si elaborano nuove ipotesi e si avvia un nuovo ciclo di azioni da verificare in futuro.
Si procede quindi per tentativi e aggiustamenti in un'ottica che si deve sempre mantenere promozionale del percorso degli alunni e degli insegnanti stessi. Ogni *feedback* permette al docente di calibrare meglio e, se necessario, personalizzare gli obiettivi formativi che scandiscono il percorso di formazione dei singoli studenti.
Insegnare vuol dire, spesso, agire nell'urgenza, decidere nell'incertezza, cioè operare senza avere il tempo di meditare, di utilizzare strumenti di riferimento, di attendere per conoscere meglio la situazione e prendere comunque una decisione quando sarebbe più ragionevole procrastinare, per poter disporre di più dati, utili a prevedere i probabili risultati dell'azione formativa. La conoscenza tacita, accumulata nel tempo, è spesso insufficiente per affrontare le nuove situazioni e non riesce a fornire risposte soddisfacenti. I docenti, utilizzando e mettendo in comune le proprie risorse professionali[1], confrontando le proprie competenze pratiche con le circostanze contingenti, devono creare nuove prospettive per comprendere problemi non risolvibili con le conoscenze pregresse: tale funzione di problematizzazione conduce all' 'approccio riflessivo'.
"La riflessione nel corso dell'azione, per quanto sia un processo straordinario, non è un evento raro [nell'insegnamento]. In verità, per qualunque professionista riflessivo, essa costituisce il fulcro della pratica" sostiene Schön (de Mennato 2003:137). Quando un professionista si trasforma in un individuo che svolge attività di ricerca sulla propria pratica, si impegna in un processo di autoeducazione. Il cosiddetto *reflective practitioner*[2] non si limita ad applicare delle regole tratte dalla sua esperienza passata, ma adopera l'esperienza come un repertorio di esempi, immagini, modalità di comprensione e azione in un processo operazionale 'reticolare' in cui la competenza riflessiva sulle proprie azioni va molto al di là dell'*expertise* necessaria per svolgere il suo ruolo. "L'insegnante impara dalla propria azione e ne fa uso come di una strategia; ripercorre la propria conoscenza mentre agisce su dati, procedure, testi, esperienze, relazioni interpersonali e, implementando nella didattica una epistemologia della pratica, mostra che la riflessione nel corso dell'azione può essere rigorosa perché lega l'arte dell'esercizio della pratica in condizioni di incertezza e unicità all'arte della ricerca scientifica" (de Mennato 2003:157).
Si parla di *reflection in action* e di *self-reflective enquiry*: si rimanda quindi alla necessità che l'insegnante rifletta criticamente sul proprio agire e

[1] "L'insieme delle risorse che mobilitiamo per agire [...] per affrontare delle situazioni complesse" costituisce la nostra competenza, cioè il saper impegnare i saperi posseduti, le proprie capacità cognitive e relazionali - sostiene L. Fischer in "Gli insegnanti: ruolo e formazione", in L. Ribolzi (a cura di) (2002), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, pp. 149-174.
[2] Il termine anglosassone *practitioner* mette in evidenza le componenti di creatività e maestria necessarie alla pratica professionale del docente.

sugli effetti prodotti dalla sua azione. La riflessività ritorna sui saperi e sui percorsi operativi attivati nel contesto educativo per una costante rimessa a punto, anche e soprattutto rispetto alle loro finalità generali. Non è quindi riflettere su questioni teoriche astratte, ma su fatti concreti della classe e/o della scuola e sulla pratica quotidiana che consente agli insegnanti di 'generare' nuove conoscenze, strategie, approcci metodologici. Il nostro 'pensarci al lavoro' conduce infatti a un profondo ripensamento della professione docente. La riflessione metodologico-didattica significa per ciascuno sviluppo professionale: l'esperienza riflessiva condiziona la definizione e la revisione delle proprie posizioni, di conseguenza la stessa didattica diventa uno strumento di autoregolazione, uno sguardo consapevole sulla propria capacità di decentrarsi, sulla propria collocazione rispetto agli atti formativi messi in gioco (sempre complessi e problematici), sul senso, infine, attribuito al proprio compito docente. Il proprio agire educativo viene ripensato contestualmente, i suoi fondamenti teorici e pratici vengono rimessi costantemente 'a fuoco' non solo rispetto a oggetti diversi, ma anche rispetto ai paradigmi strutturali stessi della professione, in un processo sempre aperto come quello formativo. Proprio questa azione di *self-recognition*, cioè di autoriconoscimento, richiede di assumere coscienza della propria collocazione come indispensabile operazione costruttiva che prefigura le azioni da compiere ma, contemporaneamente, è anche un atto che permette di potersi osservare mentre agiamo. Tale riflessione è certamente più proficua - e qui veniamo a sostenere l'argomentazione principale del presente lavoro - se condotta 'in gruppo' con altri colleghi, proprio perché, a differenza dello studio e della ricerca individuale, permette una più ampia circolazione di idee, esperienze, conoscenze e prospettive che insieme possono servire a scuotere o a illuminare chi riflette. In un contesto nel quale si condividono materiali, strumenti, linguaggi e criteri di valutazione e in cui si imparano modi di vedere, di pensare e di fare attraverso la mediazione del gruppo dei colleghi, l'approccio riflessivo è focalizzato sull'(auto)consapevolezza in tutte le fasi del lavoro: la pratica in classe, la riflessione, la condivisione con i colleghi, la ricerca-azione che conclude e dà nuovo inizio ai percorsi didattici realizzati con i discenti. Tale pratica riflessiva dovrebbe diventare un atteggiamento permanente, una vera e propria identità professionale del docente. L'obiettivo? Creare un insegnante esperto, capace di riflettere su se stesso e sulla propria pratica professionale, per apportare trasformazioni utili al raggiungimento degli obiettivi prefissati (dal sistema scolastico nazionale, dal suo istituto, dal proprio gruppo di lavoro) e arricchire continuamente il proprio impegno professionale.

In una scuola autonoma capace di sviluppare un progetto educativo condiviso dai docenti, dove una forte collegialità consente una reale mutua interazione tra le diverse aree disciplinari e le attività formative, gli insegnanti diventano 'professionisti riflessivi' in grado di autovalutare il proprio operato con un'ottica metacognitiva e affettiva insieme e centrati sull'apprendimento degli allievi nonché sugli allievi stessi (consapevolezza della diversità di stili cognitivi e strategie di apprendimento utilizzate, bisogni, ecc.), in grado di rafforzare le loro competenze 'trasversali', quelle cioè che trasformano un cultore di una disciplina in un professionista dell'educazione. Le competenze e le abilità tecniche, infatti, vengono necessariamente coordinate da un atteggiamento cognitivo di riflessività, volto a rileggere globalmente e criticamente il processo in cui ci si immette e/o a cui si dà corso.

L'introduzione di criteri di rigore nelle pratiche formative coincide con il perseguimento di una maggiore 'consapevolezza', consapevolezza realizzata nei termini di una 'analisi in profondità'. Se è vero infatti che, in quanto teleologicamente orientata, l'azione formativa è determinata da particolari intenzioni, esperienze, valori, usanze, accade che non sempre gli interventi educativi siano guidati da scelte del tutto consapevoli, ma spesso rimandano a decisioni 'irriflesse'. "Cosicché si rende necessario che ciascun educatore sottoponga ad attenta disamina i propri comportamenti, al fine di accrescere e potenziare, insieme con la consapevolezza del senso, degli obiettivi, delle ragioni e delle (possibili) conseguenze delle proprie azioni, la propria responsabilità" (Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini, Muzi 2003:143-144). Tale riflessione critica sul processo di insegnamento-apprendimento implica un 'fare consapevole': la possibilità di intraprendere percorsi personali di analisi e di auto-osservazione, il decentramento dalle proprie posizioni e quindi la capacità di autovalutarsi (a livello emotivo e metacognitivo) contribuiscono a sollecitare quella presa di coscienza e quella consapevolezza del proprio ruolo[3] che debbono entrare a far parte della stessa formazione del docente (iniziale ma soprattutto in servizio).

La formazione alla professione riguarda in ultima analisi proprio l'accesso alla riflessione critica che il docente ha su di essa come attività progettuale, costruita su scelte che coinvolgono la persona nella sua interezza e che assumono valore regolativo.

La formazione è, dunque, un percorso personale che investe l'insegnante e lo

[3] Per approfondimenti si veda G. Franceschini (a cura di) (2006), *La formazione consapevole*, Edizioni ETS, Pisa.

avvicina, attraverso la riflessione e l'autosservazione, al raggiungimento di gradi sempre più significativi di consapevolezza. Essere insegnanti consapevoli significa automonitorarsi costantemente, riuscire a contemplare i numerosi intrecci tra le biografie dei docenti e quelle dei discenti, tra le esigenze locali e quelle globali, tra la dimensione nazionale e quella mondiale, tra saperi disciplinari tradizionali e nuove modalità conoscitive legate allo sviluppo delle tecnologie della conoscenza. Solo il grado di consapevolezza che ciascuno ha del proprio compito può rendere oggi un docente un professionista compiutamente riflessivo.

CONCLUSIONI

In conclusione sarebbe opportuno domandarsi come ogni singolo insegnante sia giunto a costruirsi una cultura della propria identità professionale. La tendenza alla "professionalizzazione" anche nell'ambito scolastico ha portato alla conversione degli insegnanti verso un modello più complesso (pedagogo, elaboratore di processi educativi, ecc.) e ad una formazione più mirata a livello universitario (gli studi sono accompagnati da un tirocinio in un'ottica che privilegia la compenetrazione fra teoria e pratica). È necessario, nella ricerca sul ruolo del docente oggi, prestare maggiore attenzione all'importanza del contesto nella formazione dell'identità professionale. Appare sempre più evidente quanto quest'ultima sia un processo continuo di interpretazione e reinterpretazione delle proprie esperienze: ogni insegnante, nel corso della carriera, deve negoziare il concetto che ha del suo ruolo con il contesto, le idee predominanti, le indicazioni normative sempre nuove.

l'importanza del contesto nella formazione dell'identità professionale

La professionalità che emerge dagli studi più recenti è complessa e critica, costituita da competenze tecniche, saperi operativi e riflessività, caratterizzata da capacità di progettazione, comunicazione e formazione. Nessun profilo - sicuro e nitido - può essere tracciato per delineare il carattere dinamico e problematico di questa professione. 'Improbabile' risulta, in effetti, ogni raffigurazione statica e definitiva del ruolo docente. La sua evoluzione è insieme individuale e collettiva, cumulativa e integrativa: mentre gli insegnanti acquistano nuove competenze continuano ad utilizzare quelle che già possiedono e mentre la professione acquisisce nuove funzioni, continua ad esercitare (e talvolta a difendere!) quelle già sperimentate. In altre parole, non resta che considerare l'identità professionale dell'insegnante come un processo costantemente *in fieri*; essa è duttile e dinamica, non prefissata o prescritta da altri in quanto dipende dalla singola persona e dalla sua interrelazione con il contesto, dalla capacità del singolo di riflettere consapevolmente sui propri compiti e sul significato stesso del proprio lavoro, la cui urgenza attuale è riguadagnare una identità sociale forte e sentita.

BIBLIOGRAFIA

- CAMBI F., CATARSI E., COLICCHI E., FRATINI C., MUZI M. (2003), *Le professionalità educative*, Carocci, Roma.
- COONAN C.M. (2000), "La ricerca-azione", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 6, pp. 2-14.
- DE MENNATO P. (2003), *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Guerini Scientifica, Milano.
- FRANCESCATO D., PUTTON A., CUDINI S. (2001), *Star bene insieme a scuola*, Carocci, Roma.
- FRANCESCHINI G. (2000), *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata*, Edizioni ETS, Pisa.
- FRANCESCHINI G. (2006), "Formazione e consapevolezza", in FRANCESCHINI G. (a cura di), *La formazione consapevole*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 18-30.
- GALANTI M.A. (2002), "Accoglienza e relazionalità educativa", in CATARSI E. (a cura di), *La scuola accogliente*, Del Cerro, Pisa, pp. 64-78.
- GALANTI M.A. (2001), *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli.
- LUZZATTO G. (2006), "Formazione iniziale degli insegnanti", in *Voci della Scuola*.
- MARGIOTTA U. (1998), "Per un profilo professionale dell'insegnante di qualità", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 2/3, pp. 3-7.
- MOSCOVICI S. (a cura di) (1997), *La relazione con l'altro*, Raffaello Cortina, Milano.
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (1999), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma.
- RIBOLZI L. (a cura di) (2002), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma.
- TRISCIUZZI L., BILLI C. (2004), *La formazione del sé. Itinerari psicopedagogici*, Edizioni ETS, Pisa.
- TRISCIUZZI L., FRANCESCHINI G. (a cura di) (2001), *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata*, La Nuova Italia, Roma.

Plurilinguismo e dialogo interculturale

Annamaria Poeta
Docente di inglese, attualmente in servizio presso l'IRRE Marche ad Ancona

Lo scenario attuale di una società europea sempre più allargata, multiculturale e globale ha favorito la proliferazione delle lingue nella vita quotidiana dei cittadini: le lingue ufficiali dell'Unione sono attualmente ventitre, mentre nel 2004 erano undici. Questo fenomeno rappresenta una grande complessità in ambito europeo, ma certamente anche una incommensurabile ricchezza.
Per conoscere l'opinione e le aspettative generali in merito alle delicate dinamiche che tale proliferazione ha generato, la Commissione europea si è impegnata a svolgere un'indagine attraverso una consultazione pubblica *on line* sul multilinguismo tra il 14 settembre e il 15 novembre 2007.
Il questionario suddiviso in sei settori è stato mirato a raccogliere pareri e suggestioni connessi alle modalità di apprendimento e agli aspetti sociali e culturali delle lingue. La consultazione era disponibile nelle ventitré lingue ufficiali e tutti i paesi membri hanno partecipato all'iniziativa.
In sintesi i partecipanti alla consultazione hanno espresso queste riflessioni:
- la diversità linguistica merita un'attenzione particolare da parte dei politici in quanto le competenze linguistiche sono fondamentali sia nella vita quotidiana, sia nella vita professionale;
- nell'apprendimento di una lingua straniera sono fondamentali un inizio precoce e un'esperienza diretta nel paese straniero;
- la diversità linguistica è una ricchezza che va salvaguardata, nel riconoscimento di tutte le identità culturali;
- le lingue minoritarie dovrebbero essere maggiormente diffuse nell'istruzione e nei servizi pubblici anche attraverso una maggiore tutela da parte dell'UE;
- si auspica che i mezzi di comunicazione promuovano un modello di società interculturale, che valorizzi l'identità linguistica e culturale e miri alla tolleranza;
- investire nelle competenze linguistiche del personale di un'azienda è una strategia che concorre al miglioramento degli affari;
- la lingua e la cultura degli immigrati devono essere salvaguardate anche come base per una corretta e serena integrazione in una comunità culturale e linguistica diversa dalla propria.

Il problema dell'urgenza di un riconoscimento di tutte le identità linguistiche e culturali ha offerto alla Commissione ampi spazi di riflessione e opportunità di concertazioni, al punto che il presidente della Commissione europea José Manuel Barroso e il commissario per il multilinguismo Leonard Orban hanno avuto l'iniziativa di costituire un gruppo di personalità del mondo della cultura* per una consulenza sul contributo che il multilinguismo può dare al dialogo interculturale.
Nella riunione del 29 giugno 2007 il Commissario Leonard Orban ha dichiarato che "in quanto parte integrante della nostra identità, la lingua è l'elemento strutturante di ogni cultura e la sua espressione più diretta. Rispettare e promuovere la diversità linguistica e culturale è una delle priorità strategiche dell'Unione Europea e un fondamento basilare per l'integrazione europea. La valorizzazione del dialogo interculturale è inseparabile dal multilinguismo."
L'allargamento dei confini dell'Europa, il crescente flusso migratorio e il processo di globalizzazione hanno contribuito a rafforzare la dimensione plurale dell'Unione Europea, rendendo necessario il passaggio da un contesto multiculturale ad un contesto interculturale.
Accettare questa sfida significa quindi sviluppare competenze interculturali tra i cittadini europei e, di conseguenza, linguistiche, essendo ogni lingua espressione di una cultura ed inseparabile da essa.
La diversità linguistica, se pur problematica, rappresenta un'enorme ricchezza per l'Europa, solo se valorizzata in tutta la sua complessità.
A questo proposito il gruppo di intellettuali di Bruxelles sottolinea che "l'impresa in cui l'Europa si è impegnata dalla fine della seconda guerra mondiale è una della più promettenti che il mondo abbia mai conosciuto e una gestione efficace della nostra diversità linguistica, culturale e religiosa fornirebbe un modello di riferimento indispensabile a un pianeta che subisce le conseguenze

tragiche della gestione caotica della sua diversità".
L'auspicio è che l'inglese non resti la lingua preponderante insieme ad altre due o tre lingue "elette", perché questo sarebbe in contrasto con lo spirito stesso di cooperazione europea, di condivisione di un patrimonio comune europeo, fatto di identità storiche, artistiche, filosofiche, religiose e linguistiche degne di essere preservate e diffuse, inglobate ed arricchite.
La proposta del gruppo si articola in due direzioni:
1) L'uso di entrambe le lingue nelle relazioni bilaterali tra i popoli dell'Unione dovrebbe prevalere su quello di una terza lingua e questo implica che per ciascuna lingua esista in ogni paese dell'Unione un gruppo significativo di locutori competenti.
2) La promozione di una **lingua personale adottiva**, non una seconda lingua straniera, ma, "in qualche modo, una seconda lingua madre". Tale lingua può essere scelta liberamente e deve essere parlata e scritta correntemente per essere integrata nel curriculum di ogni cittadino. "Il suo apprendimento si accompagnerebbe ad una conoscenza approfondita del paese in cui essa è praticata, della letteratura, della cultura, della società e della storia".
La lingua personale adottiva si affiancherebbe all'inglese come lingua di comunicazione internazionale, dando però un vantaggio alle lingue minoritarie, destinate ad eclissarsi, in quanto "trascurare una lingua significa correre il rischio che i suoi locutori voltino le spalle all'idea europea. Non può aderire pienamente alla costruzione europea chi non ha la sensazione che la propria cultura e in primo luogo la propria lingua sia pienamente rispettata e che l'integrazione del suo paese nell'Unione europea contribuisce a dare maggiore prestigio alla propria lingua e alla propria cultura e non a renderle marginali".
L'acquisizione di una lingua personale adottiva è una strategia per arginare la tendenza dei britannici a chiudersi nel monolinguismo e per tutelare le peculiarità culturali dell'inglese, lingua confinata al ruolo di mero strumento di comunicazione globale.
La proposta di incoraggiare l'apprendimento di una lingua personale adottiva dovrebbe inoltre favorire l'evoluzione di tutte le lingue del mondo, in quanto la scelta possibile concerne tutte le lingue e nessuna lingua dovrebbe essere trascurata.
Per quanto riguarda gli immigrati il gruppo propone che la lingua personale adottiva sia quella del paese nel quale hanno scelto di stabilirsi e nel quale essi possano democraticamente affermare la propria identità culturale e linguistica, trasmetterla ai propri figli, preservandola dall'oblio.
La mancata accoglienza della cultura d'origine da parte della società ospitante crea emarginazione, e quindi separazione, con un conseguente senso di colpa da parte di chi non si sente integrato, colui che le letterature di tutti i tempi e di tutti i paesi hanno dipinto come il "diverso", "l'incompreso", il "mal aimé", con la tendenza a diventare il ribelle, l'emarginato, il maledetto, dalle grandi volontà di rivalsa e di trasgressione.
L'esclusione feconda, dunque, minacce subdole per la società europea e i vari fanatismi si stemperano solo nell'ottica di una cultura religante che possa far interloquire culture, religioni, lingue, linguaggi, tradizioni, modelli filosofici.
Il dominio d'interesse gode di un riflesso speculare: se da una parte si alimenta l'apprendimento della lingua del paese ospitante, dall'altro si tende a favorire l'inserimento di tutte le lingue degli immigrati tra le lingue candidate alla scelta della lingua personale d'adozione.
D'altronde uno dei pilastri della complessità dell'inclusione resta, in termini di risultati, il crescente miglioramento degli immigrati nell'apprendimento delle lingue europee e l'inverso disinteresse da parte degli europei nell'apertura all'apprendimento delle lingue degli immigrati.
La proposta innovativa del gruppo di intellettuali di Bruxelles potrebbe contribuire a colmare questo gap.
Tuttavia dal punto di vista pragmatico questa iniziativa necessita di una razionalizzazione di percorsi e di attività, da parte di tutti i rappresentanti e gli operatori culturali, come autorità nazionali e territoriali, centri di studi e di ricerca , istituzioni scolastiche e universitarie attraverso progetti, scambi, percorsi che possano garantire la cooperazione tra le varie lingue e le varie culture, tra le varie microlingue e i rispettivi domini settoriali.
Il gruppo propone a questo proposito l'istituzione di organismi bilaterali che tra le varie attività mirate alla diffusione delle diverse lingue e delle diverse culture si impegnino a garantire che la lingua di ogni paese sia insegnata a un certo numero di cittadini del paese partner, offrendo opportunità motivanti come scambi, gemellaggi, tirocini e impieghi.
In ogni paese dell'Unione dovrebbe esistere un impianto di modellizzazione da poter essere adottato negli altri Stati membri, attraverso un'adeguata diffusione e disseminazione dei risultati che possano tradurre l'innovazione in creatività generativa.
Al fine di perseguire questo obiettivo bisognerebbe promuovere una sensibilizzazione delle istituzioni europee in termini di contributi finanziari a vantaggio di programmi di formazione e di insegnamento relativamente a quelle lingue fortemente minoritarie.

---

* Il gruppo (presieduto dallo scrittore Amin Maalouf e composto da Jutta Limbach, presidente del Goethe Institut, David Green, direttore del British Council, Edouardo Lourenção, filosofo, Jacques de Decker, segretario dell'Accademia reale di lingua e letteratura francese del Belgio e dagli scrittori Sandra Pralong, Simonetta Agnello Hornby, Jean Sokol, Jean Christian Grondahl e Tahar Ben Jelloun) si è riunito a Bruxelles in giugno, ottobre e dicembre 2007.

Nell'istruzione e nell'università prevale lo studio dell'inglese britannico

Il Global English non sfonda

La "scorciatoia" con vocabolario ridotto attrae gli esperti. Ma non basta più la distinzione tra American e British English

Silvio Pontani

Articolo apparso sul secondo numero di *Il Sole24oreScuola* del mese di Aprile 2008

L'inglese continua ad affermarsi come lingua internazionale, ma nell'espansione subisce modifiche locali, che rischiano di trasformarlo in tante lingue inglesi. Il *Global English o Globish* attrae l'attenzione di tutto il mondo e il Dipartimento di Anglistica dell'Università di Verona, primo in Italia, ha organizzato il convegno "GlobEng". Nella realtà scolastica e universitaria italiana prevale, però, lo studio dell'inglese britannico, il mondo del lavoro si allarga anche all'inglese americano e la scorciatoia del *Globish*, come modello d'inglese con vocabolario limitato e poche strutture grammaticali e sintattiche, è considerata ancora lontana.

«Almeno un terzo della popolazione mondiale, fra cui un miliardo non di madrelingua, fa oggi uso dell'inglese, il che implica che questa lingua non può più essere considerata patrimonio esclusivo dei parlanti di madrelingua», è quanto affermato da David Crystal, autore del libro "La rivoluzione delle lingue", al convegno GlobEng, che ha registrato 300 partecipanti di ben 34 Paesi. Crystal, con la relazione *The future of Englishes* ha sostenuto che mentre fino a poco tempo fa il British English e l'American English rappresentavano degnamente le due famiglie dell'inglese, ora le varietà della lingua sembrano essersi moltiplicate al punto che non si può più parlare di "inglese" ma di "inglesi". I concetti di nativo e non nativo sono ormai obsoleti e sarebbe più appropriato valutare la padronanza e la competenza d'uso della Lingua a livello comunicativo. Saranno interessanti i prossimi sviluppi per capire le ricadute in campo educativo e quali varietà prevarranno nei curricoli e nei materiali didattici. Si registra già un atteggiamento di tolleranza nei confronti delle diversità che stanno prendendo piede. Altri relatori hanno sostenuto che non ha più senso parlare di supremazia del modello d'inglese, britannico o americano, ma di tolleranza. Continuano a essere stigmatizzati come errori il non utilizzo del morfema flessivo "s" per la terza persona del presente semplice o l'impiego di *informations* come forma plurale o ancora l'equivalenza nell'uso di *who* e *which*, nonostante non abbiano effetto negativo di mutua intelligibilità. La rapida evoluzione

dell'inglese va collegata ai cambiamenti per effetto della globalizzazione, che solo la promozione del plurilinguismo e multi-culturalismo, a sostegno di culture, lingue e identità locali può attenuare. Dai relatori è stata esaminata la diffusione dell'inglese internazionale in vari contesti nazionali e le espressioni idiomatiche nei New Englishes in Africa, Asia e nei Caraibi.

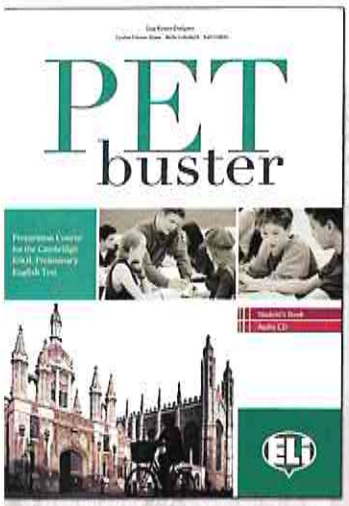
L'analisi ha spaziato nei settori legati alle direttive Ue, ai contesti aziendali, alle pubblicazioni accademiche, alla scrittura legale, ai documenti contabili, al campo medico e biologico, alla psicologia e psicoanalisi, alla stampa, ai media (Internet, siti Web, video, *You Tube*) e ai libri di testo, allo scopo di verificare quale varietà della lingua inglese viene utilizzata e per quali scopi comunicativi.

Il professor Cesare Gagliardi, organizzatore del convegno, nel trarre le conclusioni, ha dato risalto al rispetto emerso per l'inglese quale lingua franca e per le diversità che si vanno profilando. Restano delle problematiche legate al numero dei parlanti, agli aspetti politico-economici, all'uso efficace e corretto della lingua, al pluralismo, all'intercultura e a quale inglese vada proposto a scuola. Informazioni e aggiornamenti sui lavori del convegno possono essere scaricati dal sito http://profs.lingue.univr.it/globeng/index.html

In riferimento alla realtà italiana, Gisella Langé, ispettrice del Mpi, sostiene che «è inutile negare che il modello dell'inglese "britannico", ovvero del parlante nativo per eccellenza, è il vero riferimento per i docenti di lingua inglese delle scuole italiane. Difficile affermare che altri modelli trovino attenzione e considerazione. D'altro canto i libri di testo e i relativi supporti audiovisivi sono principalmente prodotti nel Regno Unito o pubblicati da case editrici italiane che fanno ricorso, per le registrazioni audio e/o visive, a madrelingua britannici».

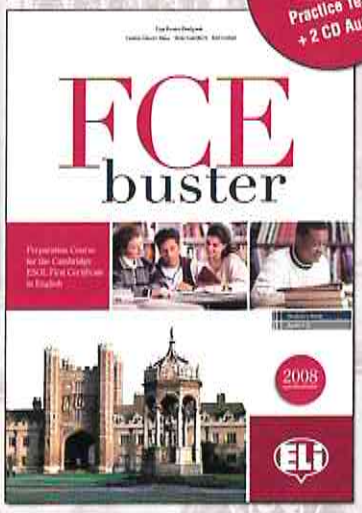
Nelle aule accademiche prevale la convinzione che è meglio proporre un insegnamento della lingua inglese basato sul *British English*, considerato *linguistically correct*. È vero anche che gli enti certificatori della conoscenza dell'inglese, come Cambridge Esol o Trinity College, come concordato dal Mpi nel "Progetto Lingua 2000" sono riconosciuti dal Governo britannico e che il mondo della scuola in Italia fa riferimento al *British English* o, al più, quello del lavoro, all'*American-English*. Verrà il *Globish* utilizzato nelle nostre scuole tra qualche anno? Sarà una scorciatoia o una risorsa? Di sicuro l'insegnamento dovrà essere adeguato alle veloci trasformazioni della lingua, perché l'inglese imparato e insegnato nel XX secolo è cambiato.

Corsi di preparazione agli esami Cambridge



PET buster
Preparation Course for the Cambridge ESOL Preliminary English Test (PET)

GRATIS PER I DOCENTI
Volume Practice Tests + 2 CD Audio



FCE buster
Preparation Course for the Cambridge ESOL First Certificate in English (FCE)

ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
TEL 071.750701 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Il blog di classe e la webquest nella didattica dello spagnolo

Sara Ferrari
Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia

Ogni giorno, nella nostra professione docente, ci rendiamo conto come la diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha introdotto profondi cambiamenti nei modi di apprendere, operare e comunicare dei giovani. Tale realtà non può essere ignorata dal sistema scolastico che deve, di conseguenza, attrezzarsi per fornire un adeguato supporto di conoscenze e abilità per tutti.

Da alcuni anni, il Ministero della Pubblica Istruzione risponde a questa necessità promuovendo ricerche e progetti per lo sviluppo delle competenze informatiche degli insegnanti e investendo nell'acquisto di materiali multimediali. Per quanto concerne le lingue straniere, per esempio, nel Progetto Lingue 2000 viene sottolineata la "correlazione stretta e non casuale tra apprendimento e nuove tecnologie dell'informazione che può segnare il salto di qualità nell'apprendimento in generale e in quello delle lingue in modo particolare dal momento che l'impiego diffuso delle tecnologie informatiche e multimediali nel processo di apprendimento delle lingue è catalizzatore di motivazione e strumento privilegiato di comunicazione interculturale e di indagini e ricerche in lingua straniera".

1 PROTEZIONE DEI MINORI IN RETE

Le statistiche ci dicono che il computer viene usato come strumento per eseguire i compiti da almeno uno studente su quattro, individualmente o a gruppi, grazie all'utilizzo di word processor, CD-Rom e altro software per l'autoapprendimento della lingua straniera.
Sempre più spesso vengono proposte dall'insegnante attività di consultazione del web o, comunque, molti ragazzi navigano in rete.
La diffusione di Internet rende quindi sempre più critico il problema della navigazione protetta[1] e significativa ampliando le responsabilità che la scuola ha nei confronti degli studenti.
I punti di criticità che emergono a questo proposito sono:

1. l'uso della posta elettronica;
2. la navigazione sul web;
3. il bombardamento commerciale nei siti e nell'e-mail;
4. la partecipazione a forum o chat;
5. l'uso e la produzione di video e musica;
6. lo *spamming*[2].

1.1 I BROWSER E I FILTRI PER MINORI

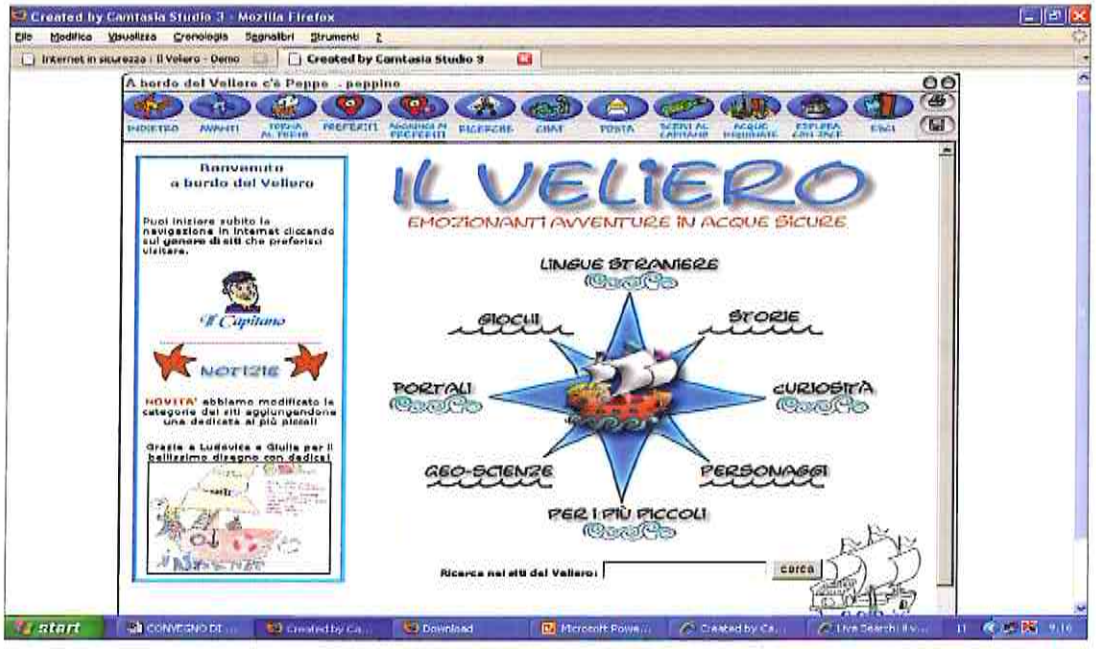
A scuola, oltre ad essere evidente la necessità della presenza dell'insegnante come guida durante le sessioni, si rende indispensabile l'adozione di soluzioni che proteggano i minori che navigano in rete.

C'è chi propone un approccio secondo il quale la sicurezza parte dagli utenti finali (i ragazzi) e dalla loro consapevolezza sui problemi che - per strada e su Internet - possono essere chiamati ad affrontare. Questo approccio si traduce in una serie di semplici regole spiegate in: *Tommasone Cybercop, piccola guida per viaggiare sicuri nel cyberspazio*, http://www.dragotom.it/homelibro.htm, per coinvolgere e responsabilizzare i bambini stessi.

Quando però la responsabilizzazione dei ragazzi per un uso accorto di Internet non è sufficiente[3] si possono installare dei filtri all'accesso ad Internet o dei *browser* per bambini. Si tratta di programmi con un'interfaccia semplificata ed accattivante che prevedono un meccanismo di supervisione adulta sulla navigazione

[1] Il dibattito sulla sicurezza di Internet per i minori è ampio e l'Osservatorio tecnologico della scuola, http://www.osservatorio tecnologico.net/Internet/bambini_rete.htm, propone alcune questioni e soluzioni interessanti per la tutela dei minori.
[2] Lo *spamming* è l'invio di grandi quantità di messaggi indesiderati, generalmente commerciali, soprattutto attraverso l'e-mail.
[3] Spesso, anche inavvertitamente, si capita in siti carichi di pubblicità, pericolosi o, quanto meno, dal dubbio valore educativo e culturale.

che consente di eliminare la possibilità di inserire indirizzi, per cui il minore potrà navigare soltanto nell'ambito del bacino di siti predefinito dal genitore o dall'insegnante. Un cenno particolare va a *Davide.it*, http://www.davide.it, provider che offre una connessione protetta garantendo una navigazione filtrata, veloce e sicura. Davide è riconosciuto dalle associazioni firmatarie del codice Internet@minori, http://www.sosinfanzia.org/2004/ALL_C_internet_minori.pdf, quale migliore strumento sul mercato dal momento che ha un'efficacia del 95% filtrando più di 12.000.000 di siti. Il prodotto è a pagamento ma gli amministratori stanno lavorando per renderlo gratuito per tutte le scuole al più presto.
Un altro browser pensato per la sicurezza dei bambini che navigano su Internet è *Il Veliero*, http://www.ilveliero.info, che, come *Davide.it*, prevede una versione gratuita per le famiglie e un contributo per l'installazione multiutente sui computer della scuola.



Ad ogni modo, anziché limitarsi a censurare determinati siti o contenuti on-line, stimolando così inavvertitamente la curiosità degli alunni che si sentono, nostro malgrado, sfidati a varcare quella soglia del proibito... potremmo ovviare al problema della sicurezza in rete con attività ben programmate atte a guidare la navigazione sul web proprio in quegli spazi virtuali significativi che avremo precedentemente testato e considerato idonei per le attività didattiche che vogliamo proporre ai nostri alunni. A tal fine alcuni insegnanti hanno realizzato una pagina web con le risorse di qualità a cui far accedere i propri studenti per i compiti assegnati. In questa sede vorrei soffermarmi a descrivere le "buone pratiche" di professori che hanno saputo cogliere l'opportunità del web per coinvolgere i propri studenti, mi riferisco all'attivazione di blog di classe e alle ricerche tramite webquest.

2 I BLOG PER LA DIDATTICA DELLO SPAGNOLO

I blog di classe sono diari virtuali tenuti da un insegnante per stimolare i ragazzi a leggere e scrivere in spagnolo, a riflettere su determinati argomenti e a collaborare per arricchirsi di un sapere condiviso. Tra gli altri citiamo una delle prime esperienze nel campo dei blog didattici in Italia: il blog *Castellanos en Italia*, http://castellano.splinder.com/, tenuto dal 2003 dal professor Gaetano Vergara, insegnante di spagnolo presso l'Istituto Tecnico Commerciale Falingieri in provincia di Napoli, per le sue classi, come una continuazione delle lezioni in aula. Il successo dell'attività si riscontra sia in campo informatico che linguistico ed interpersonale dal momento che:

1. ha coinvolto tutti facendoli diventare autori e padroni del mezzo;

2. ha sviluppato la creatività e le capacità comunicative;

3. ha abbattuto le mura della classe e della scuola aprendo al mondo la discussione;

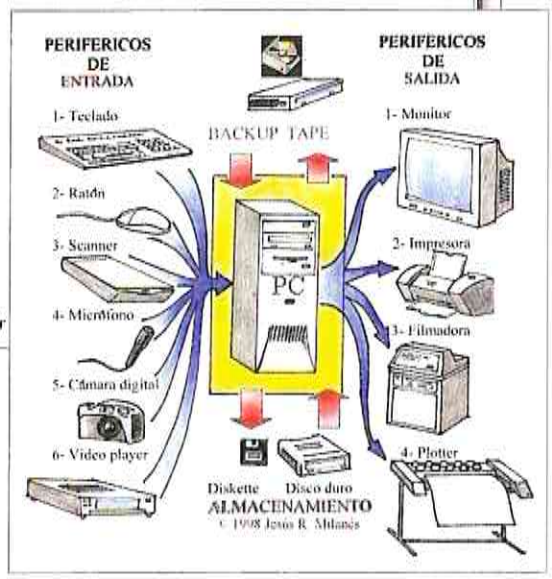
4. ha motivato alla scoperta del piacere del lavoro domestico;

5. ha aumentato l'autostima e il senso di responsabilità attraverso la pubblicazione on-line;

6. ha incentivato l'interazione e lo scambio collaborativo tra chi scrive i "post" e chi vi aggiunge dei "commenti";

7. ha contribuito alla costruzione collettiva del sapere.

Oltre a commenti personali, il professore propone attività specifiche del programma di spagnolo per le sue classi (per esempio scrivere una lettera commerciale) e invita gli studenti a correggersi reciprocamente. Questa correzione tra pari è molto utile perché aumenta lo spirito di gruppo e la collaborazione aiutando gli studenti a non dipendere dal professore ma a formarsi un sapere condiviso e in crescita.



Di seguito proponiamo alcuni blog utili per la didattica dello spagnolo[4], sia per la pura consultazione, che per partecipare attivamente con i propri commenti, o come spunto per la realizzazione di blog di classe.

Clase de español 2006/2007, http://clases-esp.blogspot.com/: interessantissimo blog di una classe di Bruxelles che studia spagnolo. Il blog, ricco di immagini, video, commenti scritti e orali, mostra come la partecipazione di studenti e insegnanti possa essere incentivata anche dai contenuti e dalla modalità di presentarli. Nel blog, infatti, i partecipanti si scambiano auguri, informazioni ma anche molti commenti su temi cari agli studenti come la musica, le feste, le tradizioni spagnole, la gastronomia.

EcLEcTIC, http://eclecticedu.blogspot.com/: ricco blog per insegnanti che propone confronti sulla didattica della lingua spagnola e le nuove tecnologie.

El blog de Lola, http://lolaele.blogspot.com/: descrive la ricerca che una professoressa di spagnolo sta portando avanti sull'utilizzo dei blog nella didattica della lingua spagnola.

Metablog todoele, http://www.todoele.net/blog/: raccoglie automaticamente gli articoli pubblicati nei blog sull'insegnamento dello spagnolo per facilitarne l'accesso senza dover effettuare delle ricerche.

gli studenti acquisiscono l'abilità di selezione e manipolazione delle informazioni

3 LA WEBQUEST

L'altra "buona pratica" adottata da alcuni professori per far svolgere ricerche on-line ai propri studenti senza rischiare di naufragare nell'oceano di informazioni è la *webquest*. Con questo strumento gli studenti acquisiscono

l'abilità di selezione e manipolazione delle informazioni a cui hanno accesso e raggiungono la meta educativa dell'imparare a conoscere, grande sfida in una società altamente informatizzata. Per essere più precisi citiamo José María Izquierdo (2006) che definisce la webquest come *"un modelo (cuya aplicabilidad en ELE es indiscutible) de aprendizaje que, utilizando fundamentalmente las TIC, incorpora los métodos del enfoque por tareas y del aprendizaje cooperativo, fomentando la socialización del conocimiento, la cooperación y la elección de alternativas, elementos clave de un buen, atractivo y apasionante modelo didáctico."*

Per orientare i ragazzi in questa ricerca, il professore prepara una pagina web in cui inserisce la webquest, generalmente strutturata nelle seguenti sezioni[5]:

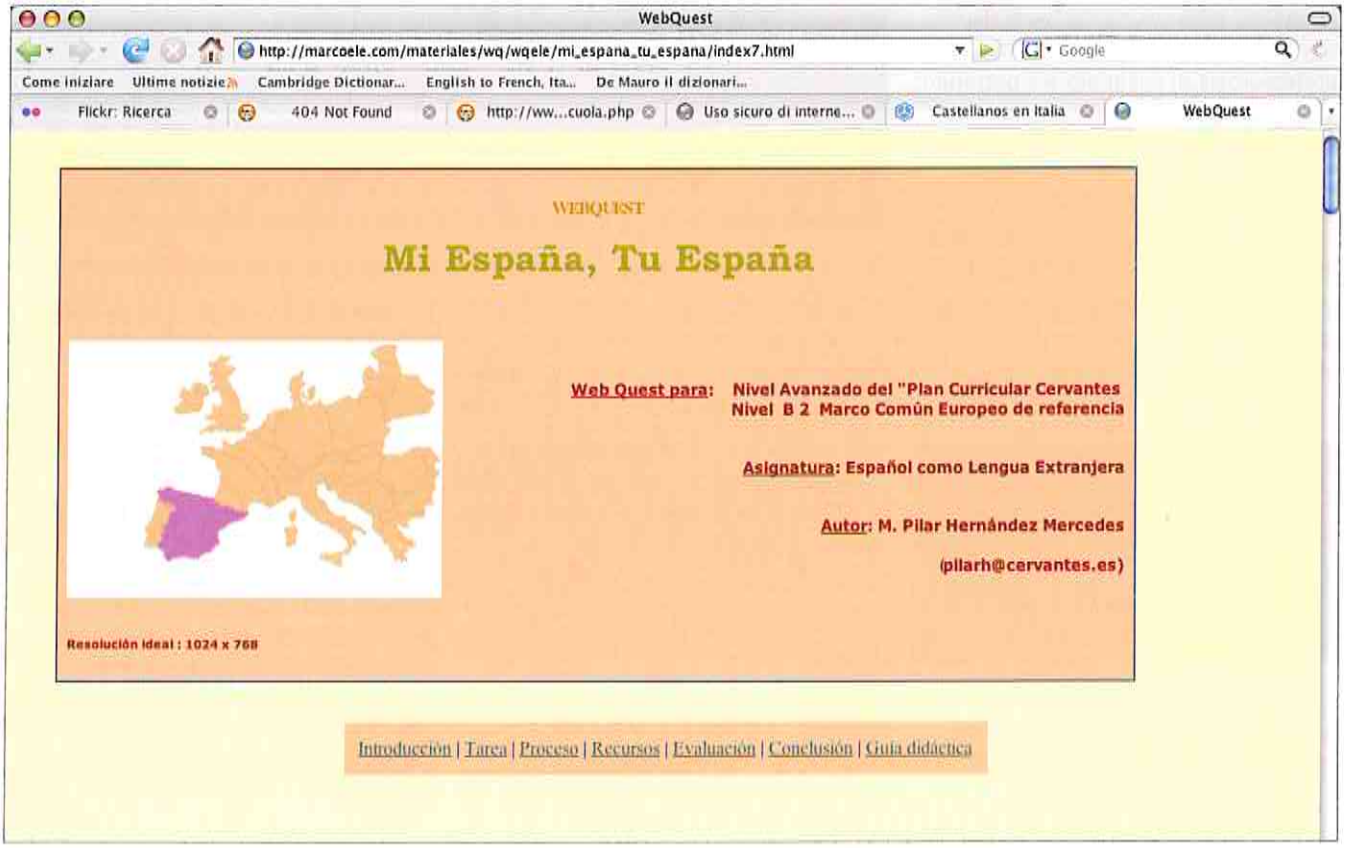
1. introduzione: stimola la curiosità dell'alunno proponendogli un tema di suo interesse su cui approfondire le conoscenze;

[4] Una raccolta di blog per la didattica dello spagnolo, dalla formazione per insegnanti ai blog tenuti da professori per le proprie classi, si trova in una sezione di *FORMESPA: blogs de ELE*, http://formespa.rediris.es/blogs.htm.
[5] *Guía de elaboración de webquest*, http://www.marcoele.com/materiales/wq/guia/index.html.

2. attività: descrizione dettagliata del compito e del formato del prodotto che dovranno realizzare;
3. processo: descrizione della dinamica del lavoro collaborativo e delle attività concrete che i gruppi devono realizzare;
4. risorse: lista di siti web, previamente selezionati dal professore, ai quali gli alunni possono accedere per effettuare la ricerca sul tema proposto;
5. valutazione: criteri e strumenti con i quali gli studenti vengono valutati;
6. conclusione: si tirano le fila dell'attività stimolando una riflessione su ciò che si è imparato;
7. bibliografia: riferimenti bibliografici e sitografici per approfondire ulteriormente il tema trattato;
8. guida didattica: descrizione degli obiettivi e degli studenti a cui proporre la webquest affinché anche altri professori possano adottarla.

Seguendo le semplici istruzioni del generatore di webquest in spagnolo

Phpwebquest, http://www.phpwebquest.org/, possiamo realizzare in pochi minuti delle webquest la cui struttura è già organizzata in un menù. Nella rivista digitale *Marcoele* possiamo inoltre consultare utili riflessioni sulla progettazione, realizzazione e uso delle webquest nella classe di spagnolo nonché alcune webquest pubblicate da degli insegnanti di ELE. Eccone una che la professoressa María Pilar Hernández Mercedes, dell'Istituto Cervantes di Napoli, ha proposto ai propri studenti del livello B2:
Mi España, tu España http://www.marcoele.com/materiales/wq/wqele/mi_espana_tu_espana/index7.html.



In un suo recente articolo (Hernández: 2007) la professoressa sottolinea come *"la webquest debe estar perfectamente integrada en el currículo de ELE y responder a necesidades específicas de los aprendientes, en un ambiente global de integración coherente y racional de las TIC en el aula"* aggiungendo anche che *"la ventaja está en que cuando llevamos a cabo una WQ también se ponen en acción otras destrezas, no sólo las lingüísticas relacionadas con los procesos de pensamiento y creatividad, sino también otras habilidades sociales, como la cooperación con el grupo y la inmersión en un discurso comunicativo auténtico y, claro está, habilidades técnicas o informáticas (de alfabetización informática o de perfeccionamiento)."*

4 CONCLUSIONE

L'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica dello spagnolo è una realtà che si sta diffondendo per cui si rende necessaria, oltre a una minima preparazione tecnica, una riflessione metodologica sull'opportunità di utilizzare il computer per attività didattiche. In particolar modo è opportuno proteggere i nostri studenti da un uso pericoloso di Internet proponendo loro, al di là delle possibili censure, un percorso guidato alla scoperta del sapere attraverso siti previamente analizzati e considerati coerenti con gli obiettivi educativi. Due strumenti utili e molto diffusi in Internet a questo proposito sono i blog e le webquest. Entrambi, anche se con modalità differenti, stimolano il lavoro di gruppo e la condivisione della conoscenza perseguendo così non solo gli obiettivi didattici del *enfoque por tareas* e del *cooperative learning* ma anche la filosofia stessa della rete: grande mondo virtuale in continua crescita grazie alla collaborazione degli utenti che mettono a disposizione degli altri il proprio sapere. Accedendo a queste risorse, l'insegnante potrà dunque prendere spunto dalle tantissime webquest di colleghi e dai blog di classe di altre scuole per invitare i propri alunni a conoscere altre realtà per poi proporre alle classi diari virtuali o ricerche orientate sul web ad hoc per gli obiettivi dei propri studenti.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Libreria, Torino.
- CASSIANI A. (2002), *Ripensare la didattica: lingua spagnola e computer*, ISU, Milano.
- FERRARI S. (2003), "El Lexical Approach y la presentación del léxico con las nuevas tecnologías", in CALVI M.V. e SAN VICENTE F. (a cura di), *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, Baroni, Viareggio-Lucca.
- FERRARI S. (2008), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica dello spagnolo*, ISU, Milano.
- HERNÁNDEZ MERCEDES M.P. (2005), "Guía de elaboración de webquest", http://www.marcoele.com/materiales/wq/guia/index.html, in *Revista de Didáctica MarcoELE*.
- HERNÁNDEZ MERCEDES M.P. (2007), "Aula de español, enfoque por tareas y TIC. Algunas reflexiones sobre las WebQuest en la enseñanza de ELE ", in *MarcoELE* n° 5, http://marcoele.com/num/5/02e3c09a050001405/pilarhernandez_wq.pdf
- IZQUIERDO J. M. (2006) "'Matar tres pájaros de un tiro', Webquest: Las TICs, el enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo" in *Atti del I Congresso de ANPE*, RedEle, Oslo, http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionIzquierdo.pdf.
- PORCELLI G. e DOLCI R. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino.
- SÁNCHEZ DE VILLADAPIERNA J.I. (2001), *Internet y la enseñanza del español*, ArcoLibros, Madrid.

SITOGRAFIA

- *Clase de español 2006/2007*, http://clases-esp.blogspot.com
- *Codice di autoregolamentazione "Internet e minori"*, http://www.sosinfanzia.org/2004/ALL_C_internet_minori.pdf
- *Davide.it*, http://www.davide.it/
- *EcLEcTIC*, http://eclecticedu.blogspot.com
- *El blog de Lola*, http://lolaele.blogspot.com
- HERNÁNDEZ MERCEDES M.P. (2005), *Mi España, tu España*, http://www.marcoele.com/materiales/wq/wqele/mi_espana_tu_espana/index7.html
- *Il Veliero*, http://www.ilveliero.info
- *Marcoele, Revista de Didáctica ELE*, http://www.marcoele.com/
- *Metablog todoele*, http://www.todoele.net/blog
- Osservatorio tecnologico della scuola, http://www.osservatoriotecnologico.net/Internet/bambini_rete.htm
- *Phpwebquest*, http://www.phpwebquest.org/
- *Tommasone Cybercop, piccola guida per viaggiare sicuri nel cyberspazio*, http://www.dragotom.it/homelibro.htm
- VERGARA G., *Castellanos en Italia*, http://castellano.splinder.com/

Integrazione fra lezione di LS e geografia in LS

Barbara Gramegna
Docente di Tedesco L2 e Geografia in L2, Bolzano

Centro storico di Bolzano

INTRODUZIONE

Nel panorama delle esperienze CLIL in atto in diverse province italiane e con diverse modalità organizzative, pare utile riferire di un'esperienza incominciata 15 anni fa in alcune scuole in lingua italiana della provincia di Bolzano. A quell'epoca non era ancora stato coniato l'acronimo CLIL, ma, in effetti, di questo si trattava.

L'introduzione della geografia quale disciplina veicolata dalla lingua tedesca (trattandosi però nella fattispecie di L2 e non LS) ha rappresentato una piccola rivoluzione nella scena della scuola in lingua italiana di Bolzano, dove ogni gruppo linguistico presente sul territorio (italiano, tedesco, ladino) ha, secondo Statuto d'Autonomia, diritto alla scuola nella sua madrelingua.

Inizialmente si è trattato di una sperimentazione, ora si tratta di una materia curricolare, presente anche nella scheda di valutazione. A questo punto si può perciò tracciare un quadro piuttosto chiaro di quali siano le caratteristiche della didattica che sottende a questa disciplina e di come la lezione di lingua e quella disciplinare debbano compenetrarsi ed integrarsi.

È necessario innanzitutto tenere ben presente il motivo per cui, solitamente, si intraprendono questi percorsi, ovvero quello di rafforzare, promuovere, sostenere l'insegnamento linguistico.

Risulta poi semplice capire come

l'insegnante di geografia in lingua debba essere anche, o principalmente, un insegnante di lingua.

Laddove questo non fosse possibile, si vanificherebbe gran parte dello scopo della scelta operata.

In merito alla formazione e alla professionalità di questo tipo di docente si rimanda al chiarissimo intervento di Graziano Serragiotto "Idee e prospettive per la qualifica del docente CLIL" (Convegno ANILS Napoli, 4 aprile 2008).

Dall'insegnante, infatti, dipende quasi tutto il successo di questa pratica. Il docente deve infatti essere in grado di percepire e far percepire le due lezioni come tra loro comunicanti, seppur autonome, dove le abilità e le conoscenze siano in continuo scambio osmotico.

Ogni lezione di lingua può essere, o diventare, funzionale a quella di geografia, come ogni lezione di geografia deve essere linguisticamente ben progettata.

È innegabile che sia nell'utilizzo di materiali autentici che in quello di materiali apposta concepiti il grado di difficoltà linguistica sia spesso superiore alle effettive competenze degli studenti.

Il docente deve perciò essere molto consapevole e preparato per affiancare, aggiungere, introdurre linguisticamente il contenuto disciplinare.

Possibili attività preparatorie

- La riattivazione guidata o spontanea di preconoscenze linguistiche sul tema che si andrà a trattare, attraverso un brainstorming (mappe concettuali, clustering) o attraverso esercizi lessicali motivanti (cruciverba) o attraverso immagini
- la compilazione di liste di vocaboli bilingui riferite al lessico che si andrà a utilizzare
- la compilazione di liste di strumenti linguistici atti alla descrizione, alla spiegazione, al confronto, alla valutazione, alla formulazione di ipotesi o alla connessione di rapporti causa-effetto
- la compilazione di liste che contengano strumenti linguistici idonei a una discussione a tema
- la compilazione di liste che contengano descrittori linguistici atti a condurre ed eseguire esperimenti, interviste, sondaggi, ricerche
- la compilazione di glossari personalizzati (l'uso di un normale dizionario monolingue sarebbe limitante per la disciplina e l'uso di vocabolari specifici presupporrebbe una competenza linguistica troppo elevata)
- la spiegazione di fenomeni grammaticali non ancora trattati che rendano possibile e facilitino la comprensione di un testo

la geografia rappresenta una base di partenza per praticare una didattica esperienziale

Ugualmente nella lezione di lingua sarà indispensabile riferirsi, richiamare, riprendere elementi della lezione disciplinare o renderla funzionale all'altra lezione.

Esempi pratici di integrazione fra lezione di LS e di geografia in LS

Tema lezione in LS: *Die Jahreszeiten und das Wetter*, funzionale alla trattazione di *Wetter und Klima* in geografia, che, oltre ad un lavoro sul lessico, richiede l'introduzione di elementi grammaticali indispensabili per l'esplicazione di fenomeni meteorologici in geografia, come l'uso dell'impersonale *es*, l'utilizzo di forme verbali irregolari, *messen*, ecc.

Tema lezione in LS: *Ferienzeit* funzionale alla trattazione di *Landschaften Italiens* in geografia, che, in un momento di brainstorming aiuta già a collocare geograficamente possibili mete di vacanza, ad identificare fisicamente le diverse zone dell'Italia, rende necessario l'uso di preposizioni locali, *nach, in, zu* e l'automatica considerazione sui verbi di stato e movimento, *fahren, fliegen, reisen, gehen, sein, liegen, stehen* ecc.

Tema lezione in LS: *Tag der Kinderrechte/Kinder in der Welt*, funzionale allo studio di un continente, per esempio il Sudamerica, cosa che offre nuovo lessico, richiede l'utilizzo di una struttura linguistica più complessa, per esempio frasi secondarie di tipo causale, *weil*, o di tipo condizionale, *wenn*, per la discussione, l'esposizione, la formulazione di un pensiero proprio ecc.

Caratteristiche disciplinari della geografia

La geografia rappresenta, per sua natura, un ambito già parte di un vissuto dell'alunno (il proprio quartiere, la propria città, i viaggi, gli ambienti ecc.), ideale base di partenza per passare da un linguaggio quotidiano ad una microlingua, per poter praticare una didattica esperienziale, per utilizzare diversi strumenti visivi (cartine, strumenti di misurazioni, uscite sul territorio ecc.), per sfruttare appunto quello che, nel caso di Bolzano, una zona bilingue già offre in termini linguistici sul suo territorio.

La ricchezza di materiale e situazioni in lingua originale presenti infatti in un contesto bilingue sono enormi (musei, percorsi, libri, visite guidate, proposte culturali) e consentono anche lo svolgimento di lezioni fuori dall'aula.

Il linguaggio geografico non rappresenta di per sé un linguaggio specifico, né ad esso sottende, in

Piazza Plebiscito a Napoli (vista dal Palazzo Reale)

effetti, una sintassi specifica. Non si può perciò definire secondo criteri interni.

Il vocabolario specifico della scienza geografia fa derivare il suo lessico da diverse discipline come la geologia, la biologia, la meteorologia, ecc.
Il linguaggio geografico è in realtà un conglomerato di diversi linguaggi disciplinari. Esso è caratterizzato prevalentemente da un ambito nominale che si combina in frasi assieme a sintagmi di un linguaggio generico.

Il linguaggio geografico si lascia definire da criteri esterni solo quando si analizzano le strutture linguistiche che caratterizzano la formulazione di teorie o le comunicazioni nell'ambito della comunità scientifica.

La maggior parte dei vocaboli che fanno genericamente capo a linguaggi disciplinari come *montagna, mare, sole, bosco* ecc. acquisiscono il loro significato specifico proprio attraverso lo studio della disciplina geografica.

Aspetti motivazionali e riflessi sull'apprendimento linguistico
Nella lezione disciplinare in LS/L2 i contenuti proposti, assolutamente reali, suscitano già per la loro natura un interesse maggiore e inducono, quindi, lo studente ad un maggiore coinvolgimento. Ne consegue una rielaborazione più approfondita della tematica di quanto non accada nella tradizionale lezione di LS/L2. Questo grado di rielaborazione, implica necessariamente anche un maggiore lavoro e impegno linguistico.

l'utilizzo di grafici può fungere da modello per la rappresentazione di fenomeni linguistici

• Molte discipline che vengono scelte per la lezione bilinguale, o CLIL, o veicolare, fanno in larga parte uso di procedimenti grafici o tabellari per la rappresentazione di contenuti complessi, cosa che rende più chiaro e più comprensibile l'oggetto di studio. Questi ausilii contribuiscono anche ad una loro migliore interiorizzazione. Un supporto grafico o visivo fa sì che anche i descrittori linguistici utilizzati vengano meglio fissati.

• L'utilizzo di grafici e tabelle può inoltre fungere da modello per la rappresentazione di fenomeni linguistici più complessi. Lo studente si può appropriare di modalità operative per meglio strutturare la sua LS/L2. L'integrazione fra la lezione di geografia e LS/L2 migliora quindi la capacità di sistematizzazione.

• I contenuti della lezione disciplinare in LS/L2 sono inseriti in un contesto di studio, parte di un ambito cognitivo scientifico che risulta più autentico di quello della tradizionale lezione di LS/L2, che, solitamente, si limita al contesto di classe o simulazione di altri contesti (si pensi al role-play, la simulazione par excellence). Questo non significa che anche la lezione di LS/L2 non possa arricchirsi di contesti più autentici (scambi internazionali, gemellaggi, stages ecc.) o cercare ambiti di studio più realistici, ma in

effetti la lezione disciplinare offre per sua natura questa possibilità.

Lo studio della geografia in L2/LS rappresenta poi, per molti, una possibilità di successo maggiore che lo studio della L2/LS; esso migliora di riflesso l'atteggiamento nei confronti della L2/LS, offre possibilità di utilizzo di strategie non linguistiche per la soluzione di problemi in realtà linguistici, favorisce l'inconsapevole acquisizione di processi traduttivi, favorisce il raggiungimento di soluzioni attraverso più strade.

Non si deve nemmeno trascurare il fatto che, mentre nello studio puramente linguistico hanno una percentuale di successo maggiore le femmine, è vero che nello studio per es. della geografia si rivelano più interessati e portati i maschi.

Aspetti metacognitivi
Naturalmente tutto questo fa assumere un'altra valenza alla lezione di LS/L2, che viene così riempita di un senso diverso e che cambia la percezione dello studente sul suo modo di apprendere:

lo studio in una lingua diversa dalla L1 offre una opportunità di integrazione sociale maggiore

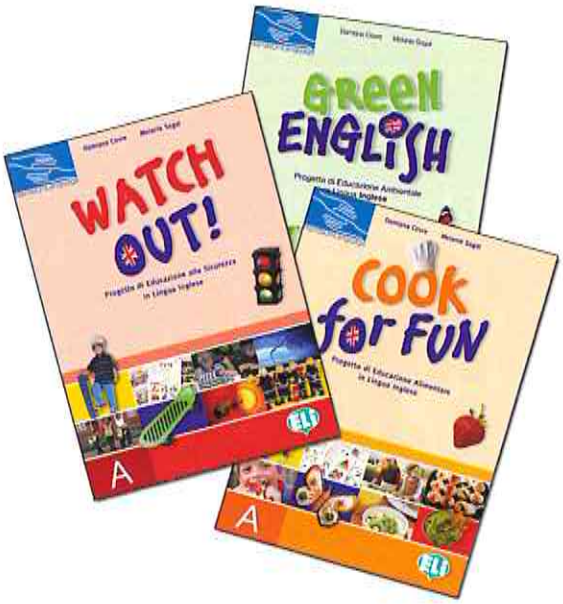
- aumentando la sua consapevolezza nel processo di studio
- aumentando il suo controllo sull'oggetto di studio
- aumentando la sua conoscenza dell'oggetto di studio
- aumentando la sua responsabilità, ma producendo anche maggiore gratificazione

Aspetti sociali
La geografia viene anche ad assumere una funzione educativa rispetto alla variegata realtà delle classi e si può prestare a fungere da materia-collante all'interno di classi plurilingui e multilivello.

Lo studio di una disciplina in una lingua diversa dalla L1 di quasi tutti gli studenti offre infatti una opportunità di integrazione sociale maggiore, riequilibra certi divari normalmente esistenti, fornisce prospettive di lettura dei fenomeni assolutamente rispettosi di tutte le culture.

HandsOnLanguage

Hands On Language



Green English
Progetto di educazione ambientale per sensibilizzare gli studenti al rispetto e alla valorizzazione della natura.

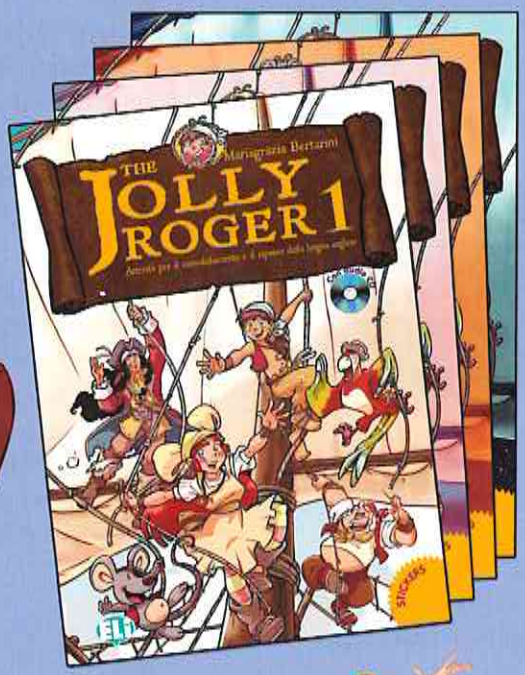
Cook for Fun
Progetto di educazione alimentare per acquisire consapevolezza sull' importanza di una sana e corretta alimentazione.

Watch Out!
Progetto di educazione alla sicurezza per imparare a prevenire e ad affrontare le più comuni situazioni di pericolo.

ELI srl, C.P.6 - 62019 Recanati (MC)
Tel 071.750701 - Fax 071.977851 - **www.elionline.com**

Libri per le vacanze

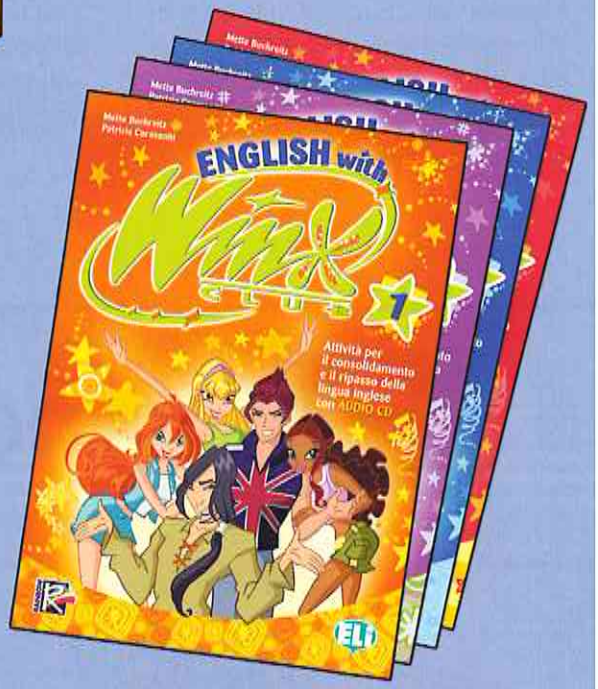
Quaderni operativi in 4 livelli per la Scuola Primaria

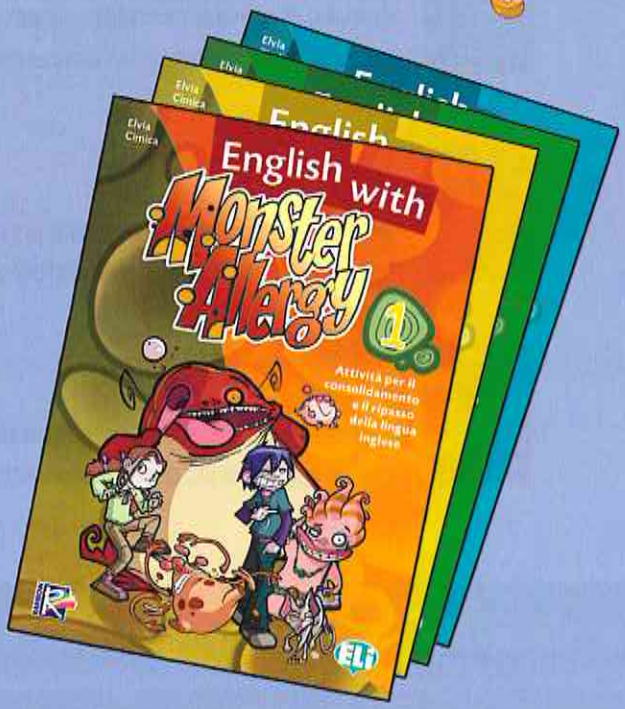


novità

THE JOLLY ROGER

English with Winx Club





English with Monster Allergy™

ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
Tel 071.750701 - www.elionline.com

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 6

a cura di
GIOVANNI FREDDI
con la collaborazione di
MARIA CECILIA LUISE

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 4-5 2008

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Nuove lingue, nuovi mondi
  - *Il vocabolario*
  - *Educazione generale vs educazione linguistica*
  - *Relativismo linguistico-culturale*
  - *Parlare vuol dire...*
- Madrelingua, lingua straniera e lingua seconda
- Inventare storie e costruire libri per imparare l'inglese
  - *Perché fare libri con i bambini a scuola?*
  - *Perché fare libri in lingua straniera?*
  - *Costruire libri...*
- Professori e maestri di lingua straniera

Nuove lingue, nuovi mondi

di Giovanni Freddi
Ordinario a.r. Università di Venezia - Ca' Foscari

Siamo appena agli inizi del terzo millennio e la nostra scuola si trova a dover risolvere due nuovi problemi di grande rilevanza, riassumibili nella formula "insegnare le lingue a cominciare dalla Scuola Primaria".

Due sono i versanti di questo impegno inedito:

a) insegnare una lingua moderna (anzi 2!) di grande diffusione internazionale (LS) allo scopo di dilatare la dimensione culturale e civica dei futuri cittadini italiani-europei;

b) insegnare l'italiano come L2 agli immigrati - soprattutto bambini - così da favorire il loro inserimento nel nostro paese.

> "insegnare le lingue a cominciare dalla Scuola Primaria"

Esistono forti e riconosciute parentele tra apprendimento della *madrelingua* e apprendimento di una *lingua seconda* o *straniera* (si vedano alcune definizioni puntuali alle pagine seguenti). In virtù di tali parentele accenneremo ad alcuni principi dell'apprendimento linguistico che possono essere considerati quasi degli "universali" della glottodidattica.

IL VOCABOLARIO

Facciamo un primo riferimento al vocabolario italiano applicabile a tutte le lingue. Se potessimo farne una stratigrafia vedremmo con chiarezza i sedimenti linguistici dei vari popoli che hanno abitato la nostra penisola o con i quali gli Italiani sono venuti a contatto attraverso i secoli: parole latine, parole germaniche, longobarde, arabe, spagnole, francesi, inglesi ecc.

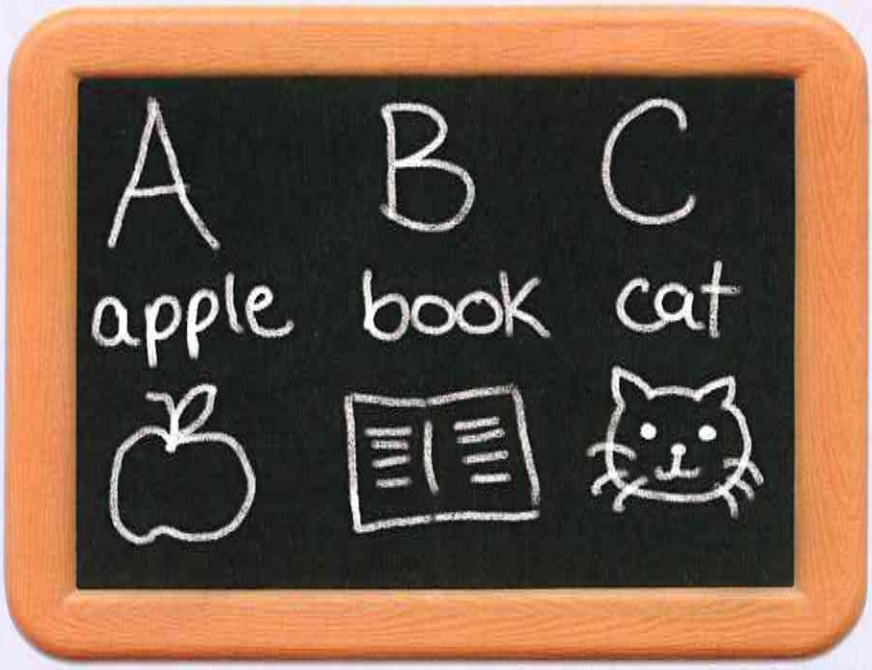
Le parole raccontano la nostra storia ed anche le nostre abitudini collettive: è difficile ad esempio spiegare il frondoso sistema dei pronomi personali italiani (si pensi alle forme di deferenza *Ella, signor Presidente, Loro, signori senatori...*) senza riferirsi al lungo predominio spagnolo in Italia.

Il *café* (lungo) dei francesi non è il *caffè* (ristretto) degli italiani; analogamente il *café au lait* non è il nostro cappuccino; il *breakfast* inglese non è la *prima colazione* che noi facciamo la mattina, così come il *toast inglese* non è affatto l'equivalente del toast (farcito) italiano; il *Wald* tedesco con i misteriosi esseri che lo popolano non può essere fatto passare per l'equivalente dell'italiano *bosco*; il francese *bois*, poi, non è solo l'equivalente di *bosco*, ma anche di *legno*, *legna* e *legname*... Si pensi infine al binomio *house-home* degli inglesi, ai significati e agli usi connessi che sono ignoti a noi italiani.

Ne consegue, come ci ricorda il linguista A. Martinet (1960, p. 16), che imparare una lingua diversa dalla propria non consiste nel mettere delle etichette linguistiche nuove su oggetti già noti, ma analizzare in modo diverso la realtà, il mondo e i rapporti sociali. È insomma un vedere le cose con gli occhi degli stranieri.

EDUCAZIONE GENERALE VS EDUCAZIONE LINGUISTICA

Il fatto che le lingue siano un fondamentale strumento di educazione dell'uomo è opinione consolidata, e ciò richiede di misurarsi con l'educazione quale processo specie-specifico dell'uomo.



In una prospettiva olistico-dinamica l'educazione risulta essere un processo di autoeducazione che passa attraverso la soddisfazione di bisogni fondamentali – fisiologici, di sicurezza, di affetto-appartenenza, di stima e di autorealizzazione (Maslow 1973) – dove autorealizzazione equivale a compimento, attualizzazione di ciò che è potenziale nell'uomo, a direzionalità per il progetto di vita che il soggetto di educazione assegna a se stesso. L'autorealizzazione appare dunque una condizione, un momento ed anche il risultato ultimo del processo educativo.

Un aggiornato modello dell'educazione può rappresentare quest'ultima come processo di *autorealizzazione del soggetto nelle sfere cognitiva, affettiva e socioculturale*. Processo dunque unitario, risultante dalla interazione di altri tre processi, difficili da isolare singolarmente a causa della loro compenetrazione, solidarietà e complementarietà.

Che quella cognitiva, quella affettiva e quella socioculturale siano tre diverse dimensioni di uno stesso processo unitario, coerente e globale (olistico), può essere comprovato da molteplici osservazioni. Ci limiteremo a qualche accenno. La *dimensione cognitiva*, ad esempio, non interessa solo l'apprendimento ma anche la percezione e l'affettività. Ancora: la *dimensione affettiva* può investire i bisogni fisiologici, i rapporti interpersonali, la proiezione di sé all'esterno o nel futuro ecc.

la correlazione esistente tra socializzazione e culturizzazione

La *dimensione socioculturale*, poi, non è isolabile sia che la si riguardi all'interno del soggetto stesso (dove c'è una dinamica di interiorizzazione di modelli culturali) sia che la si consideri nel contesto della società: riesce difficile infatti ipotizzare l'integrazione (che vuol dire poi *socializzazione*) di un europeo in una comunità musulmana in assenza di una sua appropriata acculturalizzazione (con rinuncia, come minimo, a bere alcolici, a mangiare carne di maiale ecc.).

Tornando al processo socio-educativo ricorderemo che la socializzazione consiste nell'accettazione dell'individuo da parte del gruppo e nell'integrazione di detto individuo nel gruppo stesso. Ebbene questa specie di affiliazione non avviene per graziosa concessione di qualcuno ma al contrario sulla base di precisi requisiti. Il nuovo membro deve aver assunto i modelli culturali che sono propri dei membri del gruppo: possederne la lingua, usarla in modo socialmente appropriato, alimentarsi e abbigliarsi secondo gli schemi comuni, condividere insomma i valori, le norme e i comportamenti (culturizzazione) che contribuiscono a caratterizzare il gruppo, differenziandolo dagli altri gruppi. Queste dinamiche servono a esemplificare la correlazione esistente tra socializzazione e culturizzazione. Una socializzazione sganciata da una culturizzazione non è infatti ipotizzabile.

Imparare un'altra lingua equivale inoltre ad estendere il raggio di socializzazione del soggetto e a renderne più ricco il processo di culturizzazione; imparare una lingua diversa dalla propria assicura dunque maggiori opportunità di autorealizzazione.

RELATIVISMO LINGUISTICO-CULTURALE

Nel suo vagabondo errare Ulisse incontra diversi popoli: i Ciclopi, gli adoratori del Dio Sole, i Lotofagi, ecc. La trasfigurazione omerica, alimentata dalla mitologia, tradisce la realtà storica non tanto per i fantastici e straordinari fatti e personaggi evocati ma per avere creato comunità del tutto omogenee racchiuse in confini definiti.

Oltre cento generazioni si sono succedute dai tempi dell'epoca omerica; l'uomo ha piegato la natura ai suoi bisogni, ha solcato – in una moderna epopea – gli spazi cosmici mettendo piede sulla Luna, ma questo uomo del terzo millennio ragiona ancora in termini mitologici: quando parla dei gruppi umani, li etichetta con aggettivi gratuiti e fuorvianti; definisce, ad esempio, sciovinisti i francesi, flemmatici gli inglesi, guerrafondai i tedeschi, ecc. Queste generalizzazioni indebite sono esemplificazioni di quelli che chiamiamo *stereotipi*. Il meccanismo dello stereotipo – figlio del pregiudizio

o dell'ignoranza – è sempre di tipo etnocentrico. Esso presenta due facce: quella, ritenuta positiva, del gruppo di appartenenza e quella, ritenuta negativa o comunque "diversa", dei gruppi estranei.

Tutto il progresso scientifico e tecnologico registrato soprattutto da Galileo a Einstein, tutte le scienze cosiddette della cultura (sociologia, antropologia, etnologia, ecc.) non sono bastati a creare una mentalità affrancata dalla mitologia e dal pregiudizio.

Quando parliamo di bilinguismo pensiamo sempre anche al suo risvolto, che è il biculturalismo. E per biculturalismo – lo si è detto – intendiamo quella colorita realtà culturale (usi, costumi, abitudini, modelli di compor-tamento, mentalità, valori) che sta dietro la nuova lingua e che il bambino deve poter assumere assieme alle parole nuove. Quando ciò si verifica, in lui matura un relativismo linguistico-culturale di alto valore educativo.

Mettiamo meglio a fuoco il significato di *relativismo linguistico-culturale*. Esso può solo significare:

a. che non esistono lingue più belle o meno belle, ma soltanto lingue dotate di bellezza diversa;

b. che non esistono lingue più logiche o meno logiche, ma soltanto lingue provviste di logiche diverse;

c. che non esistono culture più avanzate o meno avanzate, se non per aspetti particolari;

d. che nel nostro pianeta la diversità è la norma; non è un'eccezione e tantomeno uno svantaggio;

e. che gli altri popoli vanno "capiti e spiegati" parten-do dalla loro mentalità e dal loro mondo;

dopo di che, noi abbiamo tutti titolo per esprimere le nostre opinioni e i nostri giudizi, ma sempre nella tolleranza, nel rispetto e nella tutela della nostra identità. A tali condizioni gli stereotipi si neutralizzano e il dialogo con gli altri popoli diventa possibile.

PARLARE VUOL DIRE...

Parlare è un fatto squisitamente umano, così come lo sono l'educazione, la cultura, il riso, il pianto, il lavoro creativo ecc. Preso atto di ciò, è utile considerare le caratteristiche primarie della lingua dell'uomo. Parlare vuol dire comunicare, esprimersi, agire e imparare.

a) *Comunicare*. La lingua serve all'uomo per comunicare con gli altri uomini. Ce lo ricordano tutti i filosofi del linguaggio e ce lo confermano le nostre esperienze quotidiane. Una riprova viene dal fatto che tutti irridono colui che parla da solo, ad alta voce.

è utile considerare le caratteristiche primarie della lingua dell'uomo

b) *Esprimersi*. Ogni nostro atto linguistico non è solo uno scambio di informazioni con altri, ma anche la contestuale manifestazione della nostra interiorità, del nostro stato d'animo, dei nostri sentimenti, delle nostre intenzioni e così via.

c) *Agire*. Il nostro dire è sempre anche un fare, un agire sulle cose e sui nostri interlocutori. Ci limiteremo ad alcuni esempi in cui le parole risultano essere delle azioni: "La dichiaro in arresto"; "Vi dichiaro marito e moglie"; "Ti proibisco di uscire"; "Ho preso le chiavi di casa"; "Ti amo alla follia"; "Esco a fare la spesa". Questa dimensione *pragmatica* della lingua non è sempre così esplicita o marcata, ma non è mai assente dal nostro parlare e, nell'ambito di una glottodidattica per bambini, essa assume un valore straordinario perché lega il dire al fare e viceversa.

Ogni funzione di seguito descritta è accompagnata da una parola, un'espressione o una frase poste tra parentesi e aventi lo scopo di meglio descriverne la natura. Sono parole-espressioni-frasi registrate dal vivo sulla bocca dei bambini.

– *Funzione strumentale* (Ho sete...). La lingua è per lui uno strumento per soddisfare i suoi bisogni, i suoi desideri o i suoi capricci.

– *Funzione interazionale* (Io e tu...). La lingua serve al bambino per intessere delle interazioni con i suoi simili.

– *Funzione regolatoria* (Accendi la tele!). La lingua serve al bambino per far fare agli altri quello che lui desidera. In questo modo egli ne "regola" il comportamento.

– *Funzione informativa* (Papà è uscito). La lingua serve al bambino per trasmettere o ricevere da altri informazioni vive, opinioni, nozioni e concetti.

– *Funzione euristica* (Dimmi perché...). Con le sue litanie di perché il bambino cerca di scoprire il mondo e comprendere i comportamenti delle persone.

– *Funzione personale* (Eccomi!). Per mezzo della lingua il bambino si manifesta agli altri con i suoi sentimenti, i suoi desideri, le sue ansie, le sue gioie ecc.

– *Funzione immaginativa* (Facciamo finta che...). La lingua consente creazioni fantastiche, ipotetiche, della stessa natura del gioco simbolico.

d) *Imparare*. La lingua è un veicolo di informazioni, di nozioni, di pensiero e quindi di apprendimento. Se così non fosse, sarebbe inutile consultare un'enciclopedia, leggere un articolo di giornale, applicarsi sul manuale di scienze, sfogliare il libretto d'uso dell'automobile e così via.

Se questi sono i quadranti della lingua, occorre anche aggiungere che, all'interno di ognuno di essi, si possono individuare delle operazioni concrete – delle *funzioni* – che diventano poi delle mète dell'insegnamento tanto della madrelingua quanto delle lingue seconde o straniere.

MADRELINGUA, LINGUA STRANIERA E LINGUA SECONDA

Nelle pubblicazioni concernenti la didattica delle lingue ci sono spesso vistose imprecisioni terminologiche che vanno chiarite.

MADRELINGUA (in sigla L1). L'espressione sta a designare la lingua che il bambino impara per prima, dalla madre e dagli altri famigliari, giustamente denominata madrelingua. La sua assunzione ha il percorso naturale abbastanza noto e condensato nel "Modello Semiotico-Transazionale B.A.B.". Questa lingua serve al bambino per soddisfare i suoi bisogni vitali. Egli non si rende conto che sta parlando: sta semplicemente comunicando. Tutto è naturale, tutto spontaneo, è tutto un meccanismo linguistico inconscio che lavora. Nel processo di assunzione della L1 si parla di *acquisizione* e non di "apprendimento".

LINGUA STRANIERA (in sigla LS). È una lingua diversa dalla materna e da quella parlata dall'ambiente fuori casa. Essa viene appresa in condizioni formali, con un insegnante, all'interno di una classe o di un gruppo. La LS è piuttosto lontana dai bisogni vitali del bambino, offre rare occasioni di comunicazione e l'input rimane povero, riducendosi a quello fornito dall'insegnante stesso o dalle moderne tecnologie. Lo studio della LS richiede sforzo e applicazione consapevoli. La sua assunzione è un esempio del processo che Krashen chiama *apprendimento* in opposizione all'altro processo dell'*acquisizione*.

LINGUA SECONDA (in sigla L2). È una lingua diversa dalla prima che viene acquisita in condizioni formali come la LS, ma in un ambiente – di solito straniero – dove essa è parlata quotidianamente dalle persone quale strumento di vita sociale. Questa lingua appresa a scuola è ripresa durante la giornata dai membri della famiglia ospite, dai coetanei nel parco o alla piscina, al cinema, dalla televisione, negli svaghi quotidiani. L'input linguistico è ricco e variato, le occasioni d'uso della L2 sono numerose, mentre lo sforzo e l'applicazione consapevole tendono ad essere sostituiti da processi inconsci, rendendo il processo di apprendimento vicino più a quello della lingua madre che di una lingua straniera. Una sapiente glottodidattica ludica può rendere la studio della LS più vicino all'*acquisizione* della L2 che all'*apprendimento* di una lingua

BIBLIOGRAFIA MINIMA

- BRUNER J.S. (1987), *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*, Armando, Roma.
- FREDDI G. (1990), *Azione, gioco e lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova.
- FREDDI G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino.
- FREDDI G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UTET Libreria, Torino.
- KRASHEN S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.
- MASLOW A.H. (1954), *Motivation and Personality*, Harbour, New York.
- MARTINET A. (1960), *Eléments de linguistique générale*, A. Colin, Paris.

Inventare storie e costruire libri per imparare l'inglese

di Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

Lo *storytelling* nell'insegnamento delle lingue straniere ai bambini è ormai una metodologia diffusa nella scuola primaria, una pratica didattica della quale sono riconosciute l'utilità e l'importanza sia sul piano linguistico e comunicativo sia su quello motivazionale e affettivo (LUISE, 2000).

Ma lo *storytelling* può essere portato oltre l'aspetto della fruizione di una storia in LS, fruizione funzionale all'acquisizione di strutture linguistiche specifiche, all'esplorazione di campi lessicali legati alla storia, al contatto con elementi tipici della cultura dell'*English-speaking World*, al collegamento delle attività scolastiche di lingua straniera con testi, personaggi, storie che il bambino conosce o comunque trova anche nella vita extrascolastica e che sono quindi intrinsecamente motivanti, quando ai bambini viene proposto di scrivere e creare loro stessi storie e semplici libri in inglese.

Progettare e costruire libri è per i bambini un'attività estremamente motivante, gratificante, facile, creativa, e soprattutto permette di usare, manipolare, reimpiegare, la lingua straniera sia nei suoi aspetti orali sia nei suoi aspetti scritti, ed è un'attività facilmente programmabile dal docente e adattabile a diverse situazioni didattiche, dato che può essere portata a termine in poco tempo, così come può costituire il filo conduttore di progetti lunghi e articolati.

PERCHÉ FARE LIBRI CON I BAMBINI A SCUOLA?

Basta entrare in una libreria per vedere l'attenzione che gli editori prestano alla letteratura per l'infanzia: se lo sviluppo delle capacità linguistiche dipende in buona parte anche dalla lettura, allora i libri diventano la chiave dell'alfabetizzazione.

Libri non solo da fruire, non solo da comperare e leggere, ma libri da fare, libri con i quali il bambino può identificarsi profondamente; libri progettati, pensati e costruiti in ogni loro parte.

Libri non solo di genere narrativo, ma anche di informazione, descrittivi, regolativi.

libri progettati, pensati e costruiti in ogni loro parte

PERCHÉ FARE LIBRI IN LINGUA STRANIERA?

La lingua straniera nella scuola è una disciplina che paga lo scotto di non servire a nulla di immediato che non sia il divertimento di svolgere una determinata attività: i bambini non hanno alcun fine utilitaristico, nessun motivo personale, nessuna situazione autentica nella quale usare la lingua: questo da una parte ha fatto sì che la glottodidattica della lingua straniera per bambini ricorra primariamente all'approccio ludico e, dall'altra, faciliti la creazione di situazioni che rendano autentico l'impiego della lingua straniera.

Di seguito è utile riassumere i principali vantaggi che un insegnamento della lingua straniera a bambini di scuola primaria può ricavare da un'attività che permette di raggiungere obiettivi linguistici e comunicativi attraverso l'operatività e la creatività.

COSTRUIRE LIBRI...

1. Può servire a creare momenti nei quali si deve usare la lingua straniera in situazioni autentiche, così da portare a termine un compito pratico: in generale, questo aspetto rientra nella metodologia definita *task-oriented approach* (WILLIS, 1996), secondo la quale dare agli allievi compiti pratici per lo svolgimento dei quali necessita la lingua straniera comporta una serie di vantaggi, tra i quali: fornire contesti autentici per l'uso della lingua; portare a sviluppare testi linguistici completi a partire dai risultati del compito pratico; assicurare un contesto altamente motivante per l'impiego della lingua; educare al "rischio" nell'uso della lingua per cercare quella che serve in quel momento per quello scopo, piuttosto che ripetere una lingua predeterminata; incoraggiare l'interazione sociale e cooperativa tra pari.

2. Permette di realizzare un prodotto "appetibile", bello, interessante agli occhi dei bambini, anche se non hanno ancora completamente acquisito gli strumenti linguistici per produrre testi lunghi o complessi; si possono costruire storie complete, coese e coerenti anche con poche parole, o con semplici strutture ripetute: i testi operativi riportati in bibliografia propongono moltissimi esempi.

3. È un'attività alla portata anche dei bambini meno abili in lingua, di quelli che non sono sempre all'altezza dei compiti svolti dal resto della classe, di quelli che sanno manipolare pochissima lingua e che sono in grado di realizzare, nell'ambito delle loro possibilità, prodotti apprezzabili, i quali possono stare accanto a quelli dei compagni più dotati; l'organizzazione dello spazio, le illustrazioni, la facilità di variare la veste grafica anche mediante i programmi più diffusi di videoscrittura possono ovviare alla pochezza della lingua e motivare anche i più scarsi.

4. Stimola i bambini ad impiegare tutto ciò che sanno, a sfruttare l'intero bagaglio di conoscenze linguistiche a loro disposizione, a cercare strategie per ovviare a quello che non sanno e ad integrare la lingua con tutti gli altri codici di comunicazione a loro disposizione.

5. Permette di far sperimentare ai bambini diversi tipi di generi testuali, anche partendo dalla stessa storia, dallo stesso titolo o dallo stesso argomento di partenza: il concetto di libro gioca così una parte più che rilevante nell'apprendimento di diversi stili di comunicazione, di diversi generi testuali; per esempio, partendo dalla nota fiaba *Goldilocks and the Three Bears* si possono ideare numerosi tipi di testi diversi: testo narrativo, vocabolario illustrato di campi lessicali connessi alla storia, dialogo tra i personaggi, eventualmente da drammatizzare, descrizione della casa degli orsi, la ricetta del porridge...

6. Aumenta l'interesse e l'impegno nello scrivere e nel leggere: le abilità linguistiche scritte, per lungo tempo trascurate nell'insegnamento delle lingue straniere ai bambini, devono – almeno dalla seconda classe in avanti – avere un posto nel curricolo, non solo perché per gli alunni della scuola primaria è naturale il contatto con la lingua scritta, ma anche perché operando sui testi scritti essi possono esercitare la pronuncia mediante la lettura ad alta voce; essi possono fissare sulla carta la lingua che hanno imparato o che devono imparare; possono eseguire un numero infinitamente più grande di esercizi per la fissazione e l'uso della lingua straniera, che non rimanendo ancorati alla sola oralità; possono venire in contatto, comprendere e fare propria una vasta quantità di input linguistici.

7. Può non solo motivare ad usare la lingua straniera scritta, ma può servire da stimolo per mettere in gioco le abilità linguistiche orali, attraverso la lettura ad alta voce oppure la presentazione del proprio lavoro ai compagni.

8. Permette di collegare l'insegnamento della lingua straniera con altre aree disciplinari, ad esempio quelle espressive, in progetti e percorsi di Educazione Linguistica.

9. Permette infine di creare un piccolo "capitale" di semplici libri che, opportuna-mente trattati, possono essere usati, letti, fruiti da diversi gruppi di allievi; i bambini creano spontaneamente un legame affettivo con i libri creati da loro stessi: li vogliono leggere e rileggere, portare a casa per mostrarli ai familiari. Li vogliono conservare.

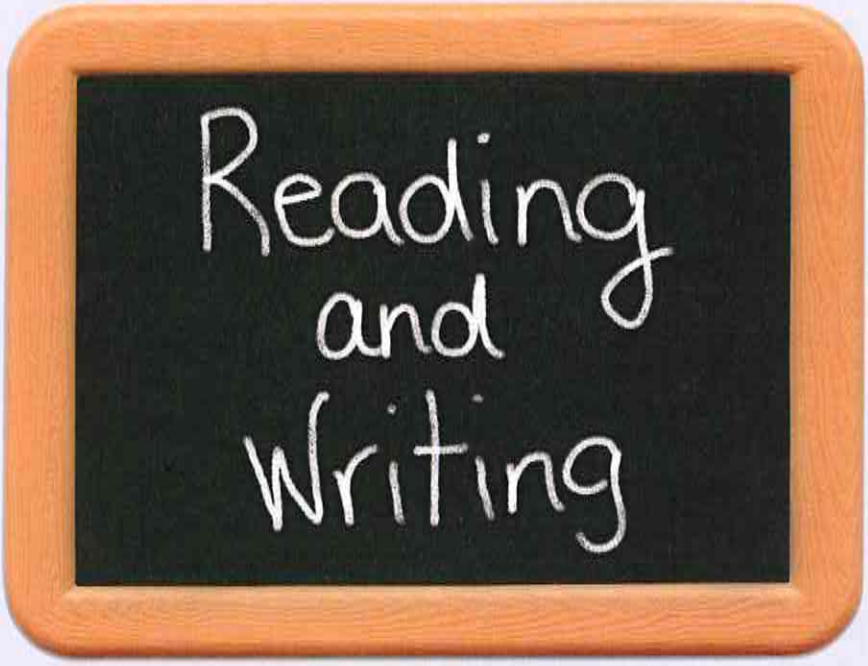
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- ALIGNANI (2001), *Guida pratica per fare libri con i bambini*, Sonda, Torino.
- ELLIS, BREWSTER (1991), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Penguin, Londra.
- JOHNSON (1996), *Facciamo un libro*, Sonda, Torino.
- LUISE (2000), "Favole italiane per bambini stranieri", in *In.IT*, n.1/1, consultabile anche su *www.initonline.it*.
- MORGAN, RINVOLUCRI (1983), *Once upon a Time*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ORECCHIA, BARBIERO (2004), *Il libro dei libri*, Salani, Milano.
- WILLIS (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Londra.
- WRIGHT (1995), *Storytelling with Children*, Oxford University Press, Oxford.
- WRIGHT (1997), *Creating Stories with Children*, Oxford University Press, Oxford.
- ZARO, SALABERRI (1995), *Storytelling*, Heinemann ELT, Oxford.

Professori e maestri di lingua straniera

Riflessioni del Curatore

La mia vita? Decenni di ricerca, di studio e sperimentazione; numerosi anni d'impegno nella scuola a fianco di insegnanti intelligenti e generosi; decine di convegni, seminari e dibattiti su principi, metodi e tecniche della glottodidattica... E inoltre le quotidiane, interminabili conversazioni telefoniche con amici, colleghi e collaboratori a conferma di radicate solidarietà e a vantaggio dei bilanci della SIP. Questa è stata, ed è, la mia vita.



A tale bilancio di vita, sostanzialmente retrospettivo, penso spesso, così come mi è capitato qualche settimana fa in occasione di una carissima telefonata da parte del "vecchio" amico, ispettore Adolfo Valguarnera di Cagliari che ha speso tanti anni per l'insegnamento delle LS nella scuola italiana e per il potenziamento dell'ANILS, la meritoria associazione degli insegnanti di lingue. Sul filo del pur recente ricordo faccio fatica ad elencare gli argomenti discussi con Valguarnera, ma su tutti uno è rimasto impresso nella mia mente: l'apertura dell'ANILS – associazione di professori di lingue del livello secondario – ai "maestri" di LS del livello primario. Operazione giusta? Sbagliata? Come al solito, è indispensabile chiarire i termini della questione.

a) *Il laureato in lingue* ha sicuramente più di un titolo per insegnare la LS nella Scuola primaria: conosce e manipola fluentemente la lingua straniera a livello di uso orale e di pratica scritta; ha studiato scientificamente gli aspetti linguistici, sociolinguistici, di storia, letteratura e civiltà dell'area linguistica di competenza ecc. A questa figura docente manca tuttavia un'adeguata conoscenza degli orizzonti formativi della Scuola primaria; ha ridotte o pressoché nulle conoscenze tanto di psicologia genetica quanto di psicologia dell'apprendimento delle lingue a livello di prima e seconda infanzia. Il professore di LS è dunque un professionista qualificato per il livello secondario ma non per il livello primario.

l'apertura dell'ANILS ai "maestri" di LS del livello primario

b) *Il maestro elementare di lingua straniera* – specialista o specializzato – conosce bene invece gli orizzonti, il respiro e le mète socio-educative del livello primario dell'istruzione. Ha familiarità con i problemi psicologici, socio-esistenziali e di apprendimento dell'alunno cui deve insegnare la LS. Senonché – come affermavano i classici, *nemo dat quod non habet* (nessuno può dare quello che non possiede) – e, in linea generale, egli non conosce adeguatamente la lingua che è chiamato ad insegnare. Né bastano le fantasiose piroette ministeriali a risolvere il problema (corsi di 100-200-300 ore di LS per i maestri ecc.).

Ci sono straordinarie eccezioni in questo quadro, a cominciare dal progetto *lanua linguarum* dell'allora IRRSAE Veneto (il quale ebbe il privilegio di sperimentare l'innovazione con maestri di ruolo laureati in lingue straniere), alle tante altre iniziative degne di ammirazione e dense di

risultati. Il resto è palude o, se si vuole, una *waste land*. Numerosi maestri di LS arrancano con affanno battendo sentieri ignoti, seguendo di norma banalmente i manuali proposti dall'editoria scolastica. Più che lingua, c'è caricatura di lingua; più che una valida esperienza glottodidattica c'è uno scombinato bricolage.

È ben chiaro che la colpa non è da attribuire ai maestri, ma piuttosto a istituzioni (ministero, università, scuole di specializzazione) che tutto chiedono, come nel settore della LS, senza aver nulla dato nel corso della loro formazione. E resta da aggiungere che la volontà e la dedizione di questi giovani colleghi sono largamente maggiori rispetto alle frustrazioni che siffatte situazioni producono.

Da tale contraddittoria realtà – sicuramente troppo schematizzata – nascono, caro Valguarnera, i problemi d'oggi con il duplice risultato che i *professori* di LS della Scuola secondaria guardano con sufficienza e diffidenza ai *maestri* di LS della Scuola primaria, i quali si sentono emarginati ed esclusi da un disegno unitario che, iniziando dall'infanzia, deve portare alla maturità del cittadino italiano-europeo. Il livello secondario della nostra scuola presuppone necessariamente il decisivo livello primario.

L'ANILS – di cui il sottoscritto non è mai stato un dirigente – può vantare tanti meriti. In particolare ha avuto, dagli anni '50 in avanti, quello di riunire e qualificare gli insegnanti di lingue straniere, fenomeno che ha via via investito anche gli insegnanti di italiano, geografia, storia, musica, matematica ecc.

Ora l'ANILS ha due nuovi compiti: prima di tutto far pressione sulle istituzioni perché gli itinerari di formazione e reclutamento di tutti gli insegnanti di lingue siano modernamente allineati con gli standard europei; in secondo luogo aprire le porte dell'Associazione ai maestri di LS, accettandoli, incoraggiandoli, assistendoli, coinvolgendoli in comuni iniziative d'aggiornamento, scambio e ricambio con colleghi di "madrelingua" straniera.

Oltretutto, l'iniziativa eviterà il pericolo che l'ANILS stessa possa implodere. Sono certo che l'amico Ispettore condivide queste mie valutazioni.

Giovanni Freddi

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:

  <celiafreddi@libero.it>

- Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a: Prof. Antonio Giannandrea, via Veneto 84, 86100 Campobasso

  <a_giannandrea@yahoo.it>

Mady Musiol, Magaly Villarroel, Carla Iozzi

Merry Team

Corso di Inglese per la Scuola Primaria

Student's Book

Activity Book

Teacher's Guide

DVD

Flashcards

Puppet

Per lo studente
- Student's Book
- Activity Book + Audio CD

Per l'insegnante
- Teacher's Guide
- Audio CD
- Flashcards
- DVD
- Puppet
- Posters

ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
TEL 071.750701 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Siamo preoccupati per loro

Bruna Ghiotti – Daniele Lodi
Docenti di Scuola Secondaria

1. IL PROGETTO

Sarà perché siamo nella scuola da tanti anni. Sarà perché siamo dei sognatori e sogniamo una scuola diversa: più attenta ai bisogni di ciascuno, fatta di persone che si incontrano.
Sarà perché ci portiamo dentro una ipersensibilità che è, contemporaneamente, fragilità e propensione all'empatia. Sarà per quello che abbiamo studiato nel campo non solo metodologico-didattico ma anche psicologico e dell'handicap.
Una scuola che educa prevalentemente al sapere, ma nonostante ciò dove prolifica un uso ormai meccanico di un linguaggio "in codice", fatto di sigle e di immagini, che obbliga ad adeguarsi anche chi vorrebbe restare nella normalità. Una scuola che si attiva parlando di loro, analizzando situazioni, convocando le famiglie che, puntualmente, rivelano debolezze che raramente vengono sostenute, distorsioni relazionali che sono la premessa dei fallimenti futuri. Possibile che i mass-media si occupino di: salute, viaggi, scoperte, storia ma pochissimo di stili educativi, dell'evoluzione psicologica delle persone, della lingua come manifestazione del proprio io, del sistema corpo mente che la neuro-biologia, la psichiatria e le scienze psico-pedagogiche sono in grado di divulgare.

Noi, insegnanti, vediamo l'aggressività che ha bisogno di esplodere - sia con le parole, l'uso improprio di vocaboli, di frasi preconfezionate, sia con gli atteggiamenti, l'inibizione e la vergogna di stare con gli altri, di partecipare ad una partita di pallavolo, l'arroganza subdola di chi sfotte ed esclude - e vorremmo prestare questi nostri occhi ai genitori di quei ragazzi svalutati o a qualsiasi adulto che si voglia occupare di prevenzione del disagio giovanile.

> noi insegnanti vediamo l'aggressività che ha bisogno di esplodere

Per questo, nella nostra scuola, abbiamo iniziato un'attività di auto-aggiornamento sulle dinamiche emotivo-comportamentali ed elaborato un progetto denominato: **"I Colori dell'Amicizia"**, per far compiere ai ragazzi di una classe, particolarmente conflittuale, dei passi di accettazione, tolleranza e collaborazione. Insieme ad altri colleghi abbiamo prodotto griglie di osservazione e proposte finalizzate al potenziamento dei 6 principali ambiti educativi nei quali viene vissuto il dramma del fallimento scolastico: la motivazione, l'emotività, le relazioni interpersonali, l'ascolto, la memoria e la comprensione.
Simili esperienze andrebbero divulgate, a nostro parere, non solo tra gli addetti ai lavori, ma anche tra la gente comune per ridisegnare i tragitti educativi che portano l'individuo, adulto o ragazzo che sia, ad avere quegli indispensabili riferimenti per essere in armonia con se stessi e con gli altri. Un modo per far sentire a tutta la società la voce della scuola che pulsa, che vive.

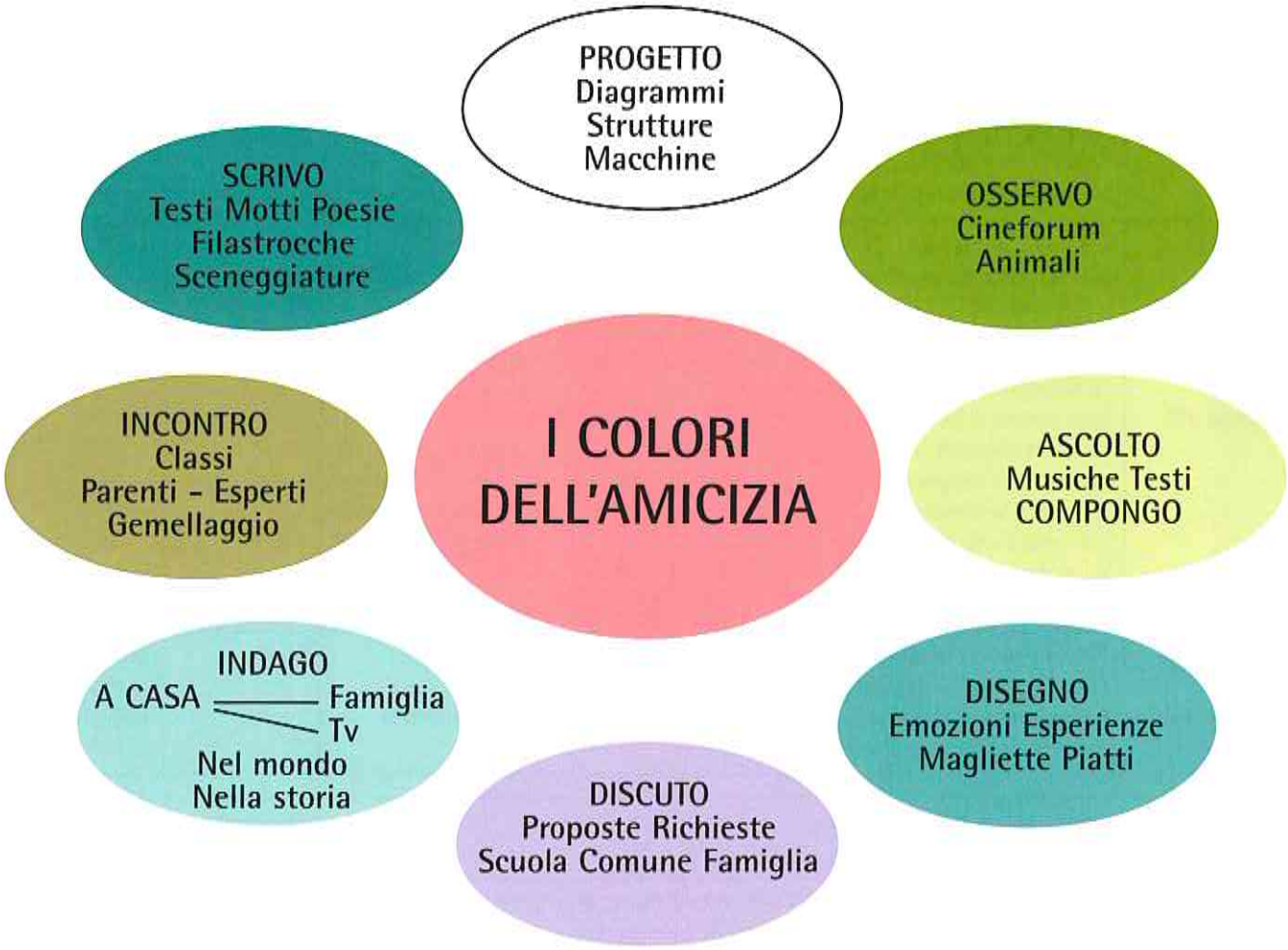
In una società che corre, minimizza ogni responsabilità o enfatizza l'apparire, offrire competenze emotive e comportamentali deve diventare un compito primario di ogni settore educativo e informativo. Occorre perciò attrezzarsi per educare tutta la persona fornendo conoscenze psico-pedagogiche e relazionali molto approfondite.

2. A SCUOLA DI AMICIZIA (VEDI PROSPETTO CON I TEMPI E I PASSI DI LAVORO)

La proposta di partenza era riuscire a far "Passare da classe confusionaria a classe cooperativa" una 1ª della Scuola Secondaria di 1° grado presente all'interno del nostro Istituto Comprensivo.
La metodologia di intervento ha previsto che ogni insegnante si attrezzasse nella conoscenza di un buon numero di giochi e delle attività conseguenti da svolgere in classe come rinforzo dei valori da far passare e dei cambiamenti comportamentali da stimolare. Indispensabile l'approccio interdisciplinare.

In un primo momento abbiamo elaborato una mappa (n. 1) che sintetizzava tutto ciò che poteva essere elaborato a livello interdisciplinare attorno a questo percorso. In seguito abbiamo delimitato il campo dell'intervento e proposto il Prospetto allegato.

Mappa n. 1



Segue Prospetto "A scuola di Amicizia" con i Tempi e i Passi del Lavoro (Vedi Allegato).

3. CONTROLLO FINALE

In fase d'opera noi insegnanti rileviamo, da parte degli alunni coinvolti, un lento ma progressivo rispetto degli altri compagni in situazione di difficoltà o di disagio. Il comportamento, visto sotto l'aspetto linguistico ed emotivo, dovrà essere via via percepito non solo come attenzione e interesse per l'attività scolastica, ma anche come rapporto tra compagni, visti come persone che fanno parte di una piccola comunità.

Come valutare l'impatto di questa iniziativa a livello di classe? Abbiamo pensato ad un questionario di *autoconsapevolezza* del percorso condiviso o alla redazione di un tema su traccia (costituita dalle stesse domande contenute nel questionario) indirizzato ad un caro amico, in cui l'alunno racconta l'esperienza vissuta. Si accetta anche in forma anonima.

Questionario / Domande – traccia per tema

1. Il lavoro sull'amicizia è stato una novità?
2. Come mi sono trovato?
3. Ho scoperto qualcosa di nuovo?
4. Ho imparato qualcosa di nuovo?
5. Vorrei portarlo avanti?
   SÌ NO Perché?
6. Cosa vuol dire per me essere amico:
   affettuoso
   generoso
   calmo
   rispettoso
   impegnato

BIBLIOGRAFIA

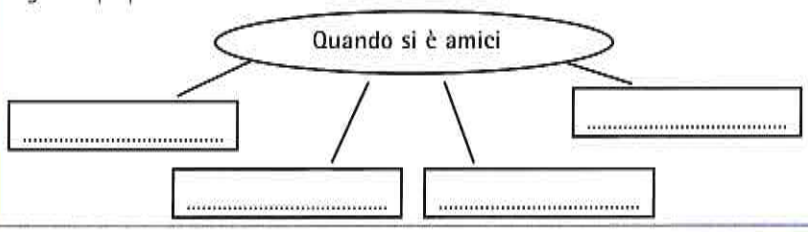
- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, Utet Libreria, Torino.
- DE BENI R., MOÈ A (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- FELDER R., BRENT R. (2005), "Understanding Student Differences", *J. Engr.Education*, 94(1), 57-72.
- MARIANI L. (2006), *La motivazione a scuola*, Carocci Faber, Roma.
- KANDEL, SCHWARZ, JESSEL (2003), *Manuale di neuroscienze*, Mondadori, Milano.
- SMITH N. (1995), *The mind of a savant*, Blackwell, Oxford.

I Tempo di lavoro	PROPOSTA: *Passare da Classe Confusionaria a Classe Cooperativa*	Operatore	Materiale
I PASSO Tempo 10'	*"Facciamo finta che siate voi gli insegnanti e siate riuniti in Consiglio di Classe a parlare di come vanno le cose. Io sarò un genitore che ascolta al quale voi parlerete per spiegare l'andamento scolastico: comportamento, impegno, ascolto, progressi compiuti..."* Parla chi vuole alzando la mano. Non lo si interrompe. Non si accusano i compagni, si parla di quello che succede senza fare nomi.	Docente	
II PASSO Tempo 15'	**Chi vuole interviene.** Il docente invita a sottolineare anche gli elementi positivi di impegno e produttività.	Alunni	
III PASSO Tempo 15'	**LA PROPOSTA:** *"Un allenatore che guida una squadra che partecipa ad un campionato allena la forza, la resistenza, il carattere dei suoi giocatori. Insegna degli schemi di gioco e perfeziona la tecnica di ciascuno.* *Se volete diventare una buona squadra, una classe della quale parlino bene i genitori e gli insegnanti. Una classe nella quale si stia bene, io vi posso allenare. Pensateci! Se decidete di aderire, faremo un cammino per migliorare per diventare più amici e una buona classe. Altrimenti, noi insegnanti, continueremo a lavorare normalmente come abbiamo fatto finora."* **Chi vuole interviene.**	Docente Alunni	
IV PASSO Tempo 15'	**Elezione di due capitani/e** che hanno il ruolo di rappresentare la classe, raccogliere e presentare proposte, incitare la squadra. **E due segretari/e** che raccoglieranno i materiali di lavoro e i dati, terranno la memoria del percorso che si compie ecc.	Alunni	Foglietti per la votazione Lavagna

II Tempo di lavoro	*Allenarsi alla consapevolezza*	Operatore	Materiale
I PASSO Tempo 15'	**Rinforzo della motivazione.** *"Avevamo detto di fare assieme dei passi per migliorare. Avete ripensato alla proposta? Ne avete parlato con qualcuno?"* **Chi vuole interviene.**	Docente Alunni	
II PASSO Tempo 20'	*"Ognuno di voi segue e cerca di capire e di migliorare nelle diverse materie. Certe cose riescono subito, piacciono, altre sono più difficili. Ciascuno provi a fotografare la propria situazione."* **La foto con l'autoscatto** Vengono distribuiti un foglio, un'etichetta e una busta trasparente ad ognuno. Dopo aver segnato Cognome Nome e Data sul foglio, lo si dividerà in 4 Settori e si cercherà di mettere a fuoco altrettante questioni: a- In quali materie lavoro bene b- Perché mi riesce c- Mi ricordo di una volta... d- Se penso ai miei progressi	Docente Segretari Alunni	Fogli Etichette Buste
III PASSO Tempo 15'	***Alleniamo la capacità di ascoltarci*** *"Chi lo desidera può esporre ad alta voce qualcosa che ha scritto. Cercando di essere brevi per lasciare spazio a tutti. Lo ascolteremo senza prese in giro."*	Alunni	
IV PASSO Tempo 15'	*"Come vi sembra stia lavorando la squadra?* *Avete qualche proposta?"* I Segretari raccolgono i fogli di ciascuno e li inseriscono nel raccoglitore.	Capitani Segretari	Quaderno ad anelli

III Tempo di lavoro	*La gioia di far parte del gruppo*	Operatore	Materiale
I PASSO Tempo 25'	*"Giocheremo per conoscerci meglio, perché una squadra vince solo se tutti sono contenti di farne parte e se è unita. Il gioco si chiama: "Indovina chi sono". Ognuno, su di un foglio, scriverà il proprio nome e poi descriverà se stesso scegliendo un* ***colore****, un* ***animale****, un* ***mestiere****, uno* ***sport****, una* ***materia*** *e un* ***evento atmosferico****. I fogli verranno messi in un cestino e poi tutta la classe dovrà indovinare di chi si sta parlando."*	Docente Segretari Alunni	Fogli
II PASSO Tempo 20'	**Saper dare un nome alle emozioni.** *"Provate ad elencare qualche emozione e qualche pensiero che avete avuto durante il gioco e, chi lo desidera, potrà poi esporle ai propri compagni."*	Segretari Alunni	Fogli
III PASSO Tempo 10'	Il prof. ricorda le regole del buon ascolto, in modo che tutti si sentano liberi di esporre e invita chi vuole a condividere ai compagni le proprie considerazioni.	Docente Alunni	

IV Tempo di lavoro	*Alla scoperta dei compagni*	Operatore	Materiale
I PASSO Tempo 45'	*"Ci alleneremo ad essere più attenti agli altri attraverso un gioco. Uscirete uno alla volta e i compagni tracceranno un* **identikit dell'alunno che è fuori:** *a- la sua materia preferita...* *b- bravo/a in... c- sa fare... d- simpatico quando... e- veloce come...* *f- furbo quando... g- delle volte..."* 1) Disporsi in cerchio 2) Consegnare una copia ogni 3/4 alunni che compileranno solo le voci che riescono a compilare, passando poi al compagno a fianco 3) Dopo qualche minuto si raccoglie, si pinza il plico e si applica il nome dell'alunno uscito 4) Quando tutti sono stati descritti, ognuno dovrà scoprire se si parla di lui.	Docente Segretari Alunni	Foglietti pre-fotocopiati con i profili da compilare
II PASSO Tempo 10'	**Rinforzo della consapevolezza e del senso di appartenenza al Gruppo** Chi lo desidera può esprimere ai compagni un suo pensiero su qualcosa che lo ha colpito, stupito o reso felice durante il gioco.	Docente Alunni	

V Tempo di lavoro	*Imparare l'amicizia*	Operatore	Materiale
I PASSO Tempo 30'	*"Il prof., essendo troppo vecchio, non sa* ***cosa vuol dire, per un ragazzo del 2008, essere amici.*** *Così voi farete lezione e lui starà attento per capire bene."* *"Disegnerete un albero con 4 grossi rami ai quali attaccherete* ***il quando, il dove, il perché e con chi*** *siete stati amici."* Un foglio ciascuno sul quale scrivere anche Cognome e nome. Distribuzione. Ciascuno disegna e attacca le proprie "foglie" ai 4 rami. Chi vuole racconta qualche sua esperienza.	Docente Segretari Alunni	Fogli
II PASSO Tempo 10'	Ognuno trascrive i suoi *perché* su foglietti che i segretari raccoglieranno. Si ascoltano tutti i *perché* ci si considerava amici. Si chiede alla classe di scegliere un titolo per un cartellone o un grafico che i segretari prepareranno.	Segretari	Foglietti
III PASSO	Si chiede alla classe di scegliere un titolo per un cartellone o un grafico che i segretari prepareranno.  		

VI Tempo di lavoro	*Indagine sull'amicizia*	Operatore	Materiale
I PASSO Tempo 10'	*"Sarebbe interessante sapere come altri considerano l'amicizia. Quali esperienze hanno avuto. Se si è trattato di amicizie che continuano nel tempo.* *Chi potremmo intervistare?"* Ognuno si esprime...	Docente Alunni	
II PASSO Tempo 30'	Dividendosi in 4 gruppi, guidati dai 2 capitani e dai 2 segretari, ci si confronta per elaborare le domande di un questionario da sottoporre a genitori, amici più grandi o insegnanti. Possibili domande: *Quando? Cosa facevate? Un momento bello... Uno brutto...* ecc.	Gruppi di lavoro	Fogli
III PASSO	I capigruppo presentano le proprie tracce e si stabilisce la forma definitiva che il Prof. riporterà nel giorno che si concorderà. Ognuno decide a chi sottoporrà il questionario (max. 4 persone).	Segretari Capitani	Lavagna

VII Tempo di lavoro	*I risultati dell'indagine*	Operatore	Materiale
I PASSO Tempo 15'	**Com'è andata l'indagine?** Il docente invita a riferire impressioni ed episodi avvenuti durante le interviste. Chi vuole racconta.	Docente Alunni	
II PASSO Tempo 60'	**Tabulazione dei risultati.** Il prof. guida la suddivisione in 4 gruppi invitando segretari e capitani a scegliere a turno 3 compagni a testa. I fogli dei questionari vengono suddivisi in 4 plichi, ognuno dei quali contrassegnato da un colore. Ogni plico resterà a disposizione del gruppo di lavoro 10', poi lo si passerà al gruppo a fianco (Segnare sulla lavagna l'ordine di rotazione). Ogni gruppo compilerà un foglio di riepilogo dei risultati in base al tema assegnato. **A- Età Professione Momenti belli vissuti // B- Cosa si faceva tra amici // C- Se l'amicizia continua e perché // D- Momenti brutti vissuti. Esposizione di ciascun gruppo a tutta la classe.**	Gruppi di lavoro	Questionari Fogli Lavagna

VIII Tempo di lavoro	*L'amicizia che mi piace*	Operatore	Materiale
I PASSO Tempo 10'	Viene distribuita una copia ad ogni alunno del grafico prodotto nel V incontro *("Quando si è amici...)* e ognuno dal posto è invitato a dare un punteggio da 1 a 10 ad ogni voce corrispondente ai *"Perché dell'amicizia"* segnalati precedentemente.	Segretari Alunni	Copie del grafico
II PASSO Tempo 15'	Si calcolano i totali ottenuti da ciascuna delle voci alzando le mani che segneranno il punteggio assegnato. Alla lavagna si scriveranno i punti totalizzati da ciascuno dei *"Perché dell'amicizia"* che i segretari, in un II momento, visualizzeranno con Excel in modo da ottenere un **Grafico delle priorità stabilite dalla classe.**	Docente Alunni Segretari	Lavagna Fogli Computer
III PASSO Tempo 15'	**Un regalo da fare - Un regalo da aspettare** Tra i gesti di amicizia elencati, il prof. invita a sceglierne uno da offrire ad un amico ed uno che si vorrebbe ricevere, segnandolo su un foglietto sul quale mettere anche il proprio nome. Le frasi guida potrebbero essere: **"Per farmi sentire amico/a posso ... // Dal mio/a amico/a mi aspetto...** I capitani passano a raccoglierli e leggono ad alta voce.	Docente Alunni Capitani	Foglietti

IX Tempo di lavoro	*Con l'esercizio si migliora*	Operatore	Materiale
I PASSO Tempo 10'	Il prof. chiama ogni ragazzo a scegliere un numero da 1 al numero dei componenti la classe e invita ad abbinarlo ai *"2 Gesti di amicizia"* (da offrire e da ricevere) scelti la lezione precedente.	Docente Alunni	Un Numero per alunno Cestino
II PASSO Tempo 15'	Su un cartellone, sul quale viene disegnato un grande albero sul cui tronco si legge **Siamo amici** e dal quale partono 3 grossi rami: **Quando... Perché... Se...**, ogni alunno va a disegnare il proprio ramo e ad incollare i propri 2 biglietti numerati che corrisponderanno ad altrettanti possibili esercizi di amicizia.		Cartellone Foglietti
III PASSO	L'insegnante invita i ragazzi a scegliere un esercizio per oggi e domani e nel caso riuscirà a portarlo a termine o sarà oggetto di qualche gesto di amicizia dei compagni, attaccherà una nuova foglia sul ramo corrispondente.	Docente Alunni	Post it

I'm sorry...

Cristina Oddone
Docente di Scuola Secondaria - Sezione ANILS di Alessandria

Music enhances the process of learning languages at any level through highly-motivating activities. Songs in English are sung all over the world and they are part of everybody's life. Moreover, they carry important information on history, culture and society.
Our students often ask us the meaning of words they have heard in their favourite songs. They like the rhythm and start singing trying to catch the right sounds. They can feel real progress in their level of English when they begin to sing along or even when they eventually manage to separate what at first sounded just like a stream of words.
So, if songs mean so much to our students, why not exploit them in the classroom to entertain them in a creative way and get them to speak? Besides providing authentic language, English songs are an excellent diving board to explore the language.
We can analyse deviations from more formal language, identify figures of speech such as metaphors or similes thus paving the way for further literary analysis and other stimulating activities.
By working on lyrics, students come to realize that songs, in their layout and features, are very similar to poems.

Students' motivation is very important in the learning process so the selection of songs is a factor of paramount importance for the success of the lessons.

Therefore the choice of songs should be supervised by teachers but left to students; if they feel the songs are too distant from their background or musical tastes, they might get bored and lose interest.

As previously remarked, songs can be used to improve Pronunciation, Grammar and Vocabulary but they can also be exploited to introduce topical issues.
In addition to this, songs can be employed to work on functions. The activity I am going to present focuses on apologizing, complaining, expressing opinions and feelings.

Level: this activity has been designed for a Biennio of Scuola Superiore but, if properly adapted, it can be used at different levels.

Objectives:
- Develop reading, listening, speaking and writing skills
- Acquire information on the history of music
- Learn vocabulary related to music
- Compare information
- Use websites to look for information
- Make a CD

Linguistic objectives:
- Express feelings, opinions, likes and dislikes
- Apologize, complain
- Revise comparatives and superlatives
- Learn Phrasal verbs
- Use verbs and adjectives followed by prepositions
- Describe people's behaviour and attitude

Material: (handouts) lyrics from *Apologize* (Timbaland feat. One Republic), *Sorry Seems to Be the Hardest Word* (Blue feat. Elton John), *Sorry* (Madonna), Internet, CD player.

Step one
There is no need to brainstorm any ideas at this level as the students know these songs.

Listening
The students listen to this song twice and fill in the gaps. Then compare their answers in pairs.

Timbaland

Apologize
(Timbaland feat. One Republic)

I'm holding on your _____,
Got me ten _____ off the ground
I'm hearing what you say but I just can't _____ a sound
You tell me that you _____ me
Then you go and cut me
_____, but wait
You tell me that you're
_____
Didn't think I'd turn around, and say...

It's too late to apologize, it's too late
I said it's too late to apologize, it's too late

I'd take another
_____, take a fall
Take a shot for you
And I need you like a
_____ needs a beat
But it's _____
new - yeah yeah
I loved you with a fire red -
Now it's turning
_____, and you say
"Sorry" like the
_____ heaven
let me think was you
But I'm _____

It's too late to apologize, it's too late
I said it's too late to apologize, it's too late

It's too late to apologize, it's too late
I said it's too late to apologize, it's too late
It's too late to apologize, yeah
I said it's too late to apologize, yeah -
I'm holdin' on your rope, got me ten feet off the ground...

Comprehension check
Answer these questions:
1. What is the main theme of the song?
2. Who is speaking in the song?
3. Is he really *'holding on a rope'*?
4. What's the meaning of *'ten feet off the ground'*? Can you think of an Italian expression meaning the same?
5. How does he feel when the woman *'cuts him down'*? (disappointed, angry, humiliated...)
6. What does she expect him to do?
7. What does he do instead?
8. Why do you think it is too late now?
9. Why would he take a fall?
10. How deeply does he need her?
11. What does *'fire'* symbolize in the song and why is it turning *'blue'*?
12. Can you explain the meaning of *'like the angel heaven let me think was you'*?
(Suggested answers: 1. an unhappy love relationship: a man has been humiliated by his lover and is fed up with it; 2. an unhappy lover; 3. no he isn't, it's a metaphor meaning that he relied on her; 4. he was very happy at that time, this phrase recalls *'tre metri sopra il cielo'*; 5. he is humiliated, tired, sad; 6. she expects him to forgive her once more; 7. he decides that it is too late now; 8. he is fed up with her behaviour and he is aware that the relationship will never work; 9. he would do anything for her; 10. he needs her *'like a heart needs a beat'*, so very much, but this is nothing new, suggesting the idea that she knows it very well; 11. when a fire turns *blue* it means it is going to extinguish, and fire stands for passion; students also should note that *blue* conveys the idea of sadness (connotation); 12. he felt in paradise and thought she was an angel).

Language focus
1. Let's analyse the figures of speech. Some words often have different connotations. The teacher asks the students to identify metaphors and similes in the song: *holding on a rope, ten feet off the ground, turning blue, like a heart needs a beat*, etc. The teacher makes a list of metaphors and similes and asks the students to match them with their definition. The teacher emphasizes that these figures of speech are typical of poetry and that song lyrics are not very different from poems (layout, musicality, rhyme, rhythm and expression of feelings).
2. Verbs/adjectives with special constructions. *Apologize, be sorry, cut down* are examples of verbs or adjectives followed by prepositions, and phrasal verbs. The teacher points out that these verbs or adjectives require a preposition followed by *-ing* form (*apologize for, be sorry for*, and *be fed up with*); then she explains the meaning of *cut down* (humiliate or mistreat somebody) and adds some more similar phrasal verbs belonging to the same semantic field, e.g. *let down* (fail to help or support somebody), *put up with* (tolerate without complaining), etc. The teacher elicits the students to provide examples (e.g. *What are you fed up with? Do you ever feel let down?*).
3. Make a list of all the words with a positive or a negative connotation (e.g. positive: *angel, paradise*, etc.; negative: *cut down, turn blue*, etc.).

Speaking (whole class activity and pair work)
Now think about yourself. Have you ever had such an experience (being let down or having to apologize for something)?
Briefly describe to your classmate what happened to you on that occasion. Use some of the words we have found in the song.

Step two
Now let's focus on music. The students recall songs expressing these feelings (disappointment, feeling sorry, etc.): What kind of songs are they? Are they all love songs? The examples given by the students include: *What Goes Around* by J. Timberlake; *One More Chance* by M. Jackson; *Crying in the Rain* by A-Ha; *Don't cry* by Guns n' Roses; *Love is Gone* by D. Guetta.

The students' suggestions provide the teacher with further lyrics to work on. Here is another song.

Listening: as the students listen to this song they must put the jumbled chunks of the song in the correct order. They listen to the recording twice then compare their answers.

Sorry (Seems to Be the Hardest Word)
(Blue feat. Elton John)

It's sad, so sad
It's a sad, sad situation.
And it's getting more and more absurd.

What have I got to do to make you want me?
What have I got to do to be heard?
What do I say when it's all over?
Sorry seems to be the hardest word.

It's sad, so sad
Why can't we talk it over?
Oh it seems to me
That sorry seems to be the hardest word.

What have I got to do to make you love me?
What have I got to do to make you care?
What do I do when lightning strikes me?
And I wake to find that you're not there

What do I do to make you want me?
What have I got to do to be heard?
What do I say when it's all over?
Sorry seems to be the hardest word.

It's sad, so sad
It's a sad, sad situation.
And it's getting more and more absurd.

What do I do to make you love me?
What have I got to do to be heard?
What do I do when lightning strikes me?
What have I got to do?
What have I got to do?
When sorry seems to be the hardest word

It's sad, so sad
Why can't we talk it over? Oh it seems to me
That sorry seems to be the hardest word.

Elton John

Comprehension check
1. What is the theme of the song?
2. What does it have in common with the previous song?
3. Why is it a sad situation?
4. What is 'all over'?
5. Why is the situation getting more and more absurd?
6. Which is the key word of the song? How many times is it repeated? Why?
7. What's the woman's attitude towards him?
8. Is he really struck by lightning? What does this metaphor mean in your opinion? Is there a similar expression in your own language?
(Suggested answers: 1. another unhappy love story, the two lovers have just split up; 2. being sorry for something; 3. because when relationships end you feel frustrated, unable to utter the right words; 4. their relationship, the feelings they had; 5. because they no longer understand each other; 6. Sorry, it is repeated several times; it is always difficult to admit one's fault; 7. she does not listen to him, she does not seem to care about him; 8. no, he is not; it has a negative connotation, meaning something that strikes you and devastates your life)

Language focus
1. Can you find examples of comparatives and superlatives in the lyrics? The *hardest* (meaning the most difficult) and *more and more absurd.* The teacher revises the use of comparatives and superlatives and draws the students' attention to the phrase *'more and more absurd'* (and its Italian translation *'sempre più'*) explaining the rule (*'more and more interesting'*, but *'harder and harder'*)
2. Spoken language, variations from the norm. The singers say *'What I got to do'* instead of *'what have I got to do'* (meaning *'what do I have to do'*). The first instance is used in informal American English, whereas *have got to*, which used to be mainly an American English structure, is becoming more common in British English now.

Students can also analyse other forms of spoken language and other typical deviations.

Step three

The students listen to the song first to find similarities with the previous ones. Then they are provided with an Italian translation in order to compare and contrast the two versions and look for and highlight deviations. An example: *Sorry* by Madonna.

Comprehension check

1. Can you find any similarities with the other songs?
2. Who is speaking now?
3. What has happened to her several times?
4. Is the man actually too short for her? ('not half the man...')
5. Why is talk 'cheap'?
6. What does she think of him?
7. Is she a self-reliant person and well aware of the situation?
8. Can you define him in a few words?

(Suggested answers: 1. another situation in which somebody should apologize for their behaviour; 2. a woman; 3. he has lied to her and has been unfaithful; 4. no, it means that he pretends to be better or thinks he is trustworthy, reliable; 5. you can try to deceive other people by using words but then what really counts is the way you behave; 6. she thinks he is worth nothing, he is a liar; 7. she can take care of herself, this is what she says; 8. a liar, a cheeky person, ...)

Madonna

Language focus

1. The teacher draws the students' attention to the informal use of the language and American English (*wanna* used instead of *want to*, and provides other examples, e.g. *gonna*, *gotta*, etc.).
2. Which tense is mainly used? The present perfect means something which started in the past and still continues in the present. Why is this tense used? To mean that he still keeps behaving as if nothing has happened.
3. The teacher can now work on adjectives to describe personality: reliable, trustworthy, cheeky, ...

Step four

The students work on the three lyrics once more and analyse all the expressions they have found related to the functions (apologizing, regretting, complaining).
They fill in a grid with these expressions and the teacher adds other words/phrases with the same meaning.

Examples:

Phrasal verbs	Verbs+prepositions	Adjectives+prepositions
Let down Cut down Put up with Break up Split up	Apologize (to somebody) for Care about Accuse somebody of Approve of Disapprove of Complain (to somebody) about something Blame somebody for Rely on	Be rude to somebody Be stupid of somebody to do something Be sorry for Be disappointed with something Be angry/ furious/ annoyed about something Be angry with somebody Angry with somebody Be annoyed Be fed up with Be upset/ nervous/... about something .....

The students have to do some exercises to practise these words and phrases.

Example:
Complete the sentences using the following adjectives and the correct preposition: *upset-fed up-sorry-angry-disappointed-rude.*
1. I enjoyed the party but I was a bit ..... the food. (key: *disappointed with*)
2. He was so ..... the situation, but there was nothing he could do. (key: *sorry for*)
3. Why are you always so ..... your wife? Can't you be nice to her? (key: *rude to*)
4. Are you still ..... what I said to you yesterday? (key: *upset about*)
5. I don't enjoy my job any more. I'm ..... it. (key: *fed up with*)
6. It's stupid to get ..... things that don't matter. (key: *angry about*)

Step five
Warm-up activity
The teacher writes the word MUSIC on the board and asks the students to list as many music genres as they know. Class discussion follows on music tastes, genres and development. Note that the songs we have worked on belong to different genres but they mainly fit into very recent categories and developments of music (techno music, pop music, a remake of an older song). Students' tastes vary from rock, hard rock, heavy metal, techno, rap and all the examples they have provided testify it.

Reading
The students read this passage, skim the text in pairs and provide headings for the different parts. Then they scan the text to look for the information they need to fill in the grid.

THE HISTORY OF MUSIC

.....

The origins of Jazz can be traced back to the 19th century when black people were taken from Africa to the 'New World' to be sold as slaves and exploited in the cotton plantations. In fact Jazz derives from the worksongs slaves used to sing to alleviate labour in the cotton fields and the Spirituals or Gospel music (religious songs inspired by the Bible). Black people managed to cope with sufferings, slavery and fatigue by singing their melancholic, sad and rhythmic songs. Jazz also found its roots in Blues, which was melancholic and sad too but unlike gospel it was not religious. Jazz spread in New Orleans and then to Chicago and New York, thanks to great artists such as Louis Armstrong (he invented meaningless vocal sounds which worked like an instrument). Another important aspect of jazz was Swing where improvisation was accompanied by a spontaneous, varied flow which was sometimes difficult to write down. After the Second World War jazz music began to spread to all parts of the world. At the turn of the 20th century a new type of music was born: it was music intended to entertain, to provide fun and enjoyment, easy and marketable. This 'light music' has always been compared to classical music which is a more serious genre, but the newly-born pop music can be also synonymous with cultural, serious music.

.....

In the 1950s a new genre developed which was destined to change the world of music forever: Rock and Roll spread in the USA, as a way of making lively, non-conformist and free music. It originated from black people's rhythmic excitement and songs pervaded by aggressive shouts and sharp melodies. Rock and Roll was taken on by white people as a means of expressing a more spontaneous, instinctive way to make music, inspired by urban life characterized by chaos, traffic and speed. Rock and roll used a language which came to symbolise a new culture of youth. Many singers were black (e.g. Chuck Berry) but the most important representative was a white man, Elvis Presley, also known as the King, who was able to reproduce the rhythm and movements of black music and blues. He became a star because he introduced a personal style (his hairstyle, the way he got dressed, his vocabulary) and moved in a very peculiar way, by twisting and gyrating on stage. His songs were at the top of the Hit Parade and his performances caused massive hysteria.

Beat developed in the UK and the USA and then spread to other countries in the 1960s. Small groups and bands were born (three to six members), made up of singers and musicians playing various types of electric guitars, keyboards and drums. They substituted the figure of the solo singer and they started to write their own songs. The most famous beat group was the Beatles, four young men from Liverpool who went to the top of music charts very fast thanks to songs such as Michelle, Yesterday, Hey Jude... *Lots of people went to their concerts where girls went crazy and cried. They introduced the craze for this type of music which was a mixture of different styles and elements: classical, oriental rhythms, popular melodies, jazz, and so on. Their songs contained positive, peaceful messages and always conveyed good feelings. The Rolling Stones was the other famous band in the 60s but they were representative of the rock music which originated from rock 'n roll, and was made into harder songs, with aggressive lyrics, filled with celebrations of drugs and sex. As they were violent and outrageous they were often referred to as 'ugly, dirty and evil' especially if compared to the more reassuring Beatles (the Rolling Stones were said to have purposefully created this antithesis and behaved that way to distinguish themselves from the Beatles). The 60s are also remembered for the first mega concerts such as Woodstock, a three-day festival of music, love and peace which took place in Bethel, a small village in County Sullivan, on 15, 16, 17 August 1969 and was seen as the most important collective event in the history of rock music. It had been organized as a common festival but it was unexpectedly attended by more than 400,000 youths and lasted for three days and three nights. The event corresponded to the cultural revolution of the late 60s which culminated in the hippy era: music expressed their idea of 'counter culture', their hopes and concerns.*

Rock and roll blended with the protest songs of the 60s and created a new kind of rock music which spread throughout the 70s: Punk Rock gave voice to violence, fear, social aggressiveness and protest, nihilism, anarchy. One of the most controversial groups of the period was the Sex Pistols, who opposed institutions and had legal problems because of their provocative song lyrics (against the queen) and the offensive attitude they had in public. Their song God Save the Queen, *which takes the title from the British national anthem but represents it in a derisive way, was a testimony of the social crisis which was spreading among young people leading to rebellion and refusal to submit to institutions and government. They had strange hairstyles and appearance: they tore clothes, injured themselves, pierced their skin and preached armed revolt. Another kind of rock was represented by the famous rock group called Queen, who set the landmarks for generations and changed rock music once more: it became more extravagant and more entertaining than ever before. Freddie Mercury's talent was clear: he had an incredible voice, was versatile and unpredictable on stage, he transformed performances into real shows.*
In the late 70s the music business also took advantage of a larger audience through Disco Music, which meant nothing but was appealing since it was easy to dance to. Everyone did it from rockers like the Rolling Stones to the Bee Gees or stars like Gloria Gaynor, Village People, Donna Summer, etc. The success culminated in the film Saturday Night Fever starring John Travolta with the famous soundtrack by the Bee Gees. It was music to dance to which substituted traditional balls, such as rock and roll, twist, surf and so on.

In the 1980s another type of music developed from rock, and was called Heavy Metal, a kind of percussive, exacerbated rock music aimed at giving free expression to thoughts and acts, against all constraints and bans. One of the most representative groups was Metallica, whose music was very aggressive, hard and violent, focussing on rhythm at the expense of melody. At the same time other musical styles were created, one of the most popular being Reggae music coming from Jamaica and then spreading to the USA and Great Britain. It was a music genre with a syncopated rhythm and tense, fervid songs, similar to the spirituals, favouring the bass and disregarding chord structure and tonality. The most popular singer was Bob Marley, preaching the social and economic liberation of his land. In his songs he expounded the principles ruling the Rasta religion: they believed that eventually all black people would return to Africa.

In the meantime Pop music continued to grow and had important representatives such as Michael Jackson, a versatile artist, a showman whose songs and collections reached the top of music charts. He also introduced the use of Video clips, short films, destined to be shown on TV where the song performance was accompanied by acting and scenes. The objective was to advertise both the song and the artist, so new filming techniques and electronic systems started to be employed in order to make more and more original video clips. The most popular example was Thriller, *lasting 15 minutes, showing original dance steps and movements; thanks to all of it, the song maintained the top position in the music charts for several months in 1983. Madonna was another very popular singer in the USA: she became a new symbol for young people in the 80s. Important groups were also made in this period, such as U2 (Irish musicians who have won several Grammy Awards and have sold millions of records. Their lyrics contain references to the Irish cause and civil rights). Spandau Ballet, Duran Duran were other famous pop groups, showing an elegant, refined style and producing different songs, but less imbued with social issues. Band Aid was a British and Irish charity supergroup, founded in 1984 by Bob Geldof and Midge Ure in order to raise money for famine relief in Ethiopia by releasing the record* Do They Know It's Christmas? *for the Christmas market. The single surpassed the hopes of the producers to become the Christmas number one on that release. Two subsequent re-recordings of the song to raise further money for charity also topped the charts.*

Another popular genre was Rap, which first originated among disc jockeys and introduced a new way of making music. It was a style characterized by a chanting with a clipped rhythm, deprived of a melody, some kind of speaking instead of real singing. It grew as a means of entertaining the audience, and spread especially among American Black people (African Americans and Latinos), mainly those belonging to lower classes, who felt pain and alienation and had discovered how to express their feelings and denounce evils or injustices. They found the correct way to say what they thought with a pressing language, through angry, biting lyrics corresponding to reality: in most cases rap songs gave voice to emarginated people living in the ghettos. Rap music had some representatives in Italy too, one of the most popular being Jovanotti. Hip Hop music is sometimes confused with Rap: Hip Hop came to define the whole inner-city culture including varied forms of expressions, as breakdancing, graffiti, fashion and the rhythmic style of speaking called Rap. Rap refers only to rapping itself, which is also referred to as MCing or emceeing, a vocal style in which the performer speaks rhythmically and in rhyme, generally to a beat. Rappers may perform poetry they have already written or may improvise. Beats are usually sampled from portions of other songs by a DJ, but synthesizers, drum machines and live bands are also used. In the 1980s, the success of groups like Run-D.M.C. led to a huge wave of commercialized rap music. By the end of the 1990s, Hip Hop became widely accepted in mainstream music. Eminem is an Academy Award and multiple Grammy Award-winning American Rap artist. Having sold over seventy million albums worldwide, Eminem is one of the highest-selling musicians of the late 90s and early 2000s, thus making him one of the highest-selling rap artists of all time. Eminem's music is countercultural and antiestablishment. Eminem is infamous for the controversy surrounding many of his lyrics and many critics claimed that he promoted violence.

In the 90s boy and girl bands were created (e.g. Spice Girls, Take That, Backstreet Boys, etc.) to introduce new types of pop music. A boy/girl band was a type of pop group featuring several young male/female singers, usually consisting of five members. Moreover disco music had laid the foundation upon which many subgenres were built: techno music, house music, trance, and so on. House music drew heavily from its disco music roots as it was music to dance to, but it was different from the music played in the discos of the 70s: the club culture was born along with house music, alternative music was played in big buildings were people gathered no longer to meet other people but to listen to that kind of music. The most successful songs were characterized by electronic sounds and lyrics made up of short, simple messages. Other famous groups in the 90s were Oasis, Blur, Cranberries, whereas famous groups and singers at the turn of the XXI century were Blue, Britney Spears, Christina Aguillera, Ricky Martin, Justin Timberlake, and so on (some of them still continue to be very popular).

Complete the table with the missing information.

Period of time	Music genre	Definition	Singers/groups	New trends/ideas
First half of the XX century				
50s				
60s				
70s				
80s				
90s				
Beginning of the XXI century				

Then the teacher checks the students' answers and class discussion follows (trends, youth culture, rebellion, etc. but also likes, dislikes and personal tastes).

Step six

Who is your favourite singer? Now it is the students' turn to work on their personal tastes.

They are asked to make a CD of their favourite group/singer. They look for their favourite songs and for the singers' biography on a website, then create a cover for a CD including all these details.

Then they present their creation to the class, motivating their choice.

BIBLIOGRAPHY

- CALZETTI M.T., NIOLA M., PERIS E. (2000), *Trails*, Loescher, Torino.
- MURPHY R. (2004), *English Grammar in Use*, Cambridge University Press, Cambridge.

Un ringraziamento a Maria Luisa Di Matteo, docente di Educazione Musicale, per aver fornito informazioni relative alla storia della musica.
La canzone *Sorry* (E. John – B. Taupin) è stata inserita per gentile concessione di Universal Music Italia s.r.l. Edizioni Musicali.
Per la canzone *Apologize* (R. Tedder) si ringrazia la Sony Music.

WEBSITES

- http://www.freeplaymusic.com/ This site contains music clips which can legally be used for educational purposes.
- http://www.mtv.com/ This is the MTV homepage and has links to other useful material.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Music (for reference) To look for some information.

Valutare stanca: il problema della valutazione a scuola

a cura di Carla Vairo
A.N.I.L.S. di Torino

Valutare stanca, ma stimola anche. È quanto è emerso dal Convegno organizzato il 28 marzo dal "Polo di ricerca linguistica" del Liceo classico "V. Gioberti" di Torino in collaborazione con l'A.N.I.L.S. e il GISCEL.

L'importanza dell'argomento ha attirato numerosi docenti che hanno assicurato un'attiva partecipazione e un appassionante dibattito.

Dopo l'introduzione della Prof.ssa A. Suppo, dirigente scolastico del Liceo "Gioberti" e promotrice del Convegno, si sono susseguite interessanti relazioni sulla valutazione, con la presentazione di prove in lingua latina e in lingua straniera con relative griglie e metodologie varie, per poi spaziare nella conoscenza dei sistemi valutativi dei Paesi europei di lingua inglese, che il prof. Porcelli ha messo accuratamente in luce, consentendo un utile confronto con i nostri.

Ma il Convegno non si è limitato a trattare l'argomento solo da un punto di vista tecnico, come quasi sempre accade, ma ha offerto interessanti suggerimenti di carattere psicologico, che possono contribuire a migliorare la crescita intellettuale ed umana dell'allievo.

Il primo suggerimento viene proposto dal prof. Blandino dell'Università di Torino che afferma che la valutazione va intesa come un dialogo, che non deve basarsi sull'autorità, ma sulla comprensione e che valutare significa anche autovalutarsi. Il lavoro dell'insegnante va visto come quello di una mamma per il neonato: solo con l'amore e l'attenzione riuscirà a crescere bene il bambino; così l'insegnante, attraverso la comprensione e l'attenzione, riuscirà a contribuire alla crescita dei suoi allievi. Dello stesso avviso è il prof. Famà, Dirigente scolastico, che ha prospettato la valutazione come un sistema che deve favorire soprattutto la crescita umana dell'allievo, in modo che egli non perda fiducia in se stesso, ma, pur con la consapevolezza dei suoi limiti, sia in grado di affrontare il futuro con serenità e positività.

Mole Antonelliana a Torino

Questi due ultimi suggerimenti costituiscono, a mio avviso, il punto di partenza del processo valutativo, che si può realizzare allontanando lo scetticismo, che quasi sempre pervade noi docenti di fronte a tali proposte che sembrano utopistiche. Si dovrebbe tentare di trasformare l'utopia in realtà, arricchendo l'aspetto tecnico, che inevitabilmente va affrontato, con l'aspetto umano, che non va confuso con il buonismo ad oltranza, ma con una sana comprensione che sia di aiuto all'allievo. Forse in questo modo, si riuscirà ad assicurare una valutazione completa che aiuti l'allievo a crescere con armonia, e, di conseguenza, contribuisca a formare un mondo migliore.

Attività formativa a Cagliari

a cura di Luisa Marci Corona
Presidente A.N.I.L.S. di Cagliari - Vice Presidente A.N.I.L.S.

La Sezione A.N.I.L.S. di Cagliari ha organizzato un seminario di aggiornamento per i docenti di Lingua e Civiltà spagnola dal titolo: **Taller de comentario de textos.**

Il corso si è svolto il giorno 16 aprile 2008 presso l'Aula Magna dell'ITCG "E. Mattei" di Decimomannu.

La partecipazione è stata numerosa e molto vivace. Un folto gruppo di docenti della Lingua spagnola ha seguito i lavori con vivo interesse.

Dopo i rituali saluti di apertura, la Prof. Luisa Marci Corona, Presidente del gruppo A.N.I.L.S. di Cagliari, nonché Vice Presidente Nazionale, ha rilevato il valore educativo della Lingua Spagnola e lo stretto legame che intercorre tra questa e la lingua sarda per il retaggio storico-culturale che accomuna i due Paesi. Le comuni radici fra la lingua italiana e quella spagnola determinano una forte empatia.

L'organizzazione è stata curata dal Prof. Giorgio Bacchi, docente di Lingua e Civiltà Spagnola nella Scuola Secondaria e membro del Direttivo della Sez. A.N.I.L.S. di Cagliari.

Il Prof. Bacchi ha seguito con cura tutto il lavoro, sia sotto l'aspetto organizzativo che sotto il profilo culturale e relazionale.

La Dott.ssa María Dolores García Sánchez, ricercatrice e studiosa del *Siglo de Oro* presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università degli Studi di Cagliari, ha sviluppato e analizzato con il gruppo alcune strategie operative per l'analisi del testo letterario.

La lettura dei testi letterari è stata semplificata affinché gli studenti della Scuola Secondaria Superiore possano fruirne in modo immediato e piacevole. Un altro aspetto che è stato particolarmente evidenziato è la centralità dello studente in tutto il processo educativo e di apprendimento della lingua spagnola attraverso il testo letterario.

Il gruppo ha analizzato testi poetici e narrativi come *Relato de un Náufrago*, di Gabriel García Márquez, *Antonio Azorín* di José Martinez Ruiz "Azorín", *Romancero* di Anonimo del XII secolo.

le comuni radici fra la lingua italiana e quella spagnola determinano una forte empatia

La docente ha fatto una rapida comparazione tra il curriculum ESO (Educación Secundaria Obligatoria) della Spagna e i programmi della Scuola Secondaria italiana. Ha in particolare evidenziato l'esigenza di comprendere i testi scritti, interpretarli, valorizzarli, elaborare un giudizio personale, acquisire un abito per la lettura, produrre testi propri rispettando le caratteristiche del "genere". Dopo aver sottolineato che i testi letterari sono strumenti per l'ampliamento della conoscenza e dell'esperienza, la Dott.ssa García Sánchez è passata ad analizzare vari tipi di testo e ad esaminare gli elementi utili allo sviluppo delle capacità di analisi critica.

Particolare rilievo è stato dato all'utilizzo di Internet sia per cercare materiale didattico che per incentivare la lettura e la curiosità dei discenti anche in considerazione del grande uso dei linguaggi multimediali fatto dai ragazzi. La navigazione in Internet, se opportunamente preparata e guidata, può fornire elementi molto validi per la crescita intellettuale anche nel settore linguistico-letterario.

Nel corso dell'intervento la docente ha fornito ampia bibliografia e sitografia che i corsisti potranno utilizzare nella programmazione dei curricoli.

La Sezione di Cagliari, visto il gradimento e l'interesse dimostrati dai colleghi di Lingua e Civiltà Spagnola, sta programmando un altro seminario da tenersi durante l'A.S. 2008/2009 sul tema dello spagnolo come lingua per usi specifici (commerciale e turistico).

Formazione per l'italiano L2

Cristina Oddone
Sezione ANILS Alessandria

In data 11 e 12 aprile si sono svolte ad Alessandria presso l'Aula Magna dell'Istituto Vinci le giornate di formazione regionale intitolate "Italiano lingua straniera" per docenti e dirigenti scolastici, organizzate dalla Presidente della sezione locale dell'ANILS, Prof. Anna Maria Crimi. Questa è stata la seconda edizione proposta dalla sezione di Alessandria, nell'ottica della formazione permanente del personale della scuola su temi importanti attinenti alla didattica delle lingue, tra i quali l'insegnamento della lingua italiana a stranieri. Erano presenti alcuni dirigenti scolastici e numerosi docenti di diversi ordini di scuola, molti dei quali avevano già preso parte al corso svolto nell'a.s. 2006/07.
Le giornate si sono realizzate grazie alla partecipazione del Presidente Nazionale dell'ANILS, Prof. Gianfranco Porcelli e del Prof. Paolo Torresan (Università Ca' Foscari di Venezia). Ha aperto i lavori il Dirigente Scolastico della Scuola Media Vochieri, che ha presentato alcuni aspetti fondamentali dell'educazione linguistica alla luce anche dei dati relativi alla situazione scolastica territoriale in termini di affluenza di alunni stranieri e di percorsi attivati all'interno di alcune strutture.
Il Prof. Gianfranco Porcelli ha quindi dato inizio al percorso di formazione presentando il suo programma dal titolo "Le tecniche glottodidattiche per riuscire a catturare l'allievo, abbattere il filtro affettivo e aderire ai diversi stili cognitivi". Il relatore ha invitato i partecipanti alla riflessione attraverso l'analisi di atteggiamenti e proposte divergenti e alternative la cui validità e applicabilità dipende sempre dalla situazione contingente, che è determinata da differenze in stili cognitivi e di apprendimento. La relazione ha suscitato grande interesse e aperto una discussione sulla situazione dell'italiano L2 con particolare riferimento alla presenza sempre più numerosa di alunni stranieri sul territorio e alla necessità di attivare percorsi sempre più differenziati e mirati all'acquisizione di competenze di base prima di tutto nella lingua italiana.

necessità di attivare percorsi sempre più differenziati

I lavori sono ripresi nel pomeriggio con due interventi del Prof. Torresan dal titolo "Personalizzare l'apprendimento linguistico: da dove partire?" e "Apprendimento tra pari". Durante il suo primo intervento, Paolo Torresan, ispirandosi alla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner, ha illustrato diverse modalità di comprensione di un testo e di avviamento alla composizione scritta. In particolare si è soffermato sulle strategie personali, che creano una connessione tra il testo e il vissuto dell'allievo: fanno emergere i pensieri, le emozioni, i ricordi, il modo originale che ciascuno ha di portare a termine un compito.
Sono state contemplate, dapprima, strategie di lettura e scrittura a carattere intrapersonale: associazioni ai margini del testo, analisi dei processi immaginativi che accompagnano la comprensione; indagini metacognitive su credenze e atteggiamenti nei confronti della scrittura, ecc.

Si è passati, quindi, a considerare attività a carattere interpersonale, che fanno appello a strutture cooperative, declinate al lavoro di gruppo (Numbered Heads Together, Three-Step Interviews) e al confronto tra due. Personalizzare, si è concluso, consente il raggiungimento di diversi obiettivi formativi:
- dà dignità al contributo del singolo, a prescindere dal grado di competenza: ciascuno ha modo di dire qualcosa di suo, mentre si avvicina a un testo o scrive di argomenti che lo riguardano;
- porta al confronto di strategie, a beneficio tanto degli esperti (che hanno modo di ripassare procedure e saperi) quanto dei meno esperti (che attingono alle conoscenze degli altri);
- favorisce processi di socializzazione e dà una risposta ai bisogni di appartenenza, a vantaggio sia del nativo che del nuovo arrivato;
- crea dei momenti di riflessione e di sedimentazione;
- decomprime l'ansia che l'allievo può provare di fronte a compiti percepiti come difficili, e la noia che può insorgere di fronte a compiti routinari e privi di attrattiva;
- crea un legame emotivo tra LS e studente, facendo sì che il nuovo idioma diventi strumento per rivelare sé, pur nei limiti di un desiderio di riservatezza e nella libera decisione

dell'allievo di esprimersi nel modo che ritiene più opportuno.
I docenti sono stati coinvolti in attività di gruppo e a coppie in cui hanno potuto sperimentare direttamente l'efficacia delle proposte in un'ottica sempre più individualizzata con il discente al centro del processo di apprendimento nel rispetto anche di elementi culturali e sociali. Le attività hanno raccolto consensi e sono risultate particolarmente utili per la praticità con cui è stato affrontato il problema della motivazione e del coinvolgimento di studenti stranieri con difficoltà non soltanto linguistiche ma sovente anche di integrazione.
La giornata di sabato si è aperta con l'intervento del Dirigente Scolastico dell'Istituto Fermi di Alessandria che ha illustrato le novità progettuali in ambito provinciale: il suo istituto è stato inserito in un piano di formazione a carattere regionale (proposto dal Ministero delle Politiche Sociali, dalla Regione Piemonte e dal Ministero dell'Istruzione) e, a partire dall'anno scolastico 2006/07, è divenuto Scuola Polo per gli stranieri e l'insegnamento dell'italiano L2. Sono stati attivati con successo diversi corsi pomeridiani extracurricolari per l'alfabetizzazione iniziale o il rinforzo delle competenze di base già acquisite dagli studenti. I corsi hanno ottenuto notevole riscontro soprattutto se si considera che la metà circa dei frequentanti ha ottenuto la certificazione CELI con buoni risultati.
L'intervento del Dirigente Scolastico ha maggiormente evidenziato la necessità di continuare a proporre formazione e autoformazione del personale docente nell'ambito dell'italiano L2 auspicando pertanto una proficua collaborazione con il Laboratorio ITALS di Venezia che da anni opera proprio in questo settore.
I lavori sono proseguiti con il terzo ed ultimo intervento di Paolo Torresan, "Lettura e riscrittura: esperienze di gioco con la lingua e di rielaborazione dei contenuti". Ai docenti sono stati forniti materiali e numerosi suggerimenti per l'attivazione di percorsi fruibili nella pratica quotidiana. Al termine dei lavori di gruppo, le domande poste dai partecipanti sono state motivo di dibattito e le proposte di riflessione che ne sono scaturite potrebbero rimandare ad un ulteriore proseguimento dei lavori in un'ottica di più ampio respiro.
Il futuro della provincia alessandrina prevede comunque un allargamento delle proposte formative per gli stranieri con una nuova edizione del progetto regionale che farà capo all'Istituto Fermi, Scuola Polo nella nostra provincia e mirerà alla creazione di maggiori competenze linguistiche negli adulti extracomunitari. Il progetto sarà rivolto, infatti, non più agli studenti, ma alle famiglie con l'obiettivo di avvicinarli maggiormente alla lingua e alla cultura del nostro paese.

Torre medievale a Castelnuovo Bormida (Alessandria)

Il Congresso dell'ANILS

Le cariche sociali elette a Sanremo nel maggio 2005 sono scadute e devono essere rinnovate. I consiglieri dell'ANILS presenti a Napoli per il Convegno Nazionale hanno ritenuto che il congresso potrà tenersi a Cento (FE) nei giorni 18-19 ottobre (sabato pomeriggio e domenica).
Tutte le cariche elettive saranno da rinnovare: Presidente, Consiglieri Nazionali, Sindaci, Probiviri.
Secondo lo Statuto e il Regolamento, ogni Sezione attiva eleggerà i propri delegati in base al numero di tesserati regolarmente iscritti per il 2008, calcolati in base al numero di quote inviate dalla Sezione alla Direzione Amministrativa di Campobasso.
Le circolari e le informazioni in merito, nonché gli spazi per la *Tribuna pre-congressuale*, sono accessibili dal sito www.anils.it. Informazioni via e-mail sono già state diramate ai dirigenti nazionali e locali; chi non le avesse ricevute invii al più presto il proprio indirizzo di e-mail a gp.anils@yahoo.it.

Comune di Cento
Assessorato alla Cultura

A.N.I.L.S.

Liceo ginnasio statale "G. Cevolani"
Via Matteotti 17 44042 Cento (Ferrara)
fepc01000e@istruzione.it

A.N.I.L.S.

(Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)

sez. Cento
c/o Liceo classico "G. Cevolani"
via Matteotti 17
44042 Cento (Ferrara)
Tel: 051-902083 fax: 051-6831969
Mail: fepc01000e@istruzione.it

Convegno nazionale
Centro congressi "Pandurera"

Via XXV Aprile
Cento: 20-21 ottobre 2008

PROGRAMMA

provvisorio

Motivi & MotivAzioni per apprendere e insegnare le lingue

Ente proponente: Assessorato alla Cultura Comune di Cento (Ferrara)
ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere) sezione di Cento (Ferrara)
In collaborazione con Liceo classico "G. Cevolani" - Cento (Ferrara)

Destinatari:
- Docenti di lingua straniera scuola primaria
- Docenti di lingua straniera scuola secondaria di primo e secondo grado
- Docenti di discipline di ambito umanistico-artistico-letterario
- Docenti di discipline di ambito scientifico interessati al CLIL

Le giornate di convegno e di studio, promosse in collaborazione tra il Comune di Cento, Assessorato alla Cultura, l'ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere) sezione di Cento e il Liceo classico "G. Cevolani", si rivolgono sia agli insegnanti di Lingue straniere sia agli insegnanti di tutte le discipline, poiché coinvolge ambiti di studio e di ricerca che implicano la progettazione condivisa di percorsi di apprendimento innovativi pluridisciplinari, di respiro europeo e interculturale, approfondendo tematiche trasversali quali la formazione in rete, la formazione continua, percorsi CLIL (Content and Language Integrated Learning).
Il convegno si articola in due giornate di studio, che riuniscono personalità accademiche come il Prof. G. Porcelli, Presidente Nazionale ANILS, il prof. P.E. Balboni, e la prof.ssa C. Coonan dell'Università Ca' Foscari di Venezia, e importanti esperti della

Glottodidattica dell'Università Ca' Foscari di Venezia, di Padova, di Trento, di Bologna, di Enti culturali e di formazione ed esperti a livello nazionale e internazionale di ricerca e didattica.
L'evento vuole dare un significativo contributo alla formazione in servizio degli insegnanti che, risultando logisticamente lontani dai centri della ricerca didattica, spesso ne rimangono esclusi. Molte attività di ricerca e sperimentazione che di fatto sono già in atto nelle diverse scuole del territorio, troveranno in questo momento di studio l'approfondimento e la conferma di una buona pratica didattica e un ulteriore impulso per l'attuazione di percorsi innovativi. Nelle attività di workshop gestite da esperti della glottodidattica saranno coinvolti contemporaneamente docenti e studenti per un'esemplificazione concreta delle buone pratiche proposte.
Le giornate di convegno e seminari si propongono di presentare e approfondire argomenti legati al tema dell'insegnamento multilinguistico, in una prospettiva di sviluppo e di integrazione europea, dove il plurilinguismo è divenuto un punto irrinunciabile della formazione del cittadino (Patto di Lisbona 2000 e Libro Bianco 1996). Attraverso relazioni e laboratori verranno presentati e illustrati metodi e tecniche oggi diffusi nelle migliori pratiche didattiche, in un'ottica che miri alla formazione alla cittadinanza europea degli apprendenti e dei docenti e al superamento della divisione dei saperi in un'ottica di apprendimento integrato.

PROGRAMMA
provvisorio

20 ottobre 2008

Motivi&MotivAzioni
per apprendere e insegnare le lingue
In apertura del Convegno en plain air
7a edizione della Giornata europea delle Lingue

L'officina delle buone pratiche glottodidattiche:
la Giornata europea delle lingue
La dimensione interculturale nei progetti europei

La dimensione motivazionale dal punto di vista della ricerca accademico-scientifica
Interventi di
- *esperti europei nel campo della glottodidattica*
- *rappresentanti delle agenzie culturali straniere*
- *rappresentanti dell'Agenzia Nazionale Socrates*
- *esperti europei in glottodidattica*

20 OTTOBRE 2008

9.00-9.30	registrazione partecipanti
9.30-13.00	relazioni
13.00-14.30	*pausa pranzo*
14.30-15.00	*contatti con espositori*
15.00-19.00	workshops

21 OTTOBRE 2008

9.00-9.30	registrazione partecipanti
9.30-13.00	relazioni
13.00-14.30	*pausa pranzo*
14.30-15.00	*contatti con espositori*
15.00-19.00	workshops

Giornata europea delle lingue 2005 (Foto: Paola De Matteis)

Le lingue meno insegnate

a cura di Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Se mai sarò il gestore di un locale pubblico istituirò l'*Ora lieta*, con bevande e stuzzichini a prezzi speciali. La gente ci metterà un po' a rendersi conto che altro non è che una delle tante *Happy hour*, che ormai si trovano anche nei paesini sperduti tra le risaie, ma poi si abituerà perfino all'uso della lingua italiana. Intendo dire che non sono responsabile del dilagare dell'uso dell'inglese, quello per cui *Bar Sport* è da un pezzo una delle insegne "italiane" più diffuse.
Né questo dilagare è una novità: J. Fishman già nel 1975 scriveva dell'avvicendarsi delle lingue dominanti sulla scena mondiale e parlava dell'inglese (usando l'espressione francese *éminence grise*!) come lingua sempre più accettata perfino dai russi, dai cinesi e dagli arabi "francofoni".[1] E a sua volta Fishman si basava su ampie documentazioni esistenti da tempo negli studi di sociologia del linguaggio. Cito tutto questo come premessa a uno scambio di messaggi con una lettrice:

Oggetto: 2008, l'anno del dialogo interculturale

Al Direttore Responsabile della rivista ANILS

Sono socia dell'Anils da diversi anni e leggo con attenzione la sua rivista "Scuola e Lingue Moderne". Così è stato anche per il numero 8/9 2007 che mi è arrivato non molto tempo fa.

Dell'anno europeo del dialogo interculturale parla purtroppo soltanto il Suo articolo su pagina 2 e 3. L'Unione Europea sostiene soltanto a parole, ma purtroppo non con i fatti, il multilinguismo. E la rivista "Scuola e Lingue Moderne" segue questa direttiva. Infatti ben 32 delle sue pagine trattano direttamente o indirettamente dell'insegnamento della lingua inglese, soltanto 5 di quella francese e 4 di quella tedesca. Tutte le altre lingue praticamente non esistono.
Mi viene un altro dubbio. Nel Suo articolo introduttivo si parla di "comprensione interculturale", ma non ne segue nessun esempio.
Mi pare addirittura che ci si vergogni delle culture che non appartengono all'ambito anglo-sassone.
Ho sempre l'impressione che qualcuno ci giudichi una colonia di Sua Maestà La Regina d'Inghilterra e non vado tanto lontano se ascolto la musica del sito dell'Anils che veicola esattamente lo stesso messaggio.

Grazie dell'attenzione e cordiali saluti

[segue la firma con l'indirizzo postale della mittente]

[1] FISHMAN J.A. (1976), *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, Newbury House, Rowley, Mass., p. 49 (Trad. it. 1979, *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Minerva Italica, Bergamo).

Questa è stata la mia risposta:

*Gent. Prof. ***,*

L'ANILS è stata da sempre attenta alla difesa di tutte le lingue - tra l'altro, è stata presieduta per oltre 30 anni da un germanista modenese, il compianto prof. Alfredo Bondi.
Come direttore di SeLM do il massimo spazio a tutte le lingue e non è colpa mia se per alcune mi arrivano molti meno articoli che per le altre. Molto volentieri ho pubblicato e pubblico lavori in francese, tedesco e spagnolo - o sulla didattica di quelle lingue. Basta guardare sul nostro sito gli indici dei numeri usciti dal 2004 a oggi.
Le assicuro che SeLM non segue nessuna direttiva esterna ma agisce nella massima indipendenza nel solco dei fini statutari dell'ANILS. Se qualcuno mi desse ordini in contrario ne lascerei immediatamente la direzione. Non è colpa dell'ANILS se la globalizzazione (e Internet che per molti aspetti ne è il vessillo) si sta realizzando in un'epoca in cui l'inglese ha assunto un ruolo dominante sulla scena mondiale - Lei dice per colpa della regina, altri dicono per colpa degli USA, ma la congiuntura storica è questa. Sempre più persone comunicano in inglese per lo stesso motivo per cui un tempo nell'area mediterranea (e verso nord fino al Vallo di Adriano) si comunicava in latino.
Quando io ero studente, la lingua ampiamente dominante era il francese e l'inglese era minoritaria: sono bastati pochi decenni per ribaltare i rapporti numerici.
"Mi pare addirittura che ci si vergogni delle culture che non appartengono all'ambito anglo-sassone."
Mi permetta di dirglielo chiaro e tondo: per quanto riguarda me, Le pare male! Sono fiero delle germaniste e francesiste attive nel Consiglio Nazionale dell'ANILS, purtroppo non c'è più nessun ispanista e la russista, neo-promossa dirigente scolastica, ultimamente è stata assorbita da altri impegni ma confido che anche del russo si tornerà a parlare sulla rivista.
Sono d'accordo con Lei sul fatto che in Europa si parla molto di multiculturalismo ma si fa troppo poco, a parte i progetti come Erasmus, Socrates, Comenius, Grundtvig, Lingua, Leonardo e altri che hanno dato luogo a una discreta (anche se insufficiente) mobilità di studenti.
Spero vivamente di ricevere da Lei qualche articolo interessante relativo alle lingue poco o nulla presenti sulla rivista – perché di persone che si lamentano se ne trovano finché se ne vuole, ma di persone che collaborano con lavori pubblicabili ce ne sono veramente poche.

Cordialmente,

Gianfranco Porcelli

È chiaro che l'invito ad allargare l'orizzonte delle lingue di cui si occupa la rivista non è rivolto solo alla collega – e proprio per questo pubblico lo scambio di messaggi – ma a tutti i lettori, soci e non soci.

Settore Disciplinare L-LIN/02 (2ª parte) *Didattica delle Lingue Moderne*

(continua dal n. 1-3/2008)
Errata Corrige: nel numero precedente la collega Cristina Bosisio è stata indicata per errore come appartenente alla fascia degli Associati anziché dei Ricercatori. Mi scuso con l'interessata e con tutti i lettori. gp

GILARDONI SILVIA, Ricercatore, Milano Cattolica
- GILARDONI S. (2007), "Descrivere il vino: analisi semantico-lessicale di una terminologia specialistica", in *L'analisi linguistica e letteraria*, 1.
- GILARDONI S. (2007), Recensioni in *L'analisi linguistica e letteraria*: opere di F. Bosc, C. Marello e S. Mosca, M. Palermo, E. Nuzzo, G. Liebscher, J. Dailey-O'Cain.

GIULIANO PATRIZIA, Ricercatore, Napoli Federico II
- GIULIANO P., CARRIERO S. (2007), "Mappe concettuali e lingua straniera: Alcune sperimentazioni nella scuola elementare", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3: 219-300.
- GIULIANO P. (2007), *Abilità Narrativa ed Emarginazione Sociale*, Liguori, Napoli, seconda edizione.

GIUNCHI PAOLA, Ordinario, Roma Sapienza
- GIUNCHI P. (2007), "Interlingua: studio di un caso", in Elena Pistolesi (a cura di) *Lingua Scuola e Società. I Nuovi Bisogni Comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci, Trieste, pp. 195-205.

GRASSI ROBERTA, Ricercatore, Bergamo
- GRASSI R. (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- GRASSI R. (2007), "Interrogare l'allievo straniero: strategie di adeguamento all'interlocutore", in C. Baraldi, (a c. di), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*, Donzelli, Roma, pp. 131-150.

LANDOLFI LILIANA, Associato, Napoli L'Orientale
- LANDOLFI L. (2007), "Emotività e visualizzazioni in contesti formali di apprendimento linguistico", in *Aspetti linguistici della comunicazione pubblica ed istituzionale*, Guerra, Perugia, pp. 455-486.
- LANDOLFI L. (2007), "Implementing and using a picture archive: Visual support for technology deprived language learning contexts", in *Perspectives*, Reporter, Firenze.

LAVINIO CRISTINA, Ordinario, Cagliari
- LAVINIO C. (2007), "Tracce di oralità nella raccolta di Ciro Marzocchi", in C. Lavinio e F. Tronci (a cura di), *Tra Saggi & Racconti. Omaggio a Giovanna Cerina e Giovanni Pirodda*, Poliedro, Nuoro, pp. 379-393.
- LAVINIO C. (2007), "Las modalidades del cuento oral y los *Nuevos Narradores*", in *Signa* (Revista de la Asociación Española de Semiótica), 16, pp. 97-124.
- LAVINIO C. (2007), "Il parlato nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", in *Informazioni 77, Italiensklaererforeningen*, Januar, DK, pp. 43-56.
- LAVINIO C. (2007), "Difficoltà linguistiche in matematica", in R. Imperiale, B. Piochi, P. Sandri (a cura di), *Matematica e difficoltà: i nodi dei linguaggi*, Pitagora, Bologna, pp. 15-25.
- LAVINIO C. (2007), "La formazione degli insegnanti", in Giscel (a cura del), *Educazione linguistica democratica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 153-166.
- LAVINIO C. (2007), "Oralità e *performances* narrative", in A. Paba (a cura di), *Con gracia y agudeza. Studi offerti a Giuseppina Ledda*, Aracne, Roma, pp. 587-605.
- LAVINIO C. (2007), "La varietà dei testi", in A. Colombo (a cura di), *Il curricolo e l'educazione linguistica. Leggere le nuove "Indicazioni"*, FrancoAngeli, Milano, pp. 23-38.
- LAVINIO C. (2007), *Per un rilancio dell'educazione linguistica democratica*, in E. Pistolesi (a cura di), *Lingua*

scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste, pp. 29-45.

LO DUCA MARIA G., Associato, Padova
- LO DUCA M.G. (2007), "Cosa significa insegnare grammatica in L1? Il modello valenziale in L1. Percorsi in L1", in C. Siviero (a cura di), *Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg), pp. 31-36, 45-49, 61-63.
- LO DUCA M.G. (2007), "Competenze linguistiche e programmazione didattica: dalle scienze del linguaggio al sillabo di italiano L2", in Jafrancesco E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua*, Edilingua, Roma, pp. 58-86.
- LO DUCA M.G. (2007), "Perché 'fare' grammatica?", in *La vita scolastica, 7*, pp. 14-16.
- LO DUCA M.G. (2007), "Informazioni grammaticali e dizionari: la sistemazione delle voci verbali nel Sabatini - Coletti", in A.L. Lepschy - A. Tosi (eds.), *Languages of Italy. Histories and Dictionaries*, Longo, Ravenna, pp. 177-190.

LUISE MARIA CECILIA, Ricercatore, Firenze
- BORELLO E., LUISE M.C. (2007), *L'offerta linguistica in Italia*, Utet Università, Torino.
- LUISE M.C. (2007), "Insegnare la grammatica"in *FILIM*, http://venus.unive.it/filim/
- LUISE M.C., D'ANNUNZIO B. (2007), P. BALBONI, R. DOLCI, G. SERRAGIOTTO (a cura di), "Il Progetto Alias", in ITALS, *dieci anni di formazione*, Bonacci, Roma, pp. 51-61.
- LUISE M.C. (2007), "Dall'insegnante specialista all'insegnante specializzato", in *SELM*, n. 1-3.
- LUISE M.C. (2007), "Metodologia ludica nella didattica delle lingue seconde", in Ongini V. (a cura di), *Se la scuola incontra il mondo*, Idest, Firenze, pp. 71-74;
- LUISE M.C. (2007), *"Fare grammatica" nella classe di lingua: riflessioni e spunti metodologici*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.

MACHETTI SABRINA, Dottore di ricerca, assegnista, Siena Stranieri
- MACHETTI S. (con C. Bagna) (2007), "Modelli di studio dell'italiano lingua di contatto", in *Identità e diversità nella lingua e nella letteratura italiana*, Cesati, Firenze, §§ 1, 4.
- MACHETTI S. (2007), "Apprendere, insegnare, valutare l'italiano «lingua di contatto» nei livelli iniziali: un problema di adeguatezza", in N. De Blasi, C. Marcato (a cura di), *La città e le sue lingue. Repertori linguistici urbani*, Liguori, Napoli, pp. 83-94.
- MACHETTI S. (2007), "Vaghezza semiotica e linguistica e misurazione della competenza in italiano L2: spunti per una discussione", in M. Boria, L. Risso (eds.), *Laboratorio di nuova ricerca. Investigating Gender, Traslation & Culture in Italian Studies*, Troubador, Leicester, pp. 311-26.

MARELLO CARLA, Ordinario, Torino
- MARELLO C. (2007), "Misurare la regionalità: Uno studio quantitativo su regionalismi e forestierismi nell'italiano parlato nel Canton Ticino", in *Scuola ticinese*, XXXVI , maggio-giugno, pp. 25-27.
- CARMELLO M., MARELLO C. (2007), "Le informazioni sintattiche nel Devoto-Oli e in altri dizionari" in *Languages of Italy*, a cura di Anna Laura Lepschy e Arturo Tosi, Longo, Ravenna, pp. 155-165.

MARGUTTI PIERA, Ricercatore, Perugia Stranieri
- MARGUTTI P. (2007), "Come si dice...: ruoli discorsivi e identità situate nella ricerca di parole" in *La costruzione interazionale di identità: repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, a cura di Anna Ciliberti, Angeli, Milano, pp. 201-245.
- MARGUTTI P. (2007), "Genitori italiani, sportivi australiani o cuochi lucani: descrivere sé e gli altri in categorie d'appartenenza", in *La costruzione interazionale di identità: repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, a cura di Anna Ciliberti, Angeli, Milano, pp. 139-175.
- MARGUTTI P. (2007), "Two uses of third-person references in family gatherings displaying family ties: teasing and clarifications" in *Discourse Studies, 9* (5), pp. 623-651.
- MARGUTTI P. (2007), "Riprendere uno studente. Comportamento sociale e deissi nell'interazione in classe", in RIPLA, *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, VII (1-2): pp. 19-38.
- MARGUTTI P. (2006), " 'Are you human beings?' Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction" in *Linguistics and Education*, 17 (4), pp. 313-346.

MARRA ANTONIETTA, Associato, Cagliari
- MARRA A. (2007), "Politiche linguistiche e piccole comunità minoritarie, tra sociolinguistica e glottodidattica", in C. Consani, P. Desideri (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp. 161-185.
- MARRA A. (2007), "Identità e diversità nello slavo del Molise. Appunti sul sistema nominale", in M. Arcangeli, I. Loi Corvetto (a cura di), *Lingua, cultura, potere*, Bonacci, Roma.
- MARRA A., PALLOTTI G. (2007), "Il lessico logonimico nelle classi di italiano e di inglese. Metodologia di ricerca e primi risultati", in D. Silvestri (a cura di), *I termini per le lingue e per le attività linguistiche* (Convegno Napoli, 3-4 giugno 2004), Università degli studi di Napoli "L'Orientale", Napoli.

MAZZOTTA PATRIZIA, Ordinario, Bari
- MAZZOTTA P., SALMON L. (2007), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, UTET Università, Torino.
- MAZZOTTA P. (2007), "Riflessioni glottodidattiche sulla traduzione delle microlingue", in C. Montella, G. Marchesini (a cura di), *I saperi del tradurre*, FrancoAngeli, Milano.
- MAZZOTTA P. (2007), "La competenza interculturale nella didattica della traduzione microlinguistica", in A. Gjurãinova, V. Zaccaro (a cura di), *Tempo d'incontri*, Akademski peãat, Skopje.
- MAZZOTTA P. (2007), "Videogames e ambienti multimediali di apprendimento linguistico", in M. Cardona (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET Università, Torino.
- MAZZOTTA P. (2007), "Il ruolo della cortesia nella formazione della competenza interculturale", in *Studi di Glottodidattica*, 4, www.glottodidattica.net

MEZZADRI MARCO, Ricercatore, Parma
- MEZZADRI M. (2007), *Insegnare a comprendere*, Guerra, Perugia.
- MEZZADRI M. (2007), "Itals per la qualità didattica", in Balboni P.E., Dolci R., Serragiotto G. (a cura di) *Itals dieci anni di formazione*, Bonacci, Roma, pp. 99-103.
- MEZZADRI M. (2007), *Il Quadro comune europeo e l'italiano L2/LS*, Master Itals/2, Università Ca' Foscari di Venezia.
- MEZZADRI M. (2007), *"Italiano L2: dall'emergenza alla promozione della qualità"*, in *In.it*, N. 20, p. 12-17.
- MEZZADRI M. (2007), *Italiana esenţială*, Guerra, Perugia.
- MEZZADRI M. (2007), *L'italiano essenziale in lingua greca*, Guerra, Perugia.

MORLICCHIO ELDA, Ordinario in altro settore disciplinare, Napoli "L'Orientale"
- MORLICCHIO E., GAGLIARDI N., WILKE B. (2007), "Kommunikation im universitären DaF-Unterricht: die Fehlerkorrektur", in E.M. Thüne, F. Ortu (Hrsg.), *Gesprochene Sprache – Partikeln*, Peter Lang, Frankfurt-New York, pp. 69-80.

NARDON ERIKA, Associato, Brescia Cattolica
- NARDON E. (2007), "Competenza interculturale e conoscenza delle culture. Una prospettiva italo-tedesca", in *Multilinguismo e interculturalità. Confronto, identità, arricchimento*, a cura di. G. Garzone, L. Salmon, L. T. Soliman, LED, Milano, pp. 29-47.
- NARDON E. (2007), "Il tedesco della comunicazione economico-aziendale: competenze linguistiche ed interculturali necessarie in azienda", in *Linguistica, linguaggi specialistici, didattica delle lingue. Studi in onore di Leo Schena*, a cura di G. Garzone e R. Salvi, CISU, Roma, pp. 339-350.
- NARDON E. (2007), "I diritti linguistici delle minoranze e la politica linguistica in Alto Adige/Sudtirolo", in *Les droits linguistiques en Europe et ailleurs / Linguistic Rights: Europe and Beyond*, a cura di G. Agresti e F. Rosati, Aracne, Roma.

NOBILI PAOLA, Associato, Bologna
- NOBILI P. (a cura di) (2007), *Insulti e pregiudizi. Discriminazione etnica e turpiloquio in film, canzoni e giornali*, Aracne, Roma. Include: "Indignazione e satira nel film 'Lenny'. Dalla parolaccia all'insulto etnico "tradotto"", pp. 1-69.

NUZZO ELENA, Dottore di ricerca, Verona
- NUZZO E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra, Perugia.
- NUZZO E. (2007), "Gestire le richieste e le proteste in italiano L2: un difficile equilibrio tra efficacia e tutela della faccia", in ITALS – *Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, V, 13.

PALERMO MASSIMO, Ordinario, Siena Stranieri
- PALERMO M. (2007), *Grammatica italiana di base*, II edizione (in collaborazione con P. Trifone), Zanichelli, Bologna.
- PALERMO M. (2007), "Il tredicesimo pronome atono", in *Studi linguistici italiani*, XXXII, pp. 109-122.
- PALERMO M. (2007), "Sulla costruzione del periodo ipotetico in italiano L2", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e applicata*, XXXV, pp. 389-404.
- PALERMO M. (2007), "Il "turgido et operoso stile": riflessioni sulla coesione testuale nel *Decameron*", in V. Della Valle, P. Trifone (a cura di), *Studi linguistici per Luca Serianni*, Roma, Salerno editrice, pp. 87-99.

PALLOTTI GABRIELE, Associato, Modena-Reggio Emilia
- PALLOTTI G. (2007), "Conversation Analysis: Methodology, machinery and application to specific settings", in H. Bowles & P. Seedhouse (a cura di), *Conversation Analysis and Language for Specific Purposes*, Peter Lang, Bern, pp. 37-67.
- PALLOTTI G. (2007), "An operational definition of the emergence criterion". Applied Linguistics, 28, 361-382.
- CHINI M., DESIDERI P., FAVILLA M.E., PALLOTTI G. (a cura di) (2007), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia.

PAVAN ELISABETTA, Dottore ricerca, Docente a contratto, Venezia
- LOBASSO F., PAVAN E., CAON F. (2007), *Manuale di Comunicazione interculturale tra italiani e greci*, Guerra, Perugia.

- PAVAN E. (2007), *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.
- PAVAN E. (2007), "L'azione all'estero", in Balboni P.E., Dolci R. e Serragiotto G. (a cura di), *Itals, dieci anni di formazione*, Bonacci, Roma, pp. 71-87.
- PAVAN E. (2007), *Didattica dell'italiano LS in prospettiva interculturale*, Master Itals /2, http://venus.unive.it/itals/itals2/

PICHIASSI MAURO, Associato, Perugia Stranieri
- PICHIASSI M. (2007), *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.

PORCELLI GIANFRANCO, Ordinario in pensione
- PORCELLI G. (2007), "La traduzione nelle verifiche di L2: usi e abusi", in *Dopo Babele: la traduzione*, Liceo Gioberti, Torino, pp. 68-76.
- PORCELLI G. (2007), "Per una (ri)definizione di 'Linguistica Applicata'", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XXXVIII n. 2-3, pp. 5-16.
- PORCELLI G. (2007), 'Limericks for Language Learners': per un ricordo di Luigi Castigliano, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XXXVIII n. 2-3, pp. 423-449.
- PORCELLI G. (2007), "I latinismi nel linguaggio giuridico inglese", in Garzone G., Salvi R. (a cura di), *Linguistica, Linguaggi specialistici, Didattica delle lingue. Studi in onore di Leo Schena*, CISU, Roma, pp. 207-213.
- PORCELLI G. (2007), "Corpora e glossari elettronici nella didattica della traduzione", in Mazzotta P., Salmon L., (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, UTET Università, Torino, pp. 64-84.

SALMON LAURA, Associato, Genova
- SALMON L. (2007), *Teorija perevoda. Istorija, nauka, professija*, Sankt-Peterburg/Astana, MIEP (edizione russa del volume *Teoria della Traduzione: storia, scienza, professione*, Vallardi, Milano, 2003).
- MAZZOTTA P., SALMON L. (a cura di) (2007), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, UTET Università, Torino. Include, di Salmon, "Su macro- e microtipologie testuali: epistemologia, funzionalità e didattica della traduzione", pp. 27-48.
- SALMON L., GARZONE G., SOLIMAN L.T. (a cura di) (2007), *Multilinguismo e interculturalità. Confronto, identità, arricchimento*, LED, Milano. Include, di Salmon, "Diminutivi e vezzeggiativi russi nella ricezione interlinguistica. Dal 'culture shift' alla traduzione", pp. 125-143.
- SALMON L. (2007), "Sui titoli come onimi e sugli onimi dei titoli: onomasiologia creativa e traduzione dei 'marchionimi' letterari", in *Il nome nel testo, Rivista internazionale di onomastica letteraria*, IX/07, pp. 93-105.
- SALMON L. (2007), "Sulla gestione inconscia del processo traduttivo umano: cosa sappiamo fare senza sapere come", in Montella C., Marchesini G. (a cura di), *I saperi del tradurre. Analogie, affinità, confronti*, FrancoAngeli, Milano, pp. 71-99.
- SALMON L. (con M. Mariani e A. Agnetta) (2007), "Toward a Translation Ability Testing: Merging Research on Bilingualism and L2 Teaching with Translation Theory", in *Studi di Glottodidattica, I.*
- SALMON L. (2007), "Acquisizione/apprendimento della lingua naturale: senso comune, pregiudizi scientifici e osservazione neurolinguistica", Gesco, www.dif.unige.it/cogni/gesco/relazioni07/salmon.pdf

SANTIPOLO MATTEO, Associato, Padova
- SANTIPOLO M. (2007), "Englishes beyond English. An outline of non-native and other contact varieties and their teaching implications", in Iwai, C. (ed.), *Construction of a Multi-information Site Related to English Learners' Pragmatic Competence*, Hiroshima City University, Hiroshima, pp. 115-129.
- SANTIPOLO M. (2007), "Variazioni geolettali dell'inglese microlinguistico e problemi di traduzione", in Mazzotta P., Salmon L. (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, UTET Università, Torino, pp. 174-192.
- SANTIPOLO M. (2007), *Lingue, dialetti e varietà nell'Italia contemporanea. Riflessioni sul repertorio linguistico degli italiani e sulla sua valenza glottodidattica*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.

SERRAGIOTTO GRAZIANO, Ricercatore, Venezia
- SERRAGIOTTO G., BALBONI P., DOLCI R., (a cura di), 2007, *ITALS dieci anni di formazione e ricerca*, Bonacci Editore, Roma. Include, di Serragiotto, "Le certificazioni didattiche", pp. 88-98.
- SERRAGIOTTO G., 2007, "La metodologia CLIL in Italia", in Gomez B., Ollivier C., (a cura di), *Aktuelle Tendenzen in der romanistischen Didaktik*, Verlag, Hamburg, pp. 133- 152, 2007.
- COONAN C., SERRAGIOTTO G. (2007), "CLIL" in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, pp. 74- 86.
- SERRAGIOTTO G. (2007), "Il soggetto apprendente nel CLIL" in Coonan C., Marangon C. (a cura di), *Apprendo in lingua 2. La sperimentazione*, Quaderno n°2, Tipolitografiche N.T.L., Paese (TV), pp. 40-48.
- SERRAGIOTTO G. (2007), *Apprendere lingua e contenuti: la metodologia CLIL*, Master ITALS/2, Università Ca' Foscari di Venezia.
- SERRAGIOTTO G. (2007), "Assessment and evaluation in

CLIL", in Marsh D., Wolff D. (eds.), *Diverse Contexts - Converging Goals*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 271- 283.
- SERRAGIOTTO G., LUISE C. (2007), *Insegnare italiano a bambini e ad adulti*, in FILIM, Università Ca' Foscari di Venezia.
- SERRAGIOTTO G., D'ANNUNZIO B. (2007), *La valutazione e l'analisi dell'errore*, in FILIM, Università Ca' Foscari di Venezia.
- SERRAGIOTTO G. (2007), *L'italiano come lingua veicolare per apprendere contenuti*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.
- SERRAGIOTTO G. (2007), *La valutazione, l'analisi dell'errore e la certificazione dell'italiano come lingua straniera*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.
- SERRAGIOTTO G. (2007), "La valutazione nell'apprendimento linguistico dell'adulto", in *Scuola e Lingue Moderne*, XLV, 6-7.

SISTI FLORA, Associato, Urbino
- SISTI F., CARLONI G. (2007), "Blended Learning on Pre-service Teacher Education of Teachers of Italian as a Foreign and Second Language" in A. Szucs, I.Bø (Eds.), *EDEN 2007 Annual Conference: NEW LEARNING 2.0? Emerging digital territories. Developing continuities. New divides*, European Distance and E-Learning Network.
- SISTI F. (2007), "Il computer come strumento di simulazione" in *Studi di Glottodidattica*, Vol. III.

SPINELLI BARBARA, Ricercatore, Perugia Stranieri
- SPINELLI B. (2007), "La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne", in *Lidil Revue*, n. 36.

TORRESAN PAOLO, Dottore di ricerca, Venezia
- TORRESAN P., BARBICINTI S. (2007), "Quando l'insegnante è anche regista: produzione e montaggio di sequenze video e audio", in Cardona M. (a cura di), *L'uso del video nella classe di lingua*, Utet Università, Torino, pp. 137-158.
- TORRESAN P. (2007), "Intelligences and Styles in Language Teaching: What is the Difference?", in *Didáctica. Lengua y Literatura*, XIX, 315-325.
- TORRESAN P. (2007), "Multiple Intelligences and Language Teaching: Another Look at «Broken Paths»", in *Mosaic*, IX, 1, 9-20.
- TORRESAN P. (2007), "Verso la definizione di una psicopedagogia delle lingue differenziata", in *Studi di Glottodidattica*, I, II, www.glottodidattica.it.
- TORRESAN P. (2007), "Imparare a imparare: metacognizione e strategie di apprendimento", in *Master Itals II livello*, www.itals.it.
- TORRESAN P. (2007), "L'uso delle tecnologie nella classe di italiano", in *Filim*, www.itals.it.
- TORRESAN P. (2007), "The Multiple Intelligence Theory and Language Learning. An Interview with Howard Gardner", in *Formazione & Insegnamento*, III, 1, 25-30.
- TORRESAN P. (2007), "La promozione e la didattica dell'italiano in Egitto. A colloquio con Adelia Rispoli", in *Bollettino Itals*, XXII.
- TORRESAN P. (2007), "La promozione e la didattica dell'italiano in Libano. A colloquio con Nicola Firmani", in *Bollettino Itals*, XXII.
- TORRESAN P. (2007), "La promozione e la didattica dell'italiano in Giordania. A colloquio con Maria Laura Iasci", in *Bollettino Itals*, XXII.
- TORRESAN P. (2007), "Motivazione come autoregolazione. A colloquio con Jesús Alonso Tapia", in *Bollettino Itals*, XIX.
- TORRESAN P. (2007), "Metacognizione e apprendimento linguistico. A colloquio con Luciano Mariani", in *Bollettino Itals*, XVIII.
- TORRESAN P. (2007), *La competenza glottomatetica: imparare ad imparare le lingue straniere*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.
- TORRESAN P. (2007), *Motivare a scrivere in lingua straniera*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.
- TORRESAN P. (2007), *Software e spazi virtuali per l'insegnamento dell'italiano*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.
- TORRESAN P. (2007), "Personalizzare l'insegnamento linguistico: la prospettiva delle intelligenze multiple", in *Annali di Ca' Foscari*, XLVI, pp. 301-314.

VEDOVELLI MASSIMO, Ordinario, Siena Stranieri
- BAGNA C., BARNI M., VEDOVELLI M. (2007), "Italiano in contatto con lingue immigrate: nuove vie del plurilinguismo in Italia", in C. Consani, P. Desideri (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp. 270-290.
- BAGNA C., BARNI M., VEDOVELLI M. (2007), "Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma", in *SILTA* 36, 2.

VILLARINI ANDREA, Associato, Siena Stranieri
- VILLARINI A. (2007), "Analisi del lessico presente nei materiali didattici di italiano L2: i dati di L.A.I.C.O. (Lessico per Apprendere l'Italiano - Corpus di Occorrenze)", in Emanuela Cresti (a cura di), *Nuove prospettive nello studio del lessico*, Firenze University Press, Firenze.
- VILLARINI A., MENNA L. (2007), "Il modello La.Le.Ra.: presupposti, scelte e tecniche didattiche", in AA.VV., *Il progetto La.Le.Ra - Language Learning by Radio: intercultura e formazione linguistica*, ADEPC, Bucarest.