Scuola e Lingue Moderne

6-7

Anno XLIII 2005

Editoriale
Gianfranco Porcelli

Convegno di Parma
Lorenza Gastaldo, Giulia Ragno

Convegno di Montegrotto
John Wade

La Dimensione Europea
Sabine C. Stricker, Anna Carino

Le Buone Pratiche
Paula Hickey, Maria Chiara Donatini, Anna Maria Fattori, Nives Winkler, Annalisa Latela

Il Linguaggio e la Mente
Laura Cutullé, Michele Daloiso

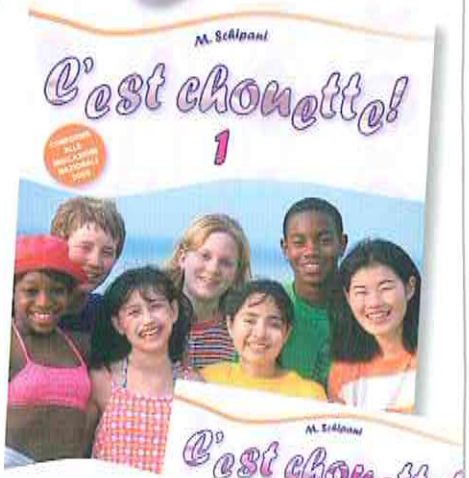
Vita dell'ANILS
Anna Maria Crimi, Amelia Caselli

g&c

Ghisetti e Corvi Editori

M. Schipani

C'est chouette!



C'est chouette! è un corso di lingua francese per lo studente chiamato a diventare **cittadino europeo**, a maneggiare lo **strumento comunicativo** della parola, a confrontarsi con la **cultura** altrui per arricchire la propria.

C'est chouette! rende lo studente **attivo e consapevole del proprio apprendimento** attraverso:

- l'esplicitazione della funzione linguistica abbinata alla singola attività proposta;
- la scansione del percorso didattico in tre momenti chiave: incontro e familiarizzazione con la lingua, sviluppo ed esercizio delle competenze comunicative, scoperta e confronto con la civiltà francese.

C'est chouette! porta lo studente **dentro la lingua**, immerso e circondato dal suo uso nel quotidiano attraverso:

- la ricchezza dei materiali autentici, semi-autentici e adattati, per esempio pubblicità, annunci, ritagli di giornale, lettere, cartoline, documenti di viaggio, mappe;
- l'abbinamento costante di parole e immagini che danno un nome alla realtà; il fascino e la chiarezza del reportage fotografico che stimola l'identificazione e aiuta la motivazione.

C'est chouette! offre allo studente occasioni per **personalizzare il proprio viaggio** nella lingua attraverso:

- l'apparato didattico adatto alle esigenze del recupero, del consolidamento, dell'approfondimento;
- l'area speciale aperta sul sito della casa editrice che offre materiali in continuo aggiornamento e arricchimento, con una particolare attenzione per le attività multimediali rivolte a studenti diversamente abili.

Composizione del corso

Package per lo studente

- Livre de l'élève 1 con Portfolio e Cd Audio
- Livre de l'élève 2 con Portfolio e Cd Audio
- Livre de l'élève 3 con Portfolio e Cd Audio
- Cd-Rom
- Activités pour la vidéo

Package per l'insegnante

- Livre du professeur e Cd Audio
- Vidéo
- Guide pour la vidéo

g&c
Ghisetti e Corvi Editori
Per ulteriori informazioni consultare il catalogo online www.ghisettiecorvi.it
Per richiesta saggi: Distribuzione scolastica centrale SEDES spa Ghisetti e Corvi Editori - c.so Concordia 7 - 20129 Milano
tel. 02-76006232 - fax 02-76009468 - email sedes.spa@gpa.it

Scuola & Lingue Moderne

Organo ufficiale A.N.I.L.S.
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

RIVISTA MENSILE
Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post.
D. L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n. 46),
art. 1, com. 1, DCB Milano

Anno XLIII n. 6-7 2005

PROPRIETARIO ED EDITORE
ANILS

DIREZIONE
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@email.it
tel. fax 02-48951916
Antonio Giannandrea
Direttore Editoriale
Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico

Referenze iconografiche
Contrasto - Corbis: Bagla P.; Fisher P.M.; Imagestate; Kunin C.; Parker C.; Ridley D.; Ricciarini; *Tips Images:* BE&W; Chapeaux M.; Palmer G.; Tartarotti S.

Le foto non citate appartengono all'archivio della Ghisetti e Corvi Editori.

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

Abbonamento annuo
Soci dell'A.N.I.L.S.
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 20,00
Estero Euro 30,00
Sostenitore Euro 40,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO.
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate
da Euro 0,45 in francobolli.

Informazioni, articoli e pubblicità
Sedes S.p.A. - Ghisetti e Corvi Editori
20129 Milano, Corso Concordia, 7

Ristampa: Emme & E, Milano
Finito di stampare nel mese di dicembre
presso Alfaprint, Busto Arsizio (VA), 2005

AUTORIZZAZIONE DEL TRIBUNALE DI MODENA
DEL 3-6-1963: N. 398 DEL REGISTRO DI STAMPA.

Sommario

EDITORIALE

2 **Siamo Europei o no?**
di Gianfranco Porcelli

CONVEGNO DI PARMA

4 **Introduzione**
di Lorenza Gastaldo

5 **La letteratura anglosassone nel "pianeta adolescenti"**
di Giulia Ragno

14 **Intervista a Sanguineti**
la Sezione di Parma

CONVEGNO DI MONTEGROTTO

16 **Analysing Poetry or Painting Pictures with Words?**
di John Wade

LA DIMENSIONE EUROPEA

20 **Primi approcci al Portfolio Europeo delle Lingue: Un progetto tra autonomia e autovalutazione**
di Sabine C. Stricker

26 **Lingueuropa 2002/2003: quando il team teaching funziona**
di Anna Carino

LE BUONE PRATICHE

28 **"Helping Learners to Learn Vocabulary"**
di Paula Hickey

32 **Il Cercatappa**
Una strategia a misura dei nostri alunni
di Maria Chiara Donatini, Anna Maria Fattori, Nives Winkler

40 **Gli ipertesti nell'apprendimento linguistico: una proposta per la realizzazione di un ipertesto di argomento letterario**
di Annalisa Latela

IL LINGUAGGIO E LA MENTE

48 **Lingue straniere e handicap: alcune riflessioni sulla metodologia di insegnamento agli alunni diversamente abili.**
di Laura Cutullé

54 **Lingue straniere nella scuola d'infanzia: conoscere la neurologia del bambino per operare consapevolmente**
di Michele Daloiso

VITA DELL'ANILS

60 **"In sì aperta e 'n sì distesa lingua"**

61 **Rapporto sulla riunione della Commission dell'Europe dell'Ouest della Fédération Internationale des Professeurs de Français**
di Anna Maria Crimi

62 **Rapporto sulla Giornata di Formazione Des Façons Multiples d'enseigner en classe de français**
di Amelia Caselli

Siamo Europei o no?

Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale dell'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere

Scrivo questo editoriale sull'onda emotiva suscitata dall'art. 25 del D.L. 17.10 2005, che consente ai genitori degli studenti di prima Media di scegliere per i loro figli, per tutta la durata dell'istruzione secondaria, di utilizzare per la lingua inglese anche il monte ore per la seconda lingua comunitaria, così da avere "l'opportunità di conseguire un livello di apprendimento analogo a quello della lingua italiana". E fosse almeno vero, o verosimile, che si possa raggiungere quel livello! Il comunicato dell'ANILS parla di "ignorante pretesa" ma anche l'allegato D/bis al Decreto ridimensiona l'obiettivo: solo nel liceo linguistico e nel liceo economico si pone come traguardo il raggiungimento del livello C1+ del Quadro di Riferimento Europeo. Per quanto vago possa essere quel "+", non si parla di avvicinarsi al C2.

La presa di posizione dell'ANILS, chiara, netta e inequivocabilmente contraria a un provvedimento che abbiamo definito, senza mezzi termini, "vergognoso", ha suscitato molti consensi e non solo tra i soci. È da rilevare che tali consensi non sono giunti solo da insegnanti delle lingue "pericolanti" ma da operatori culturali di varia estrazione nonché da colleghi di lingua inglese – come del resto sono anglisti (almeno come formazione) alcuni degli estensori del nostro documento.

Gli argomenti sostanziali sono due, convergenti: una pluralità di lingue e culture è una componente essenziale nella formazione dei giovani che hanno davanti a sé il 21° secolo; le direttive comunitarie e i trattati sottoscritti dall'Italia richiedono espressamente lo studio di due lingue comunitarie oltre alla propria madrelingua.

Tra i molti messaggi ricevuti, tuttavia, ve ne sono stati un certo numero che adducevano motivi di dissenso sui quali a mia volta dissento. Premesso che quello che sto per esporre è del tutto personale, non una posizione dell'ANILS, non riesco a concordare con chi si appella primariamente alla perdita delle ore, o addirittura del posto, di lavoro. La scuola deve rinnovarsi e offrire un'educazione consona con i tempi in cui si vive. Non sono insensibile ai problemi, a volte drammatici, di chi perde il lavoro o è costretto a cambiarlo, tutt'altro: dico solo che il sistema scolastico esiste per educare e istruire, non per erogare stipendi inutili.

In tempi ormai remoti c'è stato il problema delle insegnanti di calligrafia e di economia domestica; molto più recentemente, e quando ormai da tempo le aziende avevano smesso di assumere stenodattilografe, sono stati aboliti i corsi biennali di stenografia e di dattilografia negli Istituti Tecnici Commerciali – tutte materie di cui nessuno, credo, sente la nostalgia. Bisogna prendere atto, per dare un altro esempio, che il computer ha radicalmente cambiato il modo di lavorare in ufficio e la Computisteria di un tempo oggi non ha più senso.

Dopo strepiti e proteste, alcune insegnanti più anziane sono andate in pensione in anticipo e le altre hanno trovato collocazioni diverse nel mondo della scuola, "riciclandosi" nei ruoli loro confacenti a seconda del titolo di studio, delle loro inclinazioni e delle possibilità di sbocco offerte dal sistema nazionale e/o dalle situazioni locali. In tal modo è stato salvaguardato il diritto delle famiglie a non vedere inflitte ai loro figli materie obsolete.

Non è quindi per la eventuale perdita del posto di qualche collega che ho alzato la voce e continuerò a farlo: tutto sommato, nel caso specifico sarebbe un travaso di ore interno all'area delle lingue, e quindi il numero delle persone favorite dall'espansione dell'inglese bilancerebbe quello delle colleghe che subirebbero una contrazione di ore o di posti nelle altre lingue comunitarie. Dal punto di vista della dimensione "sindacale" dell'Associazione la somma algebrica sarebbe pari a zero o addirittura positiva e l'ANILS non ne subirebbe un danno. **Il danno grave è invece sul piano educativo e culturale,** *in prospettiva europea.*

Scrive una collega: "Nessuna disciplina è mai stata così

vincolata alla soddisfazione dell'utenza e alle mode come la lingua straniera (francese, tedesca e spagnola)!"
Nel momento in cui scrivo mio genero, un ingegnere italiano, ad Atene sta spiegando a tecnici greci il funzionamento di una certa tecnologia satellitare finlandese. Oltre che in Grecia, ha svolto attività di formazione in Messico, Marocco, Arabia Saudita, Israele, India e Thailandia, e attività correlate a Londra, Parigi e Francoforte: in quale lingua, secondo voi?
Cito questo esempio non solo perché mi è familiare - in tutti i sensi - ma per sottolineare che l'inglese (spesso un cattivo inglese, ma tant'è) è ormai veicolo frequente di comunicazione orale e non solo scritta.
La preminenza dell'inglese è un fatto; che sia ingiustificata è un'opinione. Sono convinto che siamo credibili solo se ci basiamo sui fatti, non su opinioni che possono essere smentite - e solo così possiamo salvaguardare anche la lingua italiana assieme alle altre. Sto rileggendo il *Don Quijote de la Mancha* e la battaglia contro l'inglese assomiglia molto a quella contro i mulini a vento. Il mio impegno è per una scelta attenta e oculata degli argomenti a favore del plurilinguismo e pluriculturalismo e quindi anche per una corretta presenza (non uno strapotere!) della lingua che qualcuno vorrebbe demonizzare. In quanto alla moda, nemmeno lì sono d'accordo: la dominanza del francese fino alla prima metà del secolo scorso era il lascito dell'estensione dei domini del Re Sole; quella attuale dell'inglese è collegata all'estensione dell'Impero Britannico in età vittoriana, su cui si è innestata la dominanza di una ex-colonia in campo economico, politico-militare, scientifico e tecnologico.

Libertà e opzionalità

È stato fatto notare da qualche collega che l'art. 25 non contiene soltanto il comma incriminato, ma anche il successivo:

"3. Resta ferma la possibilità, per gli studenti di cui al comma 2, di avvalersi dell'insegnamento di una seconda lingua comunitaria nell'ambito delle attività ed insegnamenti facoltativi."

In altre parole, la seconda lingua comunitaria rimarrebbe sia per chi non intende avvalersi dell'opzione per l'inglese, sia per chi la preferisce ad altri corsi facoltativi. Qui si innesta un'altra serie di problemi, delicati e spinosi anche perché escono dalla sfera strettamente professionale e riguardano quella politica e ideologica.
Mi riferisco alla richiesta che la seconda lingua comunitaria sia mantenuta *obbligatoria* senza alcuna possibile flessibilità. Ciò è coerente con quanto abbiamo sostenuto finora, sotto il profilo culturale, e sono totalmente concorde. Di nuovo, però, non mi convincono certi motivi addotti. Non accetto che si dica che le famiglie non sanno scegliere per il bene dei figli e quindi lo Stato deve decidere per loro. Lo Stato è un'astrazione: nel concreto esistono i governanti, scelti come sappiamo (noi contribuenti paghiamo sia la pensione da deputata di Cicciolina, sia lo stipendio o la pensione di certi "onorevoli" solo di nome). Che si faccia più attenzione al partito da votare che alla scelta della scuola per i figli è tutto da dimostrare: personalmente non ci credo.
Anche libertà e democrazia, che pure sono valori indiscutibili, sono astrazioni: nel concreto esistono le scelte possibili, e possibilmente intelligenti. È verosimile che ben pochi rinuncino al tedesco nelle aree di diffuso bilinguismo o perché confinanti (con i Grigioni, il SudTirolo o l'Austria) o ad alta presenza turistica, e ho in mente una famiglia che ha optato per una certa scuola media paritaria perché lì l'altra lingua è lo spagnolo e il figlio adottivo è di madrelingua castigliana. I chilometri in più da percorrere ogni giorno, per non dire della spesa da sostenere, sono compensati dalla scelta di ciò che risponde meglio alle esigenze reali dell'educazione del figlio, e che la scuola media statale del comune di residenza non è in grado di fornire.
Ricordo di aver partecipato negli anni '80 con il compianto Presidente Alfredo Bondi a un colloquio con un Ministro della Pubblica Istruzione, il quale ci ricordò alcune semplici cose: che le ore settimanali a disposizione sono quelle che sono; che ogni materia vorrebbe per sé più ore (e ironizzò sulla delegazione che aveva ricevuto prima di noi, definendoli "insegnanti di educazione fisica che volevano fare di ogni scuola un ISEF") e che il denaro del contribuente disponibile per le innovazioni è limitato. Noi chiedevamo quello che era doveroso chiedere e che in seguito abbiamo ottenuto: la lingua straniera nella scuola elementare e le due lingue straniere nella scuola media, ma non ho mai dimenticato la lezione di concretezza che ne ho tratto. Dobbiamo essere molto attenti a non dare motivi sbagliati nel chiedere ciò che è giusto che reclamiamo.

La nostra linea editoriale

Se da un lato non ci esimiamo dalle critiche e dalle proteste doverose, dall'altro dedichiamo lo spazio della rivista a riflessioni e testimonianze che ci aiutano a lavorare meglio: se si può insegnare – e normalmente si può – si può insegnare bene. Buon lavoro, malgrado tutto!

Introduzione

Lorenza Gastaldo
Presidente dell'ANILS di Parma

L'ANILS di Parma, in occasione del 25° anniversario della fondazione, ha aderito all'iniziativa promossa a Roma lo scorso autunno dagli Stati generali dell'editoria, per contribuire allo sviluppo del tema "Più cultura, più lettura, più Paese" attraverso una riflessione sull'istruzione-formazione alla lettura, sulla promozione del libro e della lettura, sulle sinergie tra editoria e altri media. In tale contesto la sezione di Parma ha organizzato incontri con esponenti della cultura locale e nazionale, ed ha avuto l'onore di ospitare Edoardo Sanguineti: è nato così un dibattito sulle scritture per ragazzi dalle varie aree francese, inglese, tedesca, spagnola fino alla yiddish, rom, curda, riguardanti gli adolescenti e il bisogno di trovare metodi e approcci utili a creare nuove motivazioni al dovere scolastico e ai contenuti letterari e culturali connessi con la scrittura. E' su questa linea che proponiamo il saggio della docente Giulia Ragno, impegnata nella promozione della letteratura giovanile e nella ricerca didattico-metodologica nel dominio della lettura.

Un vero apprezzamento della produzione letteraria in lingua straniera supera l'analisi linguistica e strutturale del testo per scandagliare le valenze culturali che legano l'autore alla narrazione sollecitando processi di lettura attiva nel destinatario. Quest'ultimo, in qualità di coprotagonista, partecipa dell'esperienza letteraria rivivendola come occasione conoscitiva del sé. In tal modo si crea un connubio psicologico fra lettore ed autore ma, contestualmente, si agisce una didattica integrata fra lingue: quella madre è lo strumento per ricreare esperienze di scrittura e rinnovare la matrice narrante originaria. E' questa la tesi sostenuta dall'autrice del contributo, che sottolinea la necessaria armonia didattica con cui le lingue si sintonizzano su processi di sintesi conoscitiva a vantaggio del giovane destinatario sollecitandolo ad apprezzare la dimensione letteraria europea come occasione educativa tesa al rafforzamento della propria identità, non tanto nazionale quanto interiore.

APPREZZAMENTO DELLA PRODUZIONE LETTERARIA IN LINGUA STRANIERA

Il corso è finalizzato all'acquisizione e al perfezionamento della lingua utilizzata nel mondo del commercio e degli affari, e all'approfondimento della realtà storica, istituzionale, economica, geografica e culturale della Francia. Gli studenti impareranno così a conoscere la struttura e le finalità di un'impresa, a muoversi con disinvoltura in campo organizzativo, gestionale, promozionale, economico e finanziario, e a padroneggiare i mezzi di comunicazione necessari all'espletamento delle diverse attività.
Le numerose rubriche e le attività proposte sono caratterizzate da un costante parallelo tra la vita professionale in Francia e in Italia, e dal raffronto tra le diversità culturali dei due paesi, sollecitando capacità di analisi e senso critico.

Per lo studente
- **Les données commerciales** con CD audio
- **Les connaissances de la France** con CD audio

Per il docente
- **Guide du professeur** con CD audio

Ghisetti e Corvi Editori

La letteratura anglosassone nel "pianeta adolescenti"

Giulia Ragno

Introduzione

Esplorare la dimensione emotiva degli adolescenti è alquanto difficile; nell'affannosa ricerca di un dialogo empatico tra adulti e ragazzi, la scrittura si offre come risposta significativa suggerendo modi e piste orientative attraverso cui i giovani possono maturare *performance* narrative che lascino tracce autentiche del sé comunicando il loro universo.

Da qui la prioritaria conoscenza degli autori che, con le loro proposte letterarie, hanno aperto le frontiere della scrittura ad uno stile giovane e fresco testimoniando il vivere e l'essere ragazzi oggi: un incerto e tumultuoso percorso intrinsecamente legato alla fragilità di acerbe vite che si confrontano con la precarietà del quotidiano, con l'apparente solidità degli pseudo valori che confortano materialmente le loro esistenze nascondendo, dietro un sipario di benessere globalizzato, il vortice del nulla, del non valore.

L'obiettivo di questo contributo, pertanto, mira a qualificare il lavoro letterario delle scritture per ragazzi, con particolare attenzione agli autori di matrice anglosassone, come occasione educativa e, prima ancora, autoconoscitiva per i destinatari; strumento ed opportunità per un gradimento estetico che si allarga alla dimensione ontologica costituendosi specchio del paesaggio interiore, luogo mentale per l'esplicitazione di emozioni ed occasione per l'affermazione del sé mediante processi di riscrittura interiorizzata.

Il percorso del contributo guarderà 1. all'analisi di alcuni modelli letterari inglesi ed americani considerati significativi nel dominio di trattazione proposto, per valutare il senso della scrittura ed identificare, a livello stilistico e contenutistico, i fattori di empatia agenti fra testo e lettore ideale. Proseguirà con 2. l'identificazione delle aree d'intervento funzionali alla riscrittura significativa, focalizzando l'attenzione sulle dinamiche di appropriazione consapevole del testo, in rapporto all'universo emotivo ed affettivo del giovane lettore; lo spazio di trattazione sarà corredato da esempi di riscrittura creativa sperimentati e scaturiti dalla penna di giovani adolescenti. Saranno fornite, contestualmente, 3. giustificazioni teoriche ed orientamenti di pensiero nell'intento di edificare una piattaforma didattica condivisibile, al fine di una prospettica modellizzazione dell'operato e di uno stimolo alla riflessione circa la spendibilità e la pertinenza dell'itinerario percorso in area pedagogico-didattica, con la sua possibile estensione nel quadro delle scritture psicologiche, per la sottesa finalità diagnostica e terapeutica: *scrivere per conoscersi*. Si concluderà con 4. una verifica sull'aderenza di alcune scritture letterarie notoriamente definite "classiche" alla sensibilità giovanile verificando che esse rispondano alle aspettative emotive della cultura giovanile attuale e, dunque, possano riqualificarsi in termini di risorse letterarie con finalità autoconoscitiva.

Scrivere dal di dentro

> *Proprio questa è una delle grandi e meravigliose caratteristiche dei bei libri: che per l'autore potrebbero chiamarsi conclusioni, e per il lettore incitamenti. Noi sentiamo che la nostra saggezza incomincia proprio là dove finisce quella dell'autore.*[1]

M. Proust ha colto nel segno il senso della scrittura: essa nasce laddove pensa di finire: vive, rivive, assume nuova linfa nella mente dei lettori, si replica, riscrive se stessa nella sfumature, nella accezioni mentali di chi la interpreta, sottendendo un filo continuo, infinito, eterno. Ma ciò che garantisce il processo è la bellezza: bei libri, bella scrittura. Una nozione che non è puramente este-

LA NOSTRA SAGGEZZA INCOMINCIA PROPRIO LÀ DOVE FINISCE QUELLA DELL'AUTORE

[1] M. Proust, *Il piacere di leggere*, Il Saggiatore, Milano 2001.

tica: la categoria proustiana è interiore; essa si connota di un'accezione emotiva: la scrittura bella sollecita sentimenti, affetti, dinamismi interiori.

In un contesto socioculturale in cui la scrittura è un prodotto di consumo[2] caratterizzato dalla serialità e dall'identificazione fra testo ed event, in cui la replicabilità della scrittura è assicurata dalla permanenza del personaggio stereotipato, in cui gadget e scrittura si alleano nella grande teatralizzazione del fenomeno culturale, la bella scrittura si distingue per il suo anticonformismo, per l'autenticità attraverso cui è capace di istituire una relazione vera con il destinatario che la sceglie perché è critica, originale, talvolta scomoda ma fedele a se stessa, idealista forse, ma autorevole per modello e poetica.

La scrittura delle emozioni, dunque, è quella naturalmente orientata a chi si misura con se stesso, alla ricerca di un'identità che è *in fieri*: quella dei giovani, e che da loro viene scelta perché ne riconoscono l'autorevolezza in quanto portavoce di valori senza essere chiassosa, depositaria di sentimenti, stimolo alla riflessione e specchio conoscitivo che pone il lettore problematicamente davanti a se stesso invitandolo a scegliere, a mettersi in discussione, a leggersi dentro:

PORTAVOCE DI VALORI, DEPOSITARIA DI SENTIMENTI, STIMOLO ALLA RIFLESSIONE E SPECCHIO CONOSCITIVO

E finalmente la vidi. A pranzo. Indossava un vestito biancosporco che le arrivava ai piedi, increspato intorno al collo e ai polsi: sembrava l'abito da sposa della sua bisnonna. Aveva i capelli color miele lunghi fino alle spalle. E qualcosa a tracolla, ma non uno zaino. Lì per lì pensai che fosse una chitarra in miniatura; più tardi scoprì che era un ukulele. [....] La studiavo come se fosse un esemplare esotico di un'uccelliera. Un giorno svoltati un angolo e la vidi venirmi incontro, la lunga gonna frusciante, gli occhi fissi su di me, occhi che sembravano pronti ad ingoiarmi. Girai sui tacchi e me la filai in direzione opposta. [....].[3]

La scrittura dell'americano Jerry Spinelli è interattiva: il contenuto è materia spinosa che invita l'adolescente a prendere posizione, intervenire, in un modo o nell'altro, attraverso un'analisi introspettiva funzionale al conoscersi. Nello specifico il lettore diventa co-protagonista nel momento in cui deve assumere una posizione e schierarsi eticamente:

Non mi ero mai reso conto di quanto avessi bisogno dell'attenzione altrui per confermare la mia esistenza. Dissi a me stesso che l'Esclusione era più penosa per me che per Stargirl. Dissi a me stesso che era troppo immersa nel suo mondo per rendersi conto di essere ignorata....e in effetti continua a infiorare il banco e a distribuire serenate di Buon compleanno e dolcetti. Dissi a me stesso che, se pure se ne fosse resa conto, non le sarebbe importato un granché. [....]

Una scrittura, dunque, che non può ignorare l'assunzione di responsabilità da parte di chi la legge:

I giorni passarono. Continuavo a evitare Stargirl. Volevo lei. Volevo loro. E poiché sembrava impossibile avere entrambi, non feci niente. Mi nascosi. [....]

di fronte a circostanze che riguardano il lettore stesso nelle sue dinamiche di relazione: il rapporto con il gruppo, il rispetto dell'altro, la scelta fra essere se stessi rischiando l'emarginazione o adeguarsi agli altri per essere accettati. Problematiche che allargano la scrittura alla lettura dell'universo emotivo adolescenziale, toccando valori quali: l'autostima, la percezione di sé, la diversità, l'omologazione, lo stereotipo. Una scrit-

2. Si rinvia all'interessante contributo di J. Zipes, *Oltre il giardino*, A. Mondadori, Milano 2002, in cui l'autore conduce una realistica analisi sul condizionamento della "cosa scritta" da parte del mercato e sul conseguente svilimento del suo senso.
3. J. Spinelli, *Stargirl*, A. Mondadori, Milano 2001

tura che spinge a guardarsi dentro, leggersi, avere il coraggio di farlo, conoscersi attraverso la posizione assunta, accettare i propri limiti od avere il coraggio superarli per cambiare.
Una proposta di bella scrittura che in questo caso equivale ad uno stile incisivo, provocatorio, funzionale all'autoanalisi come fattore diagnostico, marcato dalla presenza dell'io narrante che agevola il processo di identificazione fra narrato e vissuto. Esso è potenziato da scenari descrittivi che, pur nella loro specificità, risultano universali: la scuola, il gruppo; è enfatizzato da situazioni tipo: la diversità, l'emarginazione, il difficile ruolo di essere se stessi e la sofferenza che ciò comporta. Stargirl è, infatti, un personaggio universale, la figura che ciascuno di noi vorrebbe esplicitare nella vita ma che non riesce a realizzare, condizionato dall'idea di dover essere accettato, giudicato, escluso, criticato:

> *Ogni volta che torno a Mica, passo davanti alla vecchia casa di Palo Verde. [....] Mi chiedo se avrò mai un'altra opportunità. Me lo chiedo, ma non dispero. Anche se non ho una famiglia mia non mi sento solo. So di essere tenuto d'occhio. L'eco della sua risata illumina ogni giorno il mio risveglio e di notte sento che non sono soltanto le stelle a guardarmi.*

Questo modello di scrittura, dunque, si offre come opportunità per un'appropriazione individuale del testo in chiave autoconoscitiva, stimolo all'esplorazione del proprio universo interiore:

Perché mi è difficile essere Stargirl

Non mi è mai capitato di essere diversa dagli altri perché sono molto socievole e cerco di essere uguale agli altri e vestire come loro perché temo i giudizi altrui. Non mi sarebbe difficile cambiare, cioè vivere in un mondo tutto mio proprio come Stargirl: volendo potrei iniziare a farlo attraverso l'abbigliamento e nuovi modelli di socializzazione ma poi mi troverei in un mondo tutto mio e gli altri penserebbero che io sia diversa da loro: rischierei di non essere accettata dal gruppo come Stargirl, una ragazza che veste in modo originale ed a cui non importano i giudizi degli altri. Stargirl fa tutto quello che le va ma viene reputata strana tanto da essere considerata una spia o addirittura un'aliena. Ammiro Stargirl perché non si crea problemi né teme il gruppo che, se vuole, dovrà accettarla per quello che è; io non sono così sicura di riuscire ad essere come lei.

Fabiola, sedici anni

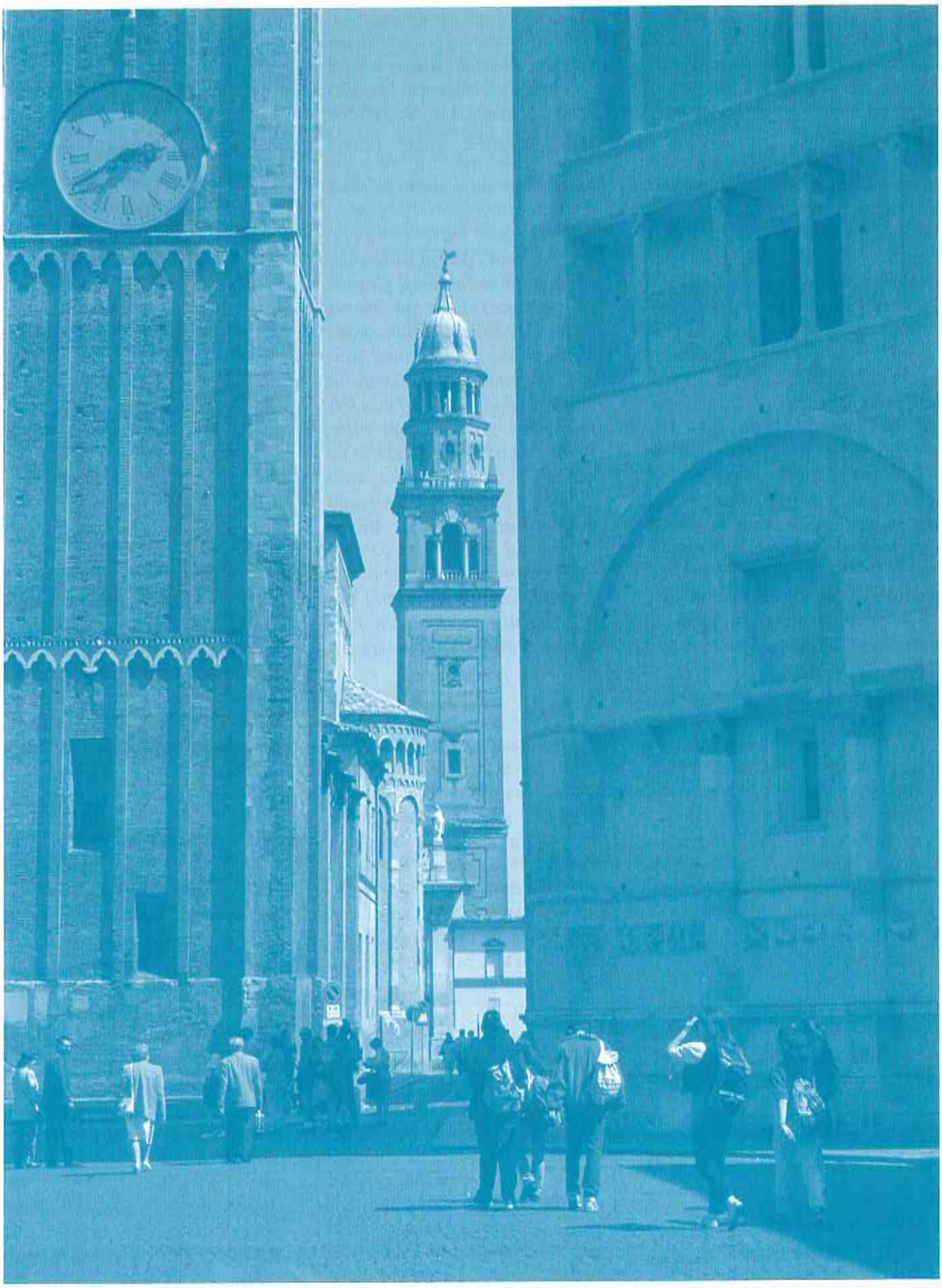
Nella testimonianza di questa prima scrittura la giovane autrice sottolinea la sua diversità rispetto all'eroina del romanzo, nella piena consapevolezza dello sforzo necessario per essere se stessi. La sua traccia narrativa, infatti, enfatizza la categoria *altri*, senza mai identificarla in una nozione più precisa, poiché è proiezione di una dimensione sociale ampia da cui non desidera staccarsi per non correre il rischio di pagarne la contropartita. Una scelta, dunque, che passa da un processo consapevole del rapporto fra costi e benefici dell'essere autentici, interpretabile come disincantata visione delle relazioni umane e traducibile in

DIMENTICATA VISIONE DELLE RELAZIONI UMANE

un chiaro indizio del livello di fragilità emotiva e di omologazione socioculturale dei giovani d'oggi, da non ignorare se s'intende investire culturalmente nell' educazione ai valori.

Sentirsi Stargirl

Essere reali? Un bel problema: secondo me nessuno è reale in questo mondo, o almeno si può essere reali....ma solo in alcune occasioni. Ormai siamo come delle fotocopie, tutti uguali: ci vestiamo nello stesso modo, parliamo allo stesso modo, mangiamo le stesse cose, persino pensiamo le stesse cose! Anche le persone che sembrano reali in fondo non lo sono, perché si ha paura di essere giudicati ed essere esclusi dal gruppo. In realtà anch'io non so se sono reale o meno perché, ormai, per



me è spontaneo seguire la moda, pensare come gli altri, assumere comportamenti identici a quelli dei miei coetanei. Quando sono stata reale, come Stargirl, ho avuto la sensazione di essere stata giudicata male perché, in realtà, anch'io giudico strano qualcosa o qualcuno diverso da me e dagli altri.

Rosaria, sedici anni

Anche la seconda scrittura si qualifica come consapevole accettazione del proprio essere nella regola condivisa dello stereotipato vivere odierno; l'adolescente autrice, tuttavia, evidenzia un aspetto molto problematico della nostra società: la falsità dei rapporti quale condizione esistenziale e fenomenologia contemporanea inevitabile ed irreversibile.
Scrittura e processo autoconoscitivo: gli autori schierati a tal fine conducono scelte tematiche realistiche ma non solo. L'andamento narrativo, infatti, può ancorarsi anche al genere *fantasy* per ottenere effetti scenici amplificati:

La vecchia chiave nera sembrava più fredda di tutte le altre. Coraline la infilò nella toppa. Girò senza fare capricci, con un soddisfacente rumore metallico. Coraline si fermò, sapeva che stava facendo qualcosa di proibito, così tese l'orecchio per sentire se sua madre stesse tornando, ma non sentì nulla. Poi mise la mano sulla maniglia e la girò: e finalmente la porta si aprì. Coraline varcò la soglia. Si aprì un corridoio buio.[4]

L'infrazione alla regola, la soglia e la porta: tutti gli ingredienti scontati del thriller, funzionali alla *suspence*, si condensano in atmosfere cromatiche e sonore suggestive filtrando gli eventi fenomenici ordinari secondo percezioni soggettive, così da rendere un rumore metallico *soddisfacente*. Tanto quanto basta per rilevare, fin dalle prime battute del romanzo, un linguaggio filmico che, nel taglio espressionistico delle descrizioni, intende sollecitare il lettore a riscrivere la vicenda all'interno di un'esperienza soggettiva in cui il sentimento si leghi al suo profondo vissuto:

– Dove sono i miei genitori? – Domandò Coraline.
– Siamo qui – rispose l'altra madre, con una voce così uguale a quella vera che Coraline fece fatica a distinguerle.
– Siamo qui. Siamo pronti a volerti bene, a giocare con te, a darti da mangiare e a renderti la vita interessante.
Coraline si ritrasse e l'altra madre la lasciò andare, con riluttanza. [....]
L'altra madre sedeva sul divano. La sua bocca disegnava una linea retta, interrotta da una smorfia. S'infilò tra le labbra un altro scarafaggio e poi un altro ancora, come se tenesse in mano un sacchetto di uva passa ricoperta di cioccolato. I suoi grossi e neri occhi-bottone guardavano dritto negli occhi nocciola di Coraline. I capelli neri e lucidi le svolazzavano sul collo e sulle spalle, come se stesse soffiando un vento che Coraline non poteva né sentire né percepire.

Lo sviluppo narrativo a spirale, progressivamente intenso e soffocante, ribatte figurativamente il senso di frustrazione della giovane protagonista, sempre più impotente (si pensi alle similitudini che esprimono la forza ed il carisma magnetico dell'altra madre) in relazione ad un senso di colpa legato al tardivo apprezzamento dei genitori imperfetti ma veri, sostituiti per scelta (varcando la soglia di una porta chiusa a chiave) da esseri genitoriali consapevoli delle sue debolezze e pronti al suo possesso, comprato col benessere illusorio.
Il forte stimolo autoconoscitivo dell'opera dell'inglese Gaiman si realizza attraverso una perfetta coincidenza fra strumento espressivo polifonico e scelta contenutistica di fondo: la riflessione sul senso e sul significato dei rapporti fra genitori e figli. E' inevitabile, dunque, la ricaduta autoconoscitiva del lettore destinatario, costretto a reagire emotivamente mettendosi allo specchio, in una dinamica introspettiva che diventa la forza della scrittura stessa come riscrittura esistenziale:

COINCIDENZA FRA STRUMENTO ESPRESSIVO POLIFONICO E SCELTA CONTENUTISTICA

– Credo che tu stia dicendo una sciocchezza, tesoro – disse l'altra madre. – Io ti voglio bene. E te ne vorrò sempre. [....]
– Allora mi lascerai andare. Lascerai andare tutti: i miei veri genitori, i bambini morti, tutti quelli che tieni in trappola. [....] Coraline si domandò come avesse fatto a lasciarsi ingannare e a trovarci una somiglianza. L'altra madre era altissima – sfiorava quasi il soffitto con la testa – e molto pallida, il colore del ventre di un ragno. I capelli erano un groviglio, e i denti affilati come coltelli. – Ebbene? – disse pungente l'altra madre – Loro dove sono? – [....] A quel punto capì che era vero. L'altra

[4] N. Gaiman, *Coraline*, A. Mondadori, Milano 2003

madre non aveva nessuna intenzione di lasciarla andare, né di mantenere la promessa.

Il disinganno diventa il nucleo chiave del racconto, sollecitando il panorama affettivo ed emotivo del giovane lettore, più volte spronato tecnicamente dalla ridondante marcatura espressiva in cui suoni ed immagini concertano un effetto amplificato sia nelle sequenze descrittive **di figura**:

Dall'impermeabile dell'uomo veniva una luminescenza più o meno all'altezza del petto. Attraverso il buco del sassolino, la luminescenza tremolava e brillava, biancazzurra come una stella. Coraline avrebbe voluto avere con sé un bastone o qualcosa con cui pungolare l'uomo; non aveva nessuna intenzione di avvicinarsi a quella creatura d'ombra in fondo alla stanza. Coraline fece un passo verso l'uomo, e lui andò in pezzi. Dalle maniche, da sotto il cappotto, cominciarono a schizzare fuori ratti neri, una ventina o forse più...

che **spaziali**:

Fuori di lì il mondo era diventato un'informe vorticosa foschia senza sagoma né ombre, mentre la casa sembrava essersi contratta, allungata.

La scrittura di Gaiman testimonia nella dinamica narrativa la labirintica esistenza adolescenziale per spronare il lettore a ripensare l'universo dei suoi valori, esplorare lo spazio emotivo-affettivo, rivitalizzare la relazione con i genitori[5] riqualificandola in termini di relazione d'aiuto:

Sembrava che i genitori di Coraline non ricordassero assolutamente nulla del tempo trascorso nel globo di neve. O, quanto meno, non ne facevano mai parola, e Coraline dal canto suo evitava di parlarne. Certe volte, però, si domandava se si fossero mai resi conto di aver perso due giorni nel mondo reale, e alla fine decise di no.

La debolezza dell'essere genitori oggi, la fragilità attestata nella proposta narrativa, sollecitano la forza riqualificante dei rapporti autentici: Coraline ha vinto il non-ritorno nella consapevolezza che il pericolo dell'apparenza è sempre presente: è riuscita a tornare indietro, dai suoi veri genitori, ha richiuso la porta: ma finché ne custodisce la chiave deve proteggerli e proteggere se stessa:

Coraline non sapeva cos'era. Negli ultimi giorni l'aveva vista fin troppe volte, mentre si protendeva, afferrava e infilava obbediente gli scarafaggi nella bocca dell'altra madre. Cinque piedi, unghie rosse, pallore d'osso. Era la mano destra dell'altra madre. Che rivoleva indietro la chiave nera.

L'universo emotivo, dunque, diventa spazio endogeno che si prolunga in una pagina bianca attraverso l'esercizio della riscrittura. Esso nasce dalla significatività, dal senso offerto dall'analisi di scritti che parlano, lanciano messaggi, scuotono sensibilmente, invitano a riflettere e chiedono risposte. La scrittura si fa riscrittura mediante il processo embrionale di esplorazione interiore; scaturisce dal confronto fra narrato ed esperienza personale; si rivitalizza in nuove esperienze fissate sulla pagina quando la tematica diventa il *trait d'union* fra testo artistico e testo autobiografico.
Il senso della perdita, del rischio di non ritorno, il legame con i genitori, l'importanza di valorizzarli nel presente: sono questi gli spunti di analisi che gli adolescenti tracciano sulla scia dell'interiorizzazione emotiva della scrittura artistica di Gaiman, rivissuta in nuove prospettive letterarie, generalmente nella forma di monologo interiore. Esso diventa luogo liberatorio in cui lo sfogo sentimentale ed affettivo si lega all'esercizio di stile, nella consapevolezza che l'efficacia comunicativa, per la condivisione affettiva del proprio sentimento con il silenzioso ascoltatore, è direttamente proporzionale all'impegno tecnico e stilistico, spesso riscontrabile in un accentuato lirismo (Cfr. sottolineature):

- **Scrivete sul tema del lasciare – la perdita**

Nella mia vita ho lasciato molte cose a me care: il mio paese natale, le mie abitudini, la mia campagna, i miei animali....ma l'evento che più mi ha fatto male è l'aver perso mio padre! Mi ha lasciato quando ero ancora molto piccola a causa di un brutto incidente che ha provocato la morte del mio PAPA'. Era un uomo legato alla famiglia e, soprattutto, alle sue due uniche figlie: quando ritornava dal suo pesante lavoro, infatti, non pensava altro che a darci un bacio che, ora come ora, mi manca tantissimo e che io, in prima persona, farei di tutto per riavere. Farei di tutto per risentire le carezze con le sue mani, anche se callose, perché pur sempre amate carezze. Il suo incidente non solo ha provocato la sua morte ma anche un vuoto ormai incolmabile all'interno della nostra famiglia, e

5. Dice Niccolò Ammaniti in una nota di commento al testo di Gaiman: "Leggete questo libro ai vostri figli, li avrete in pugno".

del mio cuore. Quella maledetta notte se n'è andato così velocemente da non avermi dato l'opportunità di salutarlo con i miei occhi colmi di lacrime per dirgli con il cuore, ormai distrutto: " papà ti voglio bene e te ne vorrò sempre un'immensità!" [....] Avrei voluto dirgli tante cose: le mie prime cotte, l'andamento scolastico, i rapporti con gli amici, i miei progetti per il futuro, ma più di qualunque altra cosa lo avrei voluto qui con me magari ad aiutarmi in questa mia scrittura confessione... ma questo è solo un sogno che rimarrà tale, nella consapevolezza che un giorno lo incontrerò e gli dirò faccia a faccia ciò che ho confidato a questo foglio.

Francesca, diciassette anni

Gli adolescenti si mostrano molto sensibili alla scrittura emotiva: essa permette di abbattere il limite motivazionale del dovere scolastico, del prodotto scritto dettato dall'esigenza di una verifica grammaticale e contenutistica. Anche i più restii all'esercizio di produzione vi si abbandonano, consapevoli che l'evento affettivo ottempererà naturalmente alla regola stilistica e morfosintattica, resa più flessibile e malleabile dalla necessità di conformarsi alle esigenze dei moti interiori:

- **Scrivete sul tema del lasciare – la perdita**

Mio nonno era una persona per me molto speciale in quanto ho vissuto con lui da quando sono nata fino ai miei sedici anni: abbiamo vissuto insieme ed abbiamo condiviso gioie e dolori. Egli era una persona con un carattere molto forte ma, allo stesso tempo, molto dolce. E' lui che mi ha insegnato cos'è l'onestà, il rispetto e la complicità. La cosa più bella era il fatto che, in ogni posto in cui mi portava, mi faceva sentire una regina.

Tiziana, sedici anni

Dall'analisi della scrittura emotiva giovanile emerge un evidente bisogno comunicativo: lo spazio pagina diventa dimensione ontologica per la ricerca dei valori autentici della vita: il vincolo affettivo prevale, legandosi indissolubilmente al sentimento di perdita, di morte e dolore. La precarietà esistenziale è la nota dominante delle scritture giovanili nella consapevolezza che ricordo e memoria sono gli strumenti di auto conoscenza nel libro della vita. Emerge, altresì, il senso della scrittura come atto liberatorio, spesso segnalato dalla tridimensionalizzazione del sentimento: dall'enfasi ortografica all'alterazione in modalità connotativa.

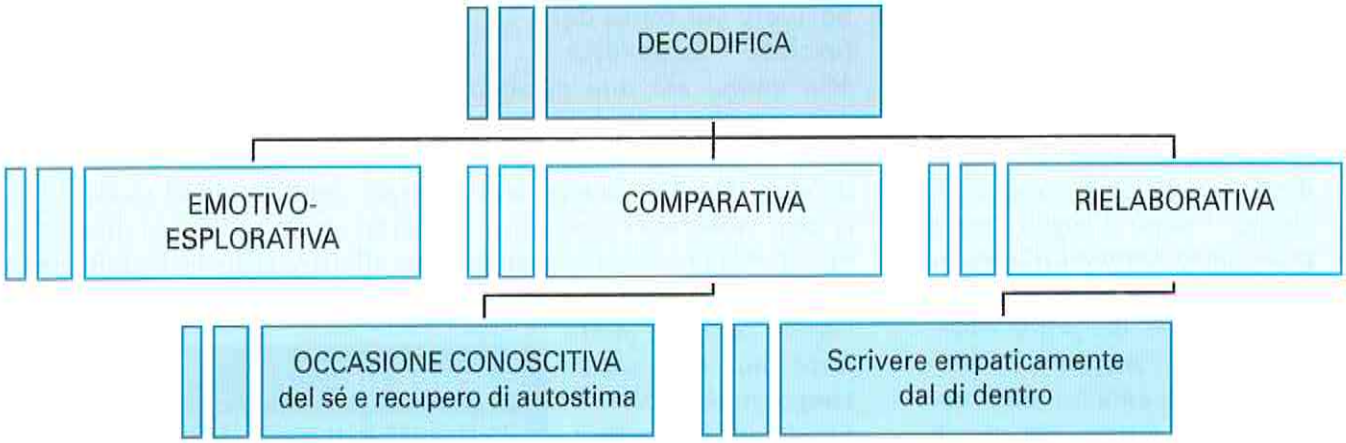
EMERGE UN EVIDENTE BISOGNO COMUNICATIVO

Una didattica della scrittura integrata fra L1 L2, centrata sulle emozioni, dovrà partire da un'offerta significativa di modelli letterari che stimolino la dimensione affettiva affinché l'adolescente attribuisca un senso all'azione stessa dello scrivere riconoscendone la *vis* dialogica. L'innesco del clic generativo, infatti, esplode dopo la consapevole e flessibile abilità di appropriazione empatica del testo per coglierne le risorse: affettive, stilistiche, strutturali, contenutistiche, riscrivendolo e rigenerandolo piuttosto che replicandolo; per affermare i valori fondanti della creazione: il senso, lo scopo, la consapevole trasmissione di sentimenti e sistemi di valori.

Riflessione teorica

La scrittura di esperienze vissute e giovanili va intesa come appropriazione individuale del testo in relazione ad una percezione emotiva ed estetica scaturita da un rapporto empatico che equivale a vivere il testo dal di dentro:

Riappropriarsi della scrittura in termini didattici, quindi, equivale a favorire la costruzione del senso e della motivazione all'atto creativo in virtù di una sua riutilizzazione nel contesto culturale, emozionale, affettivo del co-autore:



Correlare stati emotivi a strumenti didattici, in ultima analisi, vuol dire promuovere azioni tese a ricomporre l'unità della persona in un funzionale quadro di qualità educativa; essa è identificabile nella forma di insegnamento che si oppone ai processi di scissione fra emozione e conoscenza, rivaluta l'emotività ed il soggetto che la esprime e si oppone alla visione didattica rigida e strutturata entro cui è considerato un debole. La scrittura diventa mezzo per esplicitare immagini interiori sollecitando il ragazzo a ripensare la strumentalità dello scrivere come opportunità tecnica per testimoniare al meglio e trovare benessere nell'occasione esplorativa del mondo interiore da tradurre in immagini.[6] La scrittura si salda, in tal modo, ad un senso di sicurezza centrata sulla comprensione del "chi sono io", rinforzando l'autostima.

L'elaborazione personale di significati, in conclusione, non può prescindere da un concetto di scrittura attiva[7], in cui il soggetto sia protagonista e partecipe dell'esperienza testuale, costituendosi co-autore in virtù di processi metacognitivi. Essi si esplicitano nella riflessione sul senso dello scrivere, ancorato ad un dialogo empatico con un modello letterario, e nell'analisi dei valori fondanti della scrittura come riscrittura funzionale ad esprimere l'universo interiore da narrare raccontandosi e, al tempo stesso, da comunicare efficacemente all'altro per dare valore aggiunto alla testimonianza, come traccia di sé. Ne consegue la ricerca consapevole degli effetti stilistici più efficaci, ispirati a modelli d'autore ma duttili e plasmabili in virtù dell'esigenza emotiva dello scrivente.

Lo spessore conoscitivo della pratica testuale si lega, altresì, alla scrittura come addestramento interiore per penetrare l'esistenza: dedicarsi alla scrittura equivale ad un investimento esistenziale centrato sulla dimensione introspettiva nella sua interezza e complessità[8] dando fiducia alla voce interiore, prevenendo la pigrizia mentale ed il torpore emotivo.

La modernità della classica scrittura

La bella scrittura è emotivamente coinvolgente: parla di sentimenti e stabilisce un rapporto, vissuto dal di dentro, con il destinatario; essa è giovane perché autentica nelle intenzioni; sincera perché bisognosa del dialogo. In quest'ottica anche gli esempi classici si rivalutano ed accorciano le distanze che, apparentemente, le separano dai giovani lettori. Scritture poetiche e narrative, diaristiche e descrittive, sottolineando affetti e moti interiori con lo stile visivo e teatrale, si fanno garanti di una facile presa. Tra alcuni modelli della tradizione emergono quelli in cui la pista introspettiva conduce al binomio fra scrittura ed ambiente scenico consentendo ai giovani scrittori di tradurre il loro movimento interiore in quadro descrittivo. In questa direzione trova ragion d'essere la lirica d'autore di T. Eliot:[9], testimone poetico del connubio fra paesaggio interiore ed esteriore:

LA BELLA SCRITTURA È EMOTIVAMENTE COINVOLGENTE

Siamo gli uomini vuoti
Siamo gli uomini impagliati
Che appoggiano l'un l'altro
La testa piena di paglia. Ahimè!
Le nostre voci secche, quando noi
Insieme mormoriamo
Sono quiete e senza senso
Come vento nell'erba rinsecchita

6. A. Plummer, *La mia autostima*, Erickson, Trieste 2002
7. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997
8. N. Goldberg, *Scrivere Zen: manuale di scrittura creativa*, Ubaldini editore, Roma 1998
9. T. S. Eliot, *La terra desolata*, Feltrinelli, Milano 2001

O come zampe di topo sopra
vetri infranti
Nella nostra arida cantina [....]

Con questa proposta poetica ciascun adolescente può istituire un dialogo empatico identificando la circostanza in cui avverte una sensazione similare, per rileggerla con gli occhi del suo animo e, dunque, riappropriarsene in termini creativi riplasmandone lo scenario umano in modalità pittorica ed in rapporto alla sua personale chiave di lettura:

Siamo gli uomini robot
Siamo gli uomini telecomandati
Che appoggiano l'un l'altro
Le Teste senza intelligenza.
Ahimè!
Le nostre voci metalliche,
quando noi
Ci muoviamo automaticamente
Sono afone e inespressive
Come ombre prive di luce
O come armature di ferro
In un gelido castello.
Ilaria, diciassette anni

Siamo gli uomini svuotati
Siamo gli uomini mummificati
Che appoggiano l'un l'altro
La testa bendata. Ahimè!
Le nostre voci mute
Quando noi insieme gemiamo
Sono inutili e senza eco
Come il vento del deserto
O come scorpioni sui
sarcofaghi impolverati
Del nostro buio sepolcro.
Rosa Maria, venti anni

Siamo gli uomini di pietra
Siamo gli uomini statuari
Che appoggiano l'un l'altro
I corpi acefali. Ahimè!
Quando noi insieme posiamo,
Sono di gesso, fragili
Come un vuoto barattolo di latta
O come titano dalle mille paure
Nel nostro cammino
verso vuote aspirazioni.
Serena, diciotto anni

Siamo gli uomini di sabbia
Siamo gli uomini aridi
Che appoggiano l'un l'altro
La testa granulosa. Ahimè!
Le nostre voci sibilanti,
Quando noi insieme gridiamo,
Sono vento fra le dune
Come eco nel deserto
O come polvere sahariana
Nel nostro immenso mare di
argilla.
Maddalena, diciassette anni

L'esperienza lirica diventa, dunque, atto conoscitivo dei propri stati d'animo: circostanziati ad eventi temporali transitori oppure eletti a condizione esistenziale legata al proprio modo di percepire l'esistenza. La scrittura si estende a spazio di riflessione filosofica e rivendicazione del ruolo attivo di ciascuno nell'interpretazione del senso e della vita.

Conclusioni

L'educazione letteraria agli autori anglosassoni ci apre prospettive di analisi in cui il valore della testualità non è estrinseca ma intrinsecamente legata all'animo umanun apprezzamento estetico ed emotivo che superi le barriere linguistiche. L'educazione letteraria L2, aprendosi ad orizzonti conoscitivi di taglio ontologico ed esperienziale, abbraccerà la L1 come dominio espressivo del sé e campo autoconoscitivo promuovendo un'autentica "didattica integrata" perché a sostegno e centrata sulla persona, sinonimo di esperienza culturale intesa come maturazione interiore.

La sezione di Parma

Fondata 25 anni fa da Luisa Borella, docente di lingua francese dell'Università di Parma, e attualmente presieduta da Lorenza Gastaldo, docente di lingua inglese, l'ANILS si è consolidata nel tempo come punto di riferimento per tutti gli insegnanti di lingue, promovendo corsi di aggiornamento, convegni, seminari di formazione, spettacoli teatrali, presentazioni di libri in collaborazione con la Provincia, il Comune, l'Università e case editrici. Sono stati ospiti della sezione di Parma formatori con diretta conoscenza del mondo della scuola: insegnanti in servizio, ex-insegnanti, personale direttivo o ispettivo, ricercatori, docenti universitari e personaggi della cultura locale e nazionale. La "sezione italianistica" dell'ANILS di Parma, coordinata da Federico Ferrari, ha contribuito al grande successo del convegno "Invito alla lettura" durante il quale è stato ospitato una delle figure più rappresentative della cultura del Novecento, Edoardo Sanguineti, che ha portato il suo contributo durante il convegno con una riflessione sul ruolo delle lingue, contenuta nella seguente intervista:

• Professor Sanguineti, come giudica lo studio delle lingue straniere nella scuola attuale?

Credo che la scuola adesso sia davvero in grado, grazie alle tecnologie, di insegnare lingue straniere nel senso che prima tutte le questioni erano di grammatica o di cose terribili. In una lingua morta c'è una zona sproporzionata di necessità di accesso. Se ci poniamo di fronte a Omero, arriva una parola o un verbo e la prima domanda è "cosa è l'aoristo di questo verbo?", ma cosa importa? Se studio la grammatica è una cosa se no, no. E invece le lingue diventano occasioni di inchiesta sulla grammatica. Per quanto riguarda il problema di immersione nella lingua straniera, oggi per esempio con dischi, video, esistono strumenti per cui ci si butta nella lingua anche a partire dalla grammatica. Mi ricordo che quando studiai in 2 anni il tedesco a scuola tutto il problema era veramente grammaticale, delle declinazioni; uno non ci arriva mai, parlare non si parlava nemmeno in classe, tutte prove scritte per vedere se il dativo era quello giusto, il plurale di quella parola aveva la desinenza al posto debito e l'ordine delle parole, terribile per noi, con il verbo alla fine. Secondo il famoso aneddoto : "Perché non reagiscono a quella frase? Perché stanno aspettando il verbo!". Allora, queste cose non si imparano teorizzando, come quando in latino fanno impazzire sul periodo ipotetico. Che poi capita, una volta ogni millennio, di trovarli sempre in uso eccezionale, allora non vale la pena di sudare tanto a fare esercizi su questo. Però oggi la tecnologia permette una *full immersion* nella lingua e credo che bisogna approfittarne. Credo che i progressi che sono stati fatti siano notevoli: ascolto di dischi, di video, insomma «parliamo»! Io cito sempre un nostro amico che diceva: "Parlate, parlate! Sbagliate e a mano a mano, parlando, correggete. Quando non sapete una parola inventatela, e magari vi dicono "no si dice colà ", però fate finta di sapere il francese parlandolo".

• E' importante secondo Lei utilizzare un metodo comunicativo? Cosa ne pensa dello studio delle lingue nell'anticipo scolastico?

Certamente, è la quantità che crea la qualità. Se io parlo una volta alla settimana spagnolo è difficile che la mia immersione nella lingua spagnola prenda a funzionare, le cose si dimenticano. E' bene partire precocemente, mi pare sia una conquista, il bambino può imparare due lingue tranquillamente e non crea confusione né altro, non c'è un *imprinting* privilegiato che escluda l'altro. Può capitare sempre, ma allora sono problemi più di carattere psicologico che non linguistico o pedagogico, se no è possibile arrivare a una pluralità di linguaggio piuttosto rapidamente.

È BENE PARTIRE PRECOCEMENTE, IL BAMBINO PUÒ IMPARARE DUE LINGUE TRANQUILLAMENTE

Intervista in esclusiva per l'ANILS Parma di Edoardo Sanguineti, a cura di Lorenza Gastaldo

R. CARAVAGGI - L. MARONI - M.A. POZZI

NEW

Destination the world

per la scuola secondaria di primo grado

Un nuovo corso di lingua inglese, agile nella struttura e nei contenuti, in linea con gli obiettivi specifici di apprendimento richiesti dall'attuale riforma scolastica.

Di particolare efficacia e ricchezza il materiale fotografico, con un reportage appositamente realizzato sui personaggi che accompagneranno gli alunni nel corso dei tre anni di studio.

Le singole unità sono complete di parti esercitative e di glossario; le letture riguardanti aspetti di civiltà sono raggruppate alla fine di ciascun volume in ordine graduale di difficoltà.

Per lo studente

Starter Unit

Student's Book 1 con CD audio (per il primo anno)

Student's Book 2 con CD audio (per il secondo anno)

Student's Book 3 con CD audio (per il terzo anno)

Portfolio per ciascun anno

3 CD-ROM interattivi

Per il docente

Teacher's Book

Tests

CD audio

g&c

Ghisetti e Corvi Editori

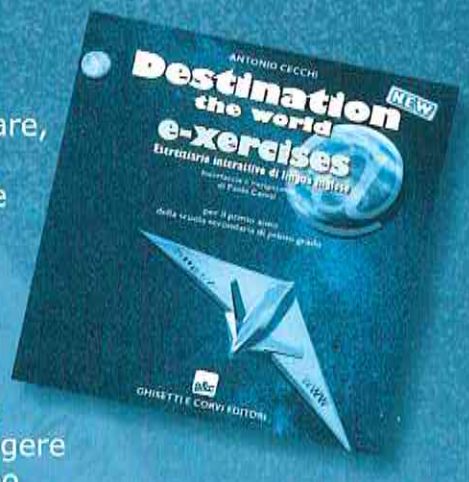
Cecchi

New Destination the World e-xercises

3 CD-ROM interattivi per la lingua inglese

Più di 2000 esercizi per verificare, approfondire e consolidare la conoscenza della lingua inglese su PC.

I tre CD-ROM sono strettamente legati ai contenuti del corso *New Destination the World* e possono essere utilizzati come integrazione e/o fonte di ulteriori attività da svolgere per un migliore sviluppo delle quattro abilità linguistiche.



Analysing Poetry or Painting Pictures with Words?

John Wade
Università degli Studi di Cagliari

The aim of this talk was to examine some characteristics of poetic language with a special focus on the use of lexis, structure, and figurative language. An attempt was made to illustrate these elements from a non-technical point of view, in such a way as to provide concrete ideas which could be applied in the classroom with students who may be older teenagers or young adults.

A number of questions are raised when we begin to analyse poetic forms. Central to this paper are two questions in particular. Firstly, the extent to which poetry is really different from other expressive forms and, secondly, how this can be important for improving a learner's overall knowledge of the target language, in this case English.

Poetry is generally considered to be an unusual, creative and/or non-standard form of language use. A dictionary definition may refer to a "patterned arrangement of language", the expression of "thought, imagination or feeling" and the desire "to stir the imagination and emotions" (from *The New Shorter Oxford English Dictionary*). These three elements we may summarise as follows. There is:

- a deviation from standard norms of language use;
- a highly focussed message;
- an emotive content.

Nevertheless, poetry constitutes part of the language system which is comprehensible, to a greater or lesser extent, to the target language user. In this sense the 'deviation' mentioned above may be accentuated, but it is not inaccessible to the addressee, otherwise the communicative intent of the addresser would fail. Furthermore, a 'highly focussed message' complies very closely with the communicative system underlying the Gricean "co-operative principle" (Grundy 2000: 74-75), i.e. an addresser wants to communicate something and will do so within the bounds of reasonable comprehensibility dictated by the communicative context. Finally, 'emotive content' is a strong element of all human existence. We all understand 'anger', 'pain', 'love' or 'boredom', for instance, but our individual interpretation of them will probably vary according to our own life experience, i.e. the connotative value of 'love', to take a theme common to much poetry, may be both positive or negative. Hence the reaction to given linguistic output or the intended message becomes highly personal and open to interpretation. It is thus argued here that poetic forms may be successfully used as a springboard towards stimulating the learners own creativity in language use during the learning process, while at the same time raising his or her awareness towards some of the peculiar characteristics which make English the language it is.

AWARENESS TOWARDS THE CHARACTERISTICS WHICH MAKE ENGLISH THE LANGUAGE IT IS

In using more poetic forms of language the producer of that language has an aim, that of communicating a message and influencing the reader or addressee in some way. I have taken that influence as being an attempt to create an image in the mind of the reader, and thus the idea of 'painting pictures with words'. We will now focus on three specific areas of language use which may contribute to creating images in the mind of the addressee:

- Making lexical choices
- Making syntactic choices
- Using figurative language

Each point will be discussed briefly and examples of classroom activities will also be suggested.

• Making lexical choices

In delivering a message a speaker or addresser makes lexical choices which have a specific semantic value. This goes far beyond the somewhat banal choices we often make when teaching the target language. While the verb 'walk' is frequently presented, the native speaker may in fact make recourse to extremely rich lexical resources in order to describe with extreme precision how a person may 'walk', e.g.

'step', 'stride', 'pace', 'strut', 'lurch', 'trudge', and many more. Such an idea of movement may be further extended by using more unusual forms which can express not only a physical activity, but also the emotions experienced as the activity takes place:

I floated down the street.

This could represent a sensation of happiness or euphoria, or perhaps the addresser 'has his head in the clouds', i.e. is day-dreaming. It might be interesting to ask a class of students what would make them 'float' down the street and see how many different answers are suggested. We may take this further with a celebrated line from William Wordsworth's *Daffodils*:

I wandered lonely as a cloud.

The sense of space and meditation is manifest, expressed through the interaction of the lexical content of the phrase. The addresser is lost in thought, floating, like a cloud moving high in an empty blue sky. This image is created through an adroit manipulation of lexical choices.

Note that we also use these strategies in making lexical choices with the intention of being humorous, e.g. with word games which play on similar sounds, as in this newspaper headline from *The Daily Mail* (Maule 1996: 16):

Love at first slice

Here, the substitution of 'sight' with 'slice' provides an appropriate title for an article about cake recipes. Of course, our choices may not always be successful, very often giving rise to hilarious results in, for example, football commentaries, as in the following sample (Fantoni 1982: no page reference):

Bolton are on the crest of a slump

There is a very fine line to be drawn between the successful choice of unusual word combinations and those which do not work. In the above example, the collocation of 'crest', the upper part of a wave, therefore 'at the top' with 'slump' or 'at the bottom' is inconceivable to our imagination or incompatible with our view of the world around us. By substituting 'on' and 'crest' with more appropriate lexical items in order to reinforce the idea of 'down', the problem may be solved:

Bolton are *in* the *pit/depths/abyss/bowels* of a slump.

Naturally, the choice is yours. This choice will be made not only on the basis of denotative meaning, and here all of the words suggested would be appropriate, but also on the connotations the lexical items may have in the mind of the specific speaker, appropriateness to the context at the time of speaking and the aesthetic effect of the sound within the phrase or sentence.

Turning to more practical teaching applications, some of these aspects of language use could be exploited in the classroom with simple gap-filling exercises. The first example is illustrated here with Leslie Coulson's poem *War*:

Where war has left its (1) ..... of whitened bone, *(trace/legacy/wake)*
Soft stems of (2) ..... grass shall wave again, *(summer/autumn/winter)*
And all the (3) ..... that war has ever strewn *(pain/blood/guts)*
Is but a passing (4) ..... . *(mark/stain/blot)*

Students are required to fill the gaps with the most appropriate of the three words suggested at the end of each line. Their choices must be based on meaning, collocation or association within the context and the aesthetic effect of the sound. Thus, we find the 'white wake of a ship' associated with 'a trail of white bones'. Furthermore, we must also add the aesthetic effect of the alliteration running through the first line:

Where war has left its wake of whitened bone

As a follow up activity, each student in the class could be asked to find a photograph representing war, from a newspaper or magazine, and use the image to write a simple four line poem like the one illustrated above.

The second example makes use of a song in order to illustrate how different lexical choices can be made. With younger students songs can be a powerful source of motivation in opening the learner's mind to more poetic forms of language. This activity is illustrated with the first verse of *Every Breath You Take* by The Police (©1998 A&M Records Inc.):

Every breath you (1) ..... *(break/take)*
Every move you (2) ..... *(make/fake)*
Every bond you (3) ..... *(ache/break)*
Every step you (4) ..... *(stake/make)*

Students are required to choose the correct word for each gap while listening to the song. Their choices are once again based on meaning and in this case common collocations, e.g. 'take a breath'. In addition, it raises the learner's awareness towards sounds and spelling in the rhyme system of the song, as in 'take' and 'break'. This approach can be adapted for specific work on homophones, like 'son' and 'sun', focussing on sounds and meaning, and homonyms, like 'shed' as in 'shed a tear' and 'a wooden shed at the bottom of the garden', focussing on meaning in context. As a follow up activity, students could write a verse of their own for the song.

Making syntactic choices

Various forms of syntactic deviation are common both in poetry and prose. In its most simple form, it usually comprises some manipulation of the standard syntactic form of the sentence. For the purposes of this paper, two variants have been chosen. Firstly, the inversion of the standard word order illustrated in the following example is taken from Charles Dickens' *A Christmas Carol*:

> In came a fiddler, and tuned like fifty stomach aches.

We should, however, bear in mind that such constructions may also be found in everyday uses of language. Compare the literary example above with the phrase "In you go!". The speaker could possibly be a teacher encouraging a reluctant child to go into the classroom, avoiding a more aggressive "Go in!", using the imperative form.

Secondly, we may also raise suspense by making use of cataphoric reference which carries forward in the text. This is far less common than forms of anaphoric reference which trace back in the text to an already identified person or other element, by substituting a name with a pronoun, for instance. An example of cataphoric reference is found in this hypothetical BBC commentator's description of a famous wedding ceremony (adapted from Wales 1989: 59):

> And here she comes. Gliding down the aisle like an angel. Lady Diana.

The addressee is constrained to ask the question "Who is 'she'?". Furthermore, not only do we find an unusual syntactic structure, but this is combined with specific lexical choice in the use of the verb 'glide', for example, instead of the more generic 'walk'. Thus we find that syntactic choice and lexical choice go hand in hand in creating the message for the addressee.

Work on the structural organisation of the message within a discourse unit, can be developed in the classroom by using songs, as in the example provided below. This is the first verse and refrain of the song *Labelled with Love* by the band Squeeze (© 1992 A&M Records Inc.):

> She unscrews the top of her new whisky bottle / and shuffles about in her candle-lit hovel / like some kind of witch with blue fingers in mittens / she smells like the cat / and her neighbours she sickens / the black and white TV has long seen a picture / the cross on the wall is a permanent fixture / the postman delivers the final reminders / she sells off her silver / and poodles in china / drinks to remember I me and myself / and winds up the clock / and knocks dust from the shelf / home is a love that I miss very much / so the past has been bottled and labelled with love

Students are required first to divide the unpunctuated song text into lines (possible solutions are provided here with '/'). They will discover that each line corresponds to a logical unit or 'chunk' of information which goes towards building the narrative. They then listen to the first verse and refrain of the song to confirm their answers. Attention can be drawn to the inversion in:

> And her neighbours she sickens

and we also notice the frequency of the article 'the', the pronoun 'she' and the conjunction 'and' at the beginning of each line, accentuating, perhaps, the monotonous nature of the woman's existence, and how this contrasts with the consequential 'so' in the last line of the refrain.

The cataphoric reference of the initial 'she' in the first line, slowly builds to a picture of the subject through the narrative of the text and raises the question in the mind of the listener "Who is 'she'?". This activity can be further exploited by asking students to hypothesise who the woman in the story is. As a follow up activity, students can find a picture in a magazine and write her story as a narrative. To conclude, students can then listen to the complete song and compare their stories with the original, in which the woman marries an American pilot during the second world war, moves to the USA, the husband dies, she returns to England to find all her family has moved away and lives the rest of her life in poverty and solitude.

Using figurative language

Figurative language provides a further layer of meaning within the text. Such meaning is often conveyed through comparison of some kind. We have seen in the examples used above Wordsworth's 'cloud' associated with loneliness, 'Lady Diana' compared to an 'angel', Dickens' inept 'fiddler' being compared to 'fifty stomach aches' and the woman in the last song 'like some kind of witch'. As mentioned above, the theme of 'love' is commonly taken up in poetry. The dictionary definition of love is decidedly cold and scientific: ìa very strong feeling of affection towards someoneî (from *The New Shorter Oxford English Dictionary*). Compare this with an original interpretation provided by Jerome K. Jerome in *The Idle Thoughts of an Idle Fellow*:

> Love is like the measles; we all have to go through it.

or Shakespeare's opening of the *XVIII Sonnet*, in which the beauty represented by a 'summer's day' provides a source of love or admiration:

> Shall I compare thee to a summer's day?

In this way the addresser succeeds in creating the simultaneous expression of an abstract concept along with the feelings associated with it and this runs through the whole text in an underlying metaphorical construct. Indeed, it has been argued that metaphor underlies the creation of meaning in all communication. See, in particular, Lakoff and Johnson (1980) for a discussion of the all-pervasive nature of metaphor in language use.

Students can be encouraged to explore this aspect of language use by inventing examples of their own, as in these suggestions, some more serious than others, made by a group of my students:

> Love is ...
> an enormous chocolate cake
> a burning fire
> a rose
> the music of Mozart
> a sunny spring day
> a cold shower
> pain and suffering
> a castle
> a red Ferrari

A second example could be the description of an unpleasant character, where students are asked to list those characteristics associated with 'unpleasantness' in a person. Their ideas are then compared with the following description of Ebenezer Scrooge, again from Dickens' *A Christmas Carol*:

> Hard and sharp as flint which no steel had ever struck out generous fire; secret and self-contained, and solitary as an oyster. The cold within him froze his old features, nipped his pointed nose, shrivelled his cheek, stiffened his gait; made his eyes red, his thin lips blue, and spoke out shrewdly in his grating voice. A frosty rime was in his head, and on his eyebrows, and his wiry chin. He carried his own low temperature always about with him; he iced his office in the dog-days; and didn't thaw it one degree at Christmas.

This short passage is rich in both metaphorical reference and lexical range. The unpleasantness of the character is underlined by the references to 'hardness', 'isolation' and 'coldness'. In this way the image created becomes more vivid. That is to say, a picture is painted in the mind of the reader. As a final activity, why not ask your students to draw or paint a picture of Scrooge?

Conclusion

In such limited space, it is only possible to provide a few ideas which may serve as a source of reflection for strategies in teaching more 'poetic' forms of language to our students. All of the above activities have been used in the classroom by the present writer with varying degrees of success. What perhaps is most important to note, however, is that students begin to question the choices they make in using the target language themselves. In short, they start to become more aware of the real communicative value of language, and how language itself, to use the words of Jerome Bruner (1983), "creates and constitutes knowledge or 'reality'". Indeed, we could say that language contributes towards 'painting a picture of reality'?

AWARENESS OF THE REAL COMMUNICATIVE VALUE OF LANGUAGE

References

* Bruner, J. S. (1983) *Child's Talk: Learning to Use Language*, Oxford University Press, Oxford.
* Fantoni, B. (ed.) (1982) *Private Eye's Colemanballs*, Private Eye Productions Ltd, London.
* Grundy, P. (2000) *Doing Pragmatics*, Arnold, London.
* Lakoff, G. and Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*, Chicago University Press, Chicago.
* Maule, D. (1996) 'Elusive allusions', in *Modern English Teacher* 5/2, pp. 15-19.
* Wales, K. (1989) *A Dictionary of Stylistics*, Longman, Harlow.

Primi approcci al Portfolio Europeo delle Lingue: Un progetto tra autonomia e autovalutazione

Sabine C. Stricker
Università di Trento

AUTOVALUTAZIONE, AUTONOMIA E AUTORESPONSABILITÀ NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Il concetto pedagogico del Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) ha come obbiettivo tra altri, la promozione dell'autovalutazione, autonomia e autoresponsabilità nell'apprendimento linguistico.
L'ipotesi che i nostri studenti non sono abituati ad affrontare l'apprendimento in modo autoresponsabile e autonomo e che l'implementazione del PEL deve essere graduale e guidata, ci ha già fatto vedere un piccolo esperimento svolto tre anni fa, sempre all'interno del corso di laurea per lingua e letteratura tedesca. Allora è stato elaborato un portfolio sulla base dei indicatori di "Profile Deutsch" e il modello standard del COE. Questo portfolio è stato consegnato agli studenti all'inizio dell'anno accademico con delle spiegazioni piuttosto esaustive, però durante le lezioni non fu integrato, ma semplicemente riferito al procedere autonomo al di fuori delle lezioni con il risultato che in largo numero (per non dire tutti) hanno messo da parte questo "strumento", considerandolo quasi come una perdita di tempo.
Oramai si sa che gli studenti ma anche gli insegnanti devono imparare a lavorare con il PEL, perché nonostante la semplicità cambia il nostro rapporto con l'apprendimento: per lo studente, che deve essere più attivo, e per l'insegnante, che non è più l'unica fonte di sapere ma qualcuno che accompagna nel processo di apprendimento, inteso come *coach*.

Obbiettivi del progetto

Il progetto che vogliamo presentare ha come obbiettivo la sperimentazione di un modello del PEL con indicazioni e linee guida concrete, in modo di dare agli studenti delle tracce ben definite da seguire, per poter meglio gestire il loro processo d'apprendimento. Il nostro sistema scolastico non lascia tanto spazio all'autonomia e di conseguenza all'autoresponsabilità, essendo strutturato in modo rigido con dei programmi da svolgere, e raramente gli studenti stessi vengono coinvolti in lavori progettuali dove sono loro "creatori del sapere". Una studentessa (tra l'altro molto motivata e impegnata nello studio) descrive questo fatto durante il focus-group, svoltosi alla fine del progetto, e si esprime in modo piuttosto diretto: "*Secondo me nella scuola italiana è da sempre che stata fatta cosi. Il fatto di considerare...di avere poca fiducia nello studente ... nel riempirlo di fatti, di cose... lo studente è un oggetto che va riempito delle cognizioni che lo scienziato "supereroe" ha detto, che il professore sa, ... dall'alto... e gli studenti sono tutti uguali, tutti standard, ... piccoli oggettini che non hanno voce in capitolo.*"*[1] Un'affermazione di questo tipo ci dovrebbe far riflettere!
Ci chiediamo: di quanta assistenza hanno bisogno gli studenti per poter lavorare con il PEL in modo produttivo? Sono in grado di gestire al meglio questa "libertà"? Quanto dettagliate devono essere le schede per la definizioni degli obbiettivi individuali e per la documentazione del proprio percorso d'apprendimento?

Criteri per la creazione del modello PEL

Dopo l'analisi di vari modelli sia italiani che altri abbiamo cercato di

1. Tutte le citazioni con * sono state tratte dalle trascrizioni dei Focus-group con gli studenti coinvolti nel progetto.

creare un modello nostro che risponda il meglio possibile alle esigenze dei nostri studenti. Abbiamo dato ampio spazio alla programmazione e documentazione del processo d'apprendimento in forma di un diario di bordo e all'autovalutazione non solo delle competenze ma anche delle strategie, tecniche, abitudini coinvolte. Per lasciare spazio alla creatività del singolo questo modello è stato messo a disposizione in forma digitale all'interno del sito internet di didattica on-line come documento Word, invitando gli studenti ad usare le varie parti come proposte e suggerimenti aperti per essere modificati e ampliati. Un altro motivo per la scelta di un modello nostro è la sperimentazione dei descrittori elaborati da un gruppo di lavoro che si è posto come obbiettivo la creazione di un curricolo verticale di lingua per gli ultimi due anni della scuole superiori e il triennio della formazione universitaria. Questo gruppo costituito da insegnanti di vari tipi di scuole superiori, docenti e ricercatori universitari[2] ha cercato di raccogliere una lista di descrittori illustrandoli con esempi concreti delle varie competenze linguistiche richieste per il raggiungimento dei vari livelli. Analizzando i modelli del portfolio europeo delle lingue sia italiane che di altri paesi è emersa una necessità di concretizzare questi descrittori spesso quasi troppo astratti e usare un linguaggio più vicino ai discenti giovani. I descrittori del quadro comune europeo delle lingue ma anche di "Profile Deutsch" si rivolgono ad un pubblico di specialisti, cioè insegnanti e formatori piuttosto che a studenti tra 16-23 anni.

La struttura e lo svolgimento del progetto

Il nostro progetto ha coinvolto gli studenti del primo e terzo anno del corso di laurea in "Lingua e Letteratura tedesca", che dovevano svolgere dei progetti individuali: scegliere gli obbiettivi d'apprendimento, programmare autonomamente e presentar il tutto in classe, dove venivano filmati in modo di permettere un'autovalutazione delle proprie competenze orali.

Il laboratorio di didattica online (www.unitn.it/didattica-online) fungeva come supporto, offrendo una pagina Web dove gli studenti possevano scaricare le varie parti del PEL, raccogliere e "pubblicare" i propri elaborati, visionare quelli dei colleghi, vedere e rivedere le registrazioni video delle presentazioni.

3.1. Descrittori - Autovalutazione

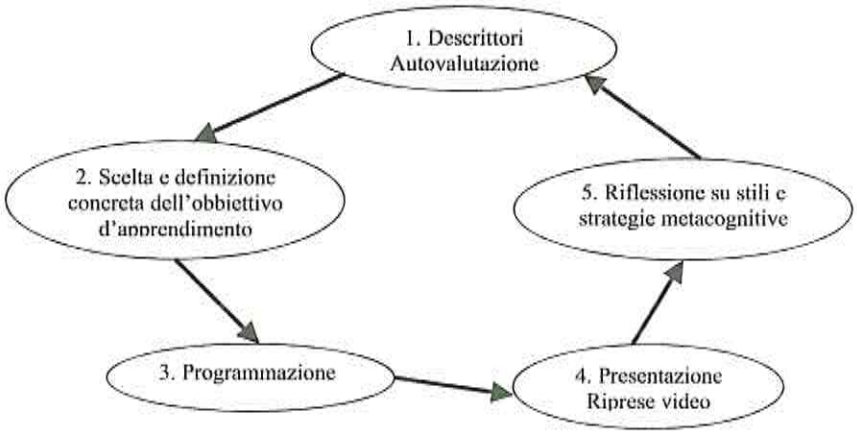
Come primo passo gli studenti dovevano autovalutarsi. Per questa autovalutazione vennero usati i descrittori elaborati dal gruppo di ricerca sopra citato.

Il primo compito degli studenti era familiarizzare con questi descrittori per poter fare una prima autovalutazione, e già in questo momento sono emerse le prime difficoltà: La valutazione "positiva". Per poter definire un obbiettivo d'apprendimento dobbiamo conoscere le nostre competenze, non è sufficiente essere soltanto consapevoli delle nostre mancanze e *in*competenze. Probabilmente è un fattore culturale che sappiamo comunicare meglio i nostri difetti che i nostri pregi, spesso anche la valutazione esterna si orienta all'errore, al "non sapere".

DOBBIAMO CONOSCERE LE NOSTRE COMPETENZE, NON È SUFFICIENTE ESSERE CONSAPEVOLI DELLE NOSTRE MANCANZE

3.2. Scelta e definizione concreta dell'obbiettivo d'apprendimento

Dopo un'attenta autovalutazione si costituivano i gruppi (2 – max. 4 persone) che cercavano di definire il passo successivo nel proprio percorso, il proprio obbiettivo d'apprendimento per il mese di studio seguente. Secondo il quadro di riferimento i descrittori devono essere espressi in forma positiva, precisi, brevi, chiari, traspa-



2. Gruppo di ricerca per la creazione d un curricolo verticale come ponte tra scuole superiori e università: Gianfranco Giacomelli, Anna Goio, Angelia Goio, Francesca Pacati, Federica Ricci Garotti (Coordinatrice), Sabine Stricker, Chiara Vettori, Gabriella Vettori.

renti, flessibili e universali, cioè applicabili a vari contesti. Perciò sta allo studente di collocare questi descrittori in un contesto concreto, scegliendo la situazione, l'argomento, gli interlocutori, chiedendosi anche: Che situazione debbiamo creare per poter dimostrare di essere in grado di...?

"di riassumere a grandi linee in modo comprensibile testi semplici
La trama di un film
Informazioni da prospetti pubblicitari sul mio Paese
Un articolo di cronaca" (produzione orale B1)
O
"di esporre una relazione, usando materiali preparati anticipatamente
Sulle diverse posizioni emerse durante un lavoro di gruppo.
Su un autore letterario o su un argomento di attualità.
Su un argomento del mio indirizzo di studi."(produzione orale B 2)[3]

3.3. Programmazione individuale

All'interno del nostro portfolio sperimentale si trova un diario di bordo piuttosto concreto per la programmazione e documentazione dell'apprendimento individuale che da delle linee guida, però invita anche a delle modifiche, lasciando spazio alla creatività e agli stili individuali. Il compito era di programmare e documentare come si vuole arrivare al risultato da presentare in classe e il perché del tutto.

3.4. Presentazione in classe e registrazioni video

Dopo un periodo di preparativi i vari gruppi presentavano il proprio "prodotto" in classe. Alcuni gruppi stupivano per la loro creatività e professionalità con presentazioni powerpoint, discorsi e tavole rotonde, talk-show, etc. Tutte le presentazioni venivano registrate con una telecamera digitale, per poi essere raccolti sul sito internet in modo di dare ad ogni studente la possibilità di vedersi dove, quando e quante volte voleva. Queste registrazioni avevano anche un altro scopo: spesso devo costatare che le competenze orali degli studenti durante gli esami di letteratura per esempio risultano molto ridotte, per non dire peggio. Parlare una lingua straniera in una situazione di stress può risultare molto difficile, specialmente se non si hanno delle strategie per gestire la propria emotività. Conosciamo tutti questa situazione: dover parlare in L2/L3 in pubblico e trovarsi bloccati dalle proprie emozioni (paura di fare una figuraccia, ...), la lingua diventa pesante, il cervello sembra rallentato, le parole più banali e conosciute non arrivano e per finire ci vediamo da fuori, giudicando ad ogni parola la propria pronuncia e gli errori fatti. La funzione della videocamera non era soltanto documentativa ma serviva anche per creare una situazione di stress, in modo che gli studenti possono apprendere strategie per gestire lo stato emotivo ed essere in grado di parlare in lingua straniera. Inizialmente gli studenti faticavano ad accettare questo mezzo, ma già alla seconda presentazione non costituiva più nessun problema anzi risultava motivante per ulteriori impegni, perché si poteva vedere e rivedere il proprio lavoro. Inoltre si è anche create una situazione di competitività positiva tra i vari gruppi nel voler far vedere un lavoro fatto bene.

APPRENDERE STRATEGIE PER GESTIRE LO STATO EMOTIVO

3.5. Riflessione su stili e strategie metacognitive

La parte della riflessione su stili e strategie metacognitive risultava la più difficile di tutte, nonostante le griglie di domande, le considerazioni erano superficiali quasi luoghi comuni. Soltanto al secondo ciclo cominciavano a essere un poco approfondite. In questa parte il ruolo dell'insegnante non è facile, trattenersi a non dare direttive e giudizi, ma lasciare tempo agli studenti di scoprire da soli che questa o quella strategia non da grandi risultati.

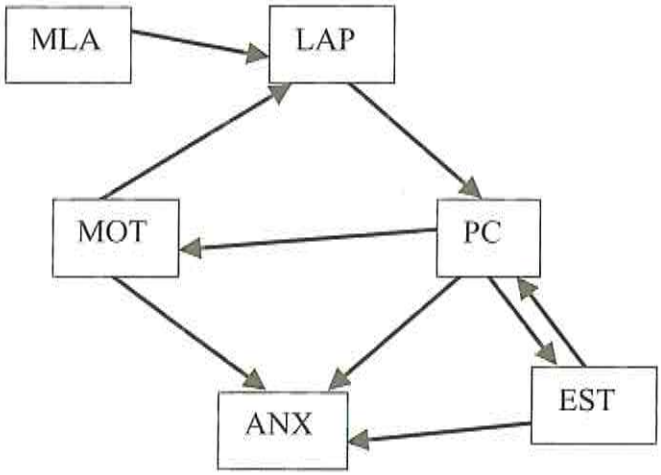
Subito dopo la prima presentazione gli studenti dovevano autovalutare le proprie prestazioni paragonandole anche alle proprie aspettative e obbiettivi per poter creare una base per un nuovo ciclo, ponendosi nuovi obbiettivi o semplicemente definendo gli stessi obbiettivi del primo ciclo in modo più approfondito.

Dopo due cicli ogni gruppo si trovava in un focus-group per parlare delle proprie esperienze fatte, difficoltà incontrate e per dare un feedback in generale su questo progetto.

Osservazioni

Che l'apprendimento linguistico coinvolga tutta la personalità del discente non è cosa nuova. Il processo d'apprendimento di una lingua nuova può essere descritto come un insieme di vari fattori personali come: talento/predisposizione per l'apprendimento linguistico, abilità metalinguistica, pro-

3. Descrittori del gruppo di lavoro.
4. Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of change in Psycholinguistics.* Multilingual Matters: Cleveland, Buffalo, Toronto, Sydney, p. 138



Fattori individuali coinvolti nello sviluppo di un sistema multilinguale
MLA= (multi)language aptidude/metalinguistic abilities; LAP= language acquisition progress;
MOT= motivation ; ANX= anxiety ; PC= perceived language competence ; EST= self-esteem.[4]

gressi nell'apprendimento, motivazione, ansie, convinzioni, competenze acquisite, esperienze precedenti e non per ultima l'autostima, che si influenzano a vicenda.

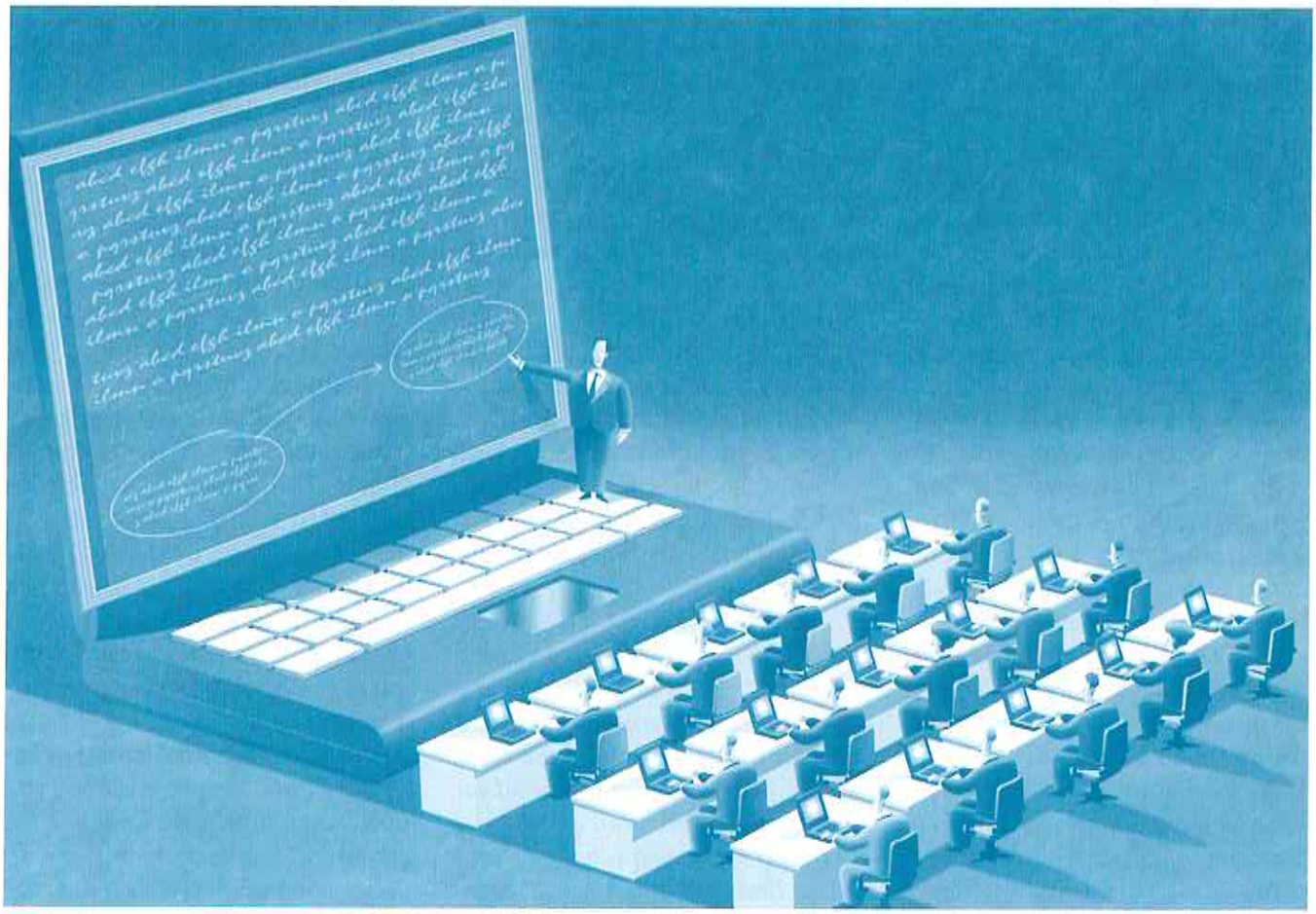
L'importanza o meglio il potere di fattori come ansie, convinzioni e autostima era molto visibile nel nostro progetto. Obbiettivi personali come "*vorrei parlare tedesco senza sentire un mal di pancia...*" o "*vorrei non sentirmi ridicola, quando faccio qualche errore...*" non erano rari e si parlava spesso di sicurezza e fiducia nelle proprie competenze. Le riprese video svolgevano un compito molto valido in questa direzione, perché gli studenti, vedendosi da fuori, spesso erano sorpresi dalle proprie prestazioni e acquisivano maggiore sicurezza e fiducia, per non parlare del fattore motivante che danno soddisfazioni così esplicite.
Riguardo l'autovalutazione il feedback degli studenti era positivo, nonostante che tutti si rendessero conto di aver bisogno di prendere maggior confidenza.
"*...è più difficile di quel che si pensa dare una autovalutazione di se stessi ... non credevo.*"*
Durante il focus-group è emerso che su 29 partecipanti soltanto una studentessa aveva precedentemente fatto esperienze con l'autovalutazione, tutti gli altri non si erano mai neanche posti il problema di autovalutare le proprie competenze linguistiche. In questo senso è importante trovare una combinazione tra autovalutazione e conferma da fuori (insegnante o compagni) per dare maggior fiducia nelle le proprie capacità di autovalutazione.
"*È positivo cominciare a essere noi in prima persona a valutarci senza aspettare il giudizio degli altri, perché abituati alla prova, se la prova va bene allora le sai le cose se no...*"*
L'autovalutazione è stata considerata da tutti un fattore positivo e motivante, anche se non risulta facile un'autovalutazione positiva, un giudizio delle proprie competenze, delle capacità dimostrate, facilmente si cercava di parlare soltanto delle mancanze, di quello che non è riuscito bene.
"*...comunque si ha bisogno di qualcuno che ti giudica, qualcuno che dice ... è un po' la scuola che ti dà questo... Secondo me questa è la differenza, poi andando a lavorare, che ti devi abituare ad un modo che non è tuo, perché sei abituato ad aver qualcuno che ti dà le direttive. Il mondo del lavoro non è così, come il mondo dell'università non deve essere così.*"*
Per l'autovalutazione delle competenze orali dimostrate durante le presentazioni erano indispensabili gli indicatori del Quadro di riferimento, che danno vari criteri come adeguatezza socio-linguistica, scioltezza, lessico, interazione, coesione e la correttezza, togliendo peso all'ultima e di conseguenza alleviare lo stress e la paura di sbagliare qualche desinenza.

La programmazione individuale è stata per gran parte del gruppo cosa non facile e volentieri era la parte più trascurata o eseguita soltanto in un secondo momento dopo ulteriori spiegazioni (sollecitazioni), confronti e scambi con i compagni.
"*...cosa fare con l'autovalutazione. Non sai cosa fare dopo... aiuta a fare il punto della situazione, ma non aiuta a risolvere.*"*
Spesso si poteva osservare una programmazione a lunga scadenza, obbiettivi "grandi" e definiti superficialmente. Per esempio: "*Parlare senza errori...*" è da considerare un desiderio, non è un obbiettivo concreto. È stato però molto interessante osservare, che già al secondo ciclo, senza che questi "obbiettivi" fossero commentati, tanti studenti cominciavano a porsi obbiettivi più dettagliati e concreti e di programmare "passo per passo". Il diario (Lernertagebuch) veniva considerato una scheda informativa da compilare una volta sola, non come un diario che accompagna il processo e invita a prendere una consapevolezza più precisa e attenta sulle proprie preferenze, stili e strategie d'apprendimento.
Alcune presentazioni dimostravano che non sempre è stata fatta una programmazione ma il gruppo si orientava solamente al risultato senza porsi un obbiettivo e sapere perché si fa questo o quello. In questi momenti si vedeva quanto siamo tutti influenzati dal prodot-

to e disposti a trascurare il processo. Per questo motivo è importante commentare i lavori messi nel dossier del PEL, altrimenti rischia di diventare superficiale - una semplice raccolta di prodotti.
Il supporto online offriva uno spazio dove gli studenti "pubblicavano" i loro lavori e documentazioni in modo di poter confrontarsi e imparare gli uni dagli altri. *"Non si impara solo dall'insegnante ma anche dal gruppo."** Lavorare senza dirette direttive è nuovo per loro e hanno bisogno di vedere vari modi di affrontare un lavoro. *"La documentazione del lavoro è più redditizia dopo un confronto con gli altri, uno scambio."**

Per quanto riguarda la consapevolezza del proprio modo di apprendimento si è constatato che per gli studenti è terreno completamente nuovo, e faticano ad andare in profondità anche in una riflessione guidata da domande concrete.
*"...di fermarsi su cose sulle quali non mi fermerei mai, le faccio automaticamente, ... non li ho mai realizzati, concretizzati."**
Un problema è anche il fattore tempo: Quanto tempo si può dedicare alle sperimentazioni e riflessioni in gruppo?
In che modo può l'insegnante promuovere questa riflessione senza cadere nel dare consigli e soluzioni? Nel modello PEL del MIUR del Piemonte[5] si trova un'interessante soluzione: questionari molto dettagliati sugli stili cognitivi invitando a fare un proprio profilo personale e documentare eventuali cambiamenti. La capacità di riflettere sul procedere e sullo scopo del proprio lavoro, ma anche sulle strategie di "autoboicottaggio" è molto importante per poter lavorare con il PEL, che si basa su una forte riflessione metacognitiva, che a sua volta è la base per poter parlare di apprendimento autonomo e autoresponsabile.

Concludendo si deve sottolineare la risposta positiva di tutti i partecipanti, la loro motivazione, e l'impegno a preparare e presentare il proprio lavoro, la fantasia nello scegliere argomenti (spesso piuttosto impegnativi) e i modi di presentazione, ma anche la loro disponibilità, nonostante le prime insicurezze, di mettersi in gioco con tutta la loro personalità, i loro interessi, talenti, idee e creatività.
*"...è uno stimolo per svegliarsi un po', uno stimolo per fare di più."**



5. Portfolio Europeo delle Lingue (+15), modello accreditato n. 54.2003, edizione Loescher.

S. Spallarossa - F. Maggi

Revolution

per la scuola secondaria di primo grado

Un nuovo corso di lingua inglese, in linea con le esigenze e gli obiettivi specifici di apprendimento richiesti dalla riforma.
Il corso si compone di due volumi, pratici e snelli nella struttura e nei contenuti, ricchi di materiale fotografico e di letture che richiamano la cultura anglosassone nelle sue peculiarità.
Di estrema efficacia il reportage fotografico appositamente realizzato sui personaggi che accompagneranno gli alunni in contesti e situazioni autentiche nel corso dei tre anni di studio.

Per lo studente

Student's Book 1 + Welcome to R-evolution con CD audio (per il primo biennio)
Student's Book 2 con CD audio (per la classe terza)
English Dictionary
Portfolio per il primo biennio
Portfolio per la classe terza
CD-ROM
Videocassetta
Video Workbook

Per il docente

- **Teacher's Book**
- **Teacher's Video Guide**
- **CD audio**

g&c
Ghisetti e Corvi Editori

Lingueuropa 2002/2003: quando il team teaching funziona

Anna Carino
I.P.S.C.T.G.P. "F.S.Nitti" Portici (Napoli)

Qualche anno fa in occasione del Concorso Lingueuropa, bandito a livello nazionale dal MIUR, la mia scuola l'I.P.C.S.T.G.P. "F.S.Nitti" risultò vincitrice del secondo posto nel settore delle scuole superiori con il progetto dal titolo **Emergenza acqua nel mondo: sauve l'eau**.

Gli Obiettivi

Il progetto ebbe tre finalità primarie:

- Partecipare ad un concorso con valenza europea
- Sensibilizzare gli allievi sulla tematica del plurilinguismo
- Favorire il lavoro interdisciplinare

A tali finalità si aggiunsero due obiettivi didattici:

- Volgere la normale attività didattica curriculare ed in particolare l'acquisizione della lingua straniera verso una prospettiva europea considerando che l'efficacia dell'apprendimento linguistico è maggiore se gli allievi sono consapevoli di quanto valga nella società odierna conoscere una o più lingue straniere e di quanto queste competenze possano essere spendibili nel loro futuro professionale.
- Sensibilizzare gli allievi sull'importanza della pubblicità finalizzata socialmente (cosiddetta **pubblicità progresso**).

Il progetto coinvolse la IV C di grafica pubblicitaria di quell'anno scolastico e fu caratterizzato dalla collaborazione interdisciplinare di tre docenti: la sottoscritta Anna Carino per la lingua inglese, l'insegnante d'italiano Rossella Merone e il docente Giorgio Piccinnino per la progettazione grafica. Insieme lavorammo in ore extra-curriculari intorno ad un modulo trasversale monotematico a carattere ambientale sull'importanza dell'acqua nella civiltà umana, scegliendo uno dei settori proposti dal concorso: **le lingue e le scienze**.

Il tutto fu finalizzato alla realizzazione del prodotto finale e cioè di un manifesto dal titolo **Emergenza acqua nel mondo: sauve l'eau** a sostegno di una campagna pubblicitaria con fini sociali e fruizione prevalentemente europea.
Quest'ultima fu resa possibile grazie al plurilinguismo presente nelle parti scritte del manifesto: nel titolo del progetto in **L1** ed in **L3**, nel *headline* del manifesto: *Smoke on the water*...; nel *subheadline: You'll be victim* ...entrambi in **L2** nonché nella *bodycopy* Acqua, Aria...ancora in **L1**.

La Metodologia

Didatticamente il plurilinguismo fu ottenuto grazie al lavoro cooperativo svolto da me e dalla docente d'italiano: entrambe, infatti, esponemmo gli allievi a testi di pubblicità progresso nelle due lingue, ad articoli relativi alla tematica ambientale, a testi musicali in L2 affrontati in analisi contrastiva. Così facendo constatata la crescente motivazione degli allievi conducemmo l'intera classe alla fase finale di produzione della parte scritta del poster.A tal punto s'innestò l'apporto fondamentale del docente di progettazione grafica che guidò gli allievi a rendere visivamente ciò che era stato concertato sul piano linguistico. Si realizzò, quindi, un manifesto che si rifaceva al titolo di una famosa canzone del gruppo rock americano dei Deep Purple: *Smoke on the water*. Su di essa i ragazzi intervennero modificando l'ordine delle parole *Water up in smoke* con lo scopo di far riflettere il fruitore sull'idea che l'acqua sprecata può tramutarsi in fumo. Il *visual* mostrava l'immagine apocalittica del nostro pianeta devastato dalle fiamme, il cui fumo si disperdeva per l'universo. La parte scritta situata in basso faceva riferimento ad altri elementi vitali come l'aria, la terra, il fuoco e sottolineava il fatto che la mancanza di uno solo di essi poteva causare la rottura dei ritmi biologici e di conseguenza un grave danno a tutti gli esseri viventi.
Tecnicamente furono realizzati dei bozzetti con tempere ed acquarelli, in seguito il lavoro fu scansito e

ritoccato con l'uso del software di grafica *Photoshop* 7.0. Infine furono usati caratteri lineari un po' più austeri per accentuare il tono allarmante del messaggio.

I Risultati

Si trattò, dunque, di un progetto che sicuramente motivò tutti i partecipanti. In particolare permise agli studenti di sperimentare nuove forme di apprendimento e di cooperazione, di migliorarsi sul piano cognitivo e di arricchirsi ad ogni livello.
Personalmente sperimentai quanto potesse essere più efficace l'apprendimento di una lingua straniera quando non ci si limiti allo studio del sistema della lingua ma si svolgano anche altri tipi di attività come l'analisi di testi musicali o la produzione delle parti scritte di un manifesto pubblicitario. Gli allievi, infatti, pur avendo chiari gli obiettivi da raggiungere non si accorgevano di usare in modo funzionale la lingua acquisita fino ad allora.
Concludendo tutta l'attività progettuale fu entusiasmante comprese le ore di lavoro extra curriculari che noi docenti dedicammo alla pianificazione, alle verifiche, alle discussioni di carattere metodologico perché furono proprio queste a favorire un motivante *team teaching*.

"Helping Learners to Learn Vocabulary" The advantages of using games to practise vocabulary with adult elementary level students

Paula Hickey

The Importance of Vocabulary in Language Learning

The importance of lexis in language learning is both considerable and fundamental. Vocabulary plays an essential role in communication and lexis is an area which is able to link all 4 skills. Vocabulary can provide an equally, if not more effective vehicle for conveying meaning than grammar. Indeed, at low levels, vocabulary can be considered more important than grammar in a student's ability to convey a message.

VOCABULARY CAN BE CONSIDERED MORE IMPORTANT THAN GRAMMAR

Eg. "Station ?"
"Want eat"

Students themselves generally believe that lack of vocabulary is their greatest barrier to comprehension.

Vocabulary in L1 is acquired by children unconsciously and via active interaction with L1 speakers - both adults and other children. It is, however, possible for adults to acquire L2 vocabulary in this way.

There are 4 processes involved in the assimilation of new language items:

1) **Storage**
We store vocabulary fairly systematically and we store meanings rather than words. What we actually store is dependent on our attention to and the relevance of given lexical items. Vocabulary can only be stored if it is understood.

2) **Retention**

3) **Recall**
These are the processes which allow recognition.

4) **Retrieval**
This is the process which allows production.

The vocabulary that students encounter will only be assimilated if it has relevance to messages they want to convey This is why the messages must be expressed in meaningful contexts. Therefore, in order for lexical items to be stored, they have to be perceived as having personal significance for the learner. Personal significance can take many forms. The learner places the lexical item among all the personal associations in his semantic network. This 'placing', which is done unconsciously, is very important for retention and recall.

Vocabulary can be acquired simply via the process of communicating. We pay particular attention to a speaker's words because we are interested in understanding what he means. Certain words seem to recur in the conversation and we start using them ourselves without realising what we are doing. By the end of the conversation, we may well have enriched both our recognition vocabulary and our productive vocabulary.

This is what happens when we 'acquire' vocabulary via communication. Children learning their first language *only* acquire language this way.

The implications of the views of vocabulary storage are that:

Vocabulary cannot be taught, it can only be learnt (i.e. the learner has a responsible role in the learning process).

Teachers need to develop a motivation to find words and a desire to express one's personal feelings.

Teachers should encourage strategies for seeking out and understanding words because these strategies promote the formation of the individual's own associative network.

The grouping of words by the teacher can be of great assistance to learners because it provides at least one association between the words which might be useful as a starting point for storage and retention.

The implications for using communication as a potential source of vocabulary are extremely interesting. If the language class provides opportunities for students to communicate with one another in fluency activities, games, role plays etc, then there is a good chance that they will 'acquire' vo-

cabulary from each other.
"The acquisition of vocabulary is not a purely intellectual, effortless process, but an experiential, hands-on process too." (Maley, 1986).

What are games?

There are several views and definitions of what is meant by the word *'game'*.
A game is *"a form of play governed by rules"*. Byrne (1995). The Chambers Twentieth Century English dictionary defines a game as being *"a form or spell of play or sport, especially a competitive one, played according to rules and decided by skill, strength or luck"*.
Hadfield says that *"A game is an activity with rules, a goal and an element of fun"* (1990). Most then, seem to agree that a game is a fun activity with rules and often a set time limit.
In the language class, a whole assortment of activities are often classified as 'games'.
Many puzzles, tasks and exercises can be adapted to various groupings and given specific goals ("the first group to match the words to the pictures is the winner") and rules ("your team can give you 3 clues").
Games can be classified into many different categories, but there are 4 main types:

- *linguistic games*
- *communicative games*
- *competitive games*
- *cooperative games*

Naturally, some games fit into more than one category. Role play is also a type of game.
Games can be played in large or small groups/teams, pairs, or on an individual basis. The beauty of playing games' is that, frequently, a typical language learning activity can be turned into a game simply by forming teams, making the activity competitive and setting a time limit.
Obviously, many factors need to be taken into account by the teacher when planning games. According to Carrier (1990) teachers should first consider the level of the game to fit their students' language level. Other factors that need to be taken into consideration are: type of game, class size, probable duration of the game, materials required, mood enhancement, groupings, degree of student participation, competitiveness, time of day and stage of lesson.
Rixon suggests that games be used at all stages of the lesson, provided they are suitable and carefully chosen.

The Advantages of Using Games

There are numerous reasons why teachers should introduce games into the language classroom. Firstly, they create an enjoyable atmosphere and lower affective barriers. *"... Stress is a major hindrance in language learning process. This process (Learning language in traditional way) is by its nature time-consuming and stress-provoking.... raise the stress level to a point at which it interferes with student attention and efficiency and undermines motivation. ...one method has been developed to make students forget that they are in class... relax students by engaging them in stress-reducing task (games)."* Schultz (1988).

GAMES ARE AUTHENTIC, REAL-LIFE ACTIVITIES, NOT SPECIFICALLY 'CLASSROOM ACTIVITIES'

"Games can lower anxiety, thus making the acquisition of input more likely" (Richard-Amato, 1988 :147).

Games can suit the preferred learning styles of many students. Adult learners who approach a beginners' language class after experiencing a rather formal education are often pleasantly surprised to find themselves being encouraged to play games and have fun in a learning environment.
Games can be used to change the pace of a lesson eg. mingling /find your partner activity after a quiet period of study. Games can help to break the ice with new groups as well as serving as a filler between different activities. Games *"add diversion to the regular classroom activities... break the ice...(but also) they are used to introduce new ideas"*. Richard-Amato (1988:147).

Games are authentic, real-life activities, not specifically 'classroom activities'. Zdybiewska maintains that *"games are a good way of practising language, for they provide a model of what learners will use the language for in real life in the future"*. (1994 :6).

They promote interaction between students in meaningful contexts.
"Games help the teacher to create contexts in which the language is useful and meaningful".
(Wright, Betteridge & Buckby, 1984).

Team games and games with time limits can help to increase motivation.
"They spur motivation and students get very absorbed in the

competitive aspects of the games; moreover, they try harder at games than in other courses" (Avedon, 1971).

According to Krashen, games qualify as an acquisition activity because of their value in providing comprehensible input.
Even though games are often associated with fun, Richard-Amato urges us not to forget their pedagogical values, particularly in second language teaching.
Silvers says that *"in a relaxed atmosphere, real learning takes place and students use the language they have been exposed to and have practised earlier"* (1982:29).

"Games provide an opportunity for real communication, albeit within artificially defined limits, and thus constitute a bridge between classroom and the real world". Hadfield (1990).

Brown speaks of games as being *"meaningful contexts of genuine communication"*.
Teachers can use games as a technique for both presenting and practising vocabulary.
Discrete-point puzzles turn the practice of vocabulary into a challenging and recreational problem-solving form. They provide an opportunity for creating 'memorable' learning situations and new words *"will be remembered better if they are introduced and practised in a 'memorable way'*. (Hubbard et. al 1983:50)

"In the easy, relaxed atmosphere which is created by using games, students remember things faster and better" (Wierus and Wierus 1994:218).

W.R. Lee maintains that *"most language games make learners use the language instead of thinking about learning the correct forms"* (1979:2). He also says that games should be treated as central, not peripheral to the foreign language teaching programme.

When promoting the learning of vocabulary, the teacher should bear in mind that *"words should not be learnt separately or by memorization without understanding."* (Decarrico 2001).

MOST LANGUAGE GAMES MAKE LEARNERS USE THE LANGUAGE INSTEAD OF THINKING ABOUT LEARNING THE CORRECT FORMS

Moreover, *"learning new words is a cumulative process with words enriched and established as they are met again"*. (Nation 2000:6).
Finally, it is clear to language teachers that most learners are quite happy to accept the introduction of games into their lessons. *"Games are highly appreciated thanks to their amusement and interest"*. (Ersoz 2000).

Vocabulary Games for Elementary Students

These are some of the most popular and successful games with elementary students:

- anagrams
- hangman
- last letter game
- pelmanism
- Kim's game
- I went to the market and bought...
- catch ball and say month/adjective/job
- guess my job
- quiz (spin alphabet wheel and take a card)
- I Spy (using poster scenes)
- spelling competition
- 3 Little Words (to give clues for target word)
- association game (eg student 1 - bread, student 2 - honey, student 3 - bee)
- logical puzzles (3 names/3 jobs/3 nationalities - listen to clues and fill in table)
- definitions game
- half a crossword (in pairs)
- bingo (numbers, telephone numbers)
- story game using realia
- alphabet game in teams (a city beginning with A, an adjective with B...)
- shopping board game

Bibliography

* AVEDON, M. E. and B.S. BRIAN (1971), *Learning Through Games. The Study of Games*, John Wiley & Sons, New York, pp. 315-321.
* BLAIR, R.W. (1982), *Innovative Approaches to Language Teaching*, Heinle & Heinle, Boston.
* BROWN, H. DOUGLAS (1983), *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
* BYRNE, D. (1995), *Games. Teaching Oral English*, Longman, Harlow, pp101-103.
* CARRIER, M. (1990), *Take 5. Games and Activities for the Language Learner*, Harrap, London, pp. 6-11.
* COADY, J. (1997), *L2 Vocabulary Acquisition. Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press, New York.
* DEESRI, A. (2002), *Games in the ESL and EFL Class*, "The Internet TESL Journal", Vol. VIII, N°9.
* ERSOZ, A. (2000), *Six Games for the EFL/ESL Classroom*, "The Internet TESL Journal", Vol. VI, N°6.
* FRENCH ALLEN, V. (1983), *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford.
* GAIRNS, R. and S. REDMAN (1986), *Working with Words. A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge.
* HADFIELD, J. (1990), *Intermediate Communication Games*, Thomus and Nelson and Nelson and Sons, Hong Kong.
* HUBBARD P., H. JONES, B. THORNTON and R. WHEELER (1983), *A Training Course for TEFL*, Oxford University Press, Oxford.
* HUNT, A. and D. BEGLAR (1998), *Current Research and Practice in Teaching Vocabulary*, JALT Publications.
* KRASHEN, S. (1982), *Theory Versus Practice in Language Teaching*, Ed. Robert W. Blair Newbury, Rowley.
* LARSON-FREEMAN, D. (1986), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
* LEE, W.R. (1979), *Language Teaching Games and Contests*, Oxford University Press, Oxford.
* MALEY, A., and A. DUFF (1978), *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
* NATION, I. S. P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Heinle and Heinle, Victoria University of Wellington.
* NATION, P. (1994), *New Ways in Teaching Vocabulary*, TESOL, Alexandria, VA.
* NGUYEN THI THANH HUYEN, KHUAT THI THU NGA (2003), *Learning Vocabulary Through Games*, "Asian EFL Journal".
* OMAGGIO, A. (1978), *Games and Simulations in the Foreign Language Classroom*, Center for Applied Linguistics, Washington DC.
* RICHARD-AMATO, P.A. (1988), *Making it Happen. Interaction in the Second Language Classroom : From Theory to Practice*, Longman, New York.
* RICHARD-AMATO, P.A. (1996), *Making it Happen*, Addison-Wesley, New York, pp 192-199.
* RIXON, S. (1981), *How to use games in language teaching*, Macmillan, London.
* SCHULTZ, M. and A. FISHER (1988), Interacting in the Language Classroom, *Games for All Reasons*, Addison-Wesley, New York.
* SILVERS, S.M. (1982), *Games for the classroom and the English-speaking club*, "English Teaching Forum", 20, 2, pp. 29-33.
* STEVICK, EARL W. (1982), *Teaching and Learning Languages*, Cambridge University Press, Cambridge UK.
* UBERMAN, A. (1998), *The Use of Games for Vocabulary Presentation and Revision*, "Forum", Vol. 36, N°1.
* WATCYN-JONES, P. (1988), *Test Your Vocabulary*, Penguin, London.
* WRIGHT, A., D. BETTERIDGE and M. BUCKBY (1984), *Games for Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
* ZDYBIEWSKA, M. (1994), *One hundred language games*, W.Si.P, Warsaw.

Il Cercatappa
Una strategia a misura dei nostri alunni

Maria Chiara Donatini, Anna Maria Fattori, Nives Winkler
Insegnanti di italiano come madrelingua nel Nordreno Vestfalia (Germania)

1. Introduzione

Desideriamo dedicare questo nostro articolo a quegli insegnanti che, come noi, vogliono portare aria nuova nelle loro classi e offrire degli spunti per considerare l'eterogeneità del gruppo come un'opportunità di arricchimento della classe.
Ciò che vi proponiamo è stato da noi, insegnanti di LE e LS, sperimentato e accolto con entusiasmo dai nostri alunni. L'attenzione è focalizzata su tutti quei fattori che possono influenzare le capacità di apprendimento dell'individuo: ecco allora la rimozione delle fonti di ansia, della competitività, la necessità di percorsi il più possibile individualizzati, per sfruttare le potenzialità proprie di ogni discente.
Entusiasmo, divertimento, piacere, curiosità stimolati dalle novità proposte: iniziando da come si presenta la classe, i diversi materiali a disposizione, preparati ad hoc, per coinvolgere completamente lo studente, l'uso di glottotecnologie, ma soprattutto la libertà di scelta in piena autonomia, anche nella forma sociale di lavoro, insomma tutto ciò permette ad ogni discente la scelta del percorso di apprendimento a lui più congeniale. Questa strategia non porta assolutamente a stravolgere quella adottata dall'insegnante di classe, ma vuole e può essere un contributo a far "passare" addolcendola, la pillola dell'apprendere e sappiamo quanto amara può essere alle volte. Questa impostazione "attivista" rivaluta l'importanza del "momento pratico" nell'ambito della didattica; motivando i ragazzi a "fare autoapprendimento"[1], a scoprire, tappa dopo tappa, che si può studiare, rispondere ai quesiti proposti, collegare conoscenze nuove a quelle esistenti (mappe concettuali), utilizzando quelle strategie a loro più congeniali e diventando così dei soggetti attivi e responsabili del loro apprendimento.

RIMOZIONE DELLE FONTI DI ANSIA, DELLA COMPETITIVITÀ, LA NECESSITÀ DI PERCORSI IL PIÙ POSSIBILE INDIVIDUALIZZATI

In sintesi il 'tappa su tappa':
- Offre una molteplicità di spunti culturali e interculturali
- Favorisce agganci interdisciplinari e l'uso veicolare della lingua
- Si presta particolarmente all'approccio glottodidattico ludico
- Attiva i processi di socializzazione, tende al raggiungimento della consapevolezza dell'io e dell'altro, che si realizza nell'acquisizione delle norme dell'alternanza dei turni convenzionali
- Rende possibile lo sviluppo della competenza comunicativa realizzando occasioni di apprendimento complete capaci di stimolare la competenza linguistica, extralinguistica, sociopragmatica

2. Breve descrizione

Il "tappa su tappa"[2] è una strategia che permette di organizzare un ambiente di apprendimento linguistico, sia a livello di scuola primaria che secondaria, e offre a tutti gli alunni contemporaneamente un'ampia gamma di attività organizzate in tappe, contrassegnate da un numero, una lettera o un simbolo, che costituiscono delle mini unità di apprendimento indipendenti l'una dall'altra e in sé concluse, ma accomunate dallo stesso tema. Ogni alunno è libero nello scegliere le tappe, la successione e la forma sociale a lui più congeniale (lavoro individuale, a coppie o in pic-

1. Dolci R., *Modulo di glottodidattica*, Master Itals 1999-2001.
2. L'idea di apprendimento a tappe, chiamato anche circuito di apprendimento è nata originariamente in ambito sportivo. In Inghilterra Morgan e Adamson avevano sviluppato nel 1952 il 'circuit training' che metteva a disposizione, distrbuite in un certo numero di tappe, varie forme di esercizi sportivi. In Germania questa forma di apprendimento è stata poi applicata ad altre discipline dapprima nella Schallenber-gschule, una scuola elementare del Baden-Württenberg, sucessivamente nel seminario per la formazione degli insegnanti a Sindelfingen; a partire dal 1980 si è sviluppata in molte altre scuole primarie e secondarie.

coli gruppi). Ad ogni tappa gli alunni esercitano, scoprono, approfondiscono e rielaborano, in modo autonomo e adeguato ai loro ritmi di apprendimento, un aspetto diverso del tema precedentemente introdotto (vedi § 3). Le attività proposte mirano ad attivare tutte le dimensioni sensoriali favorendo la bilateralità[3] dell'apprendimento linguistico.
Le tappe sono state concepite basandosi sui seguenti principi didattici e psicologici:

- il concetto pestalozziano
- la Total Physical Response proposta da Asher
- la glottodidattica ludica di Gianfranco Porcelli

3. Realizzazione pratica del "tappa su tappa"

Le tappe sono delle attività che l'insegnante distribuisce all'interno dell'aula sotto forma di materiali, giochi, libri, audiocassette, lavori manuali, roleplay, ecc... Per esporre il materiale sono utili sedie, banchi, scaffali o qualsiasi altro tipo di ripiano. Si consiglia di sfruttare superfici, come i davanzali delle finestre o di creare spazi aggiuntivi tramite bacheche e fili, a cui appendere le varie attività, visto che l'**ambiente di lavoro** dovrebbe rimanere presente nell'aula per alcuni giorni. Se tali materiali dovessero ostacolare altre attività, si consiglia di utilizzare dei cassettini portacorrispondenza che si possono agevolmente e velocemente distribuire, raccogliere e sistemare in pile. Particolare attenzione dovrebbe essere dedicata alla disposizione del materiale nell'aula in cui le tappe saranno distribuite non in ordine sequenziale, bensì in modo da creare una "caccia alla tappa". Questa nuova ed insolita atmosfera, che indica anche dal punto di vista visivo un nuovo modo di imparare, funge spesso anche da ulteriore fattore motivante per gli alunni, un elemento da non sottovalutare.
La **quantità** delle tappe a disposizione deve essere pari o superiore al numero degli alunni per offrire una maggiore possibilità di scelta e anche per far sì che ogni alunno abbia un'alternativa e non si creino dei momenti di attesa.
Ogni tappa deve essere contrassegnata da un numero, una lettera o un **simbolo** ben visibile anche dal banco in modo che gli alunni possano orientarsi più facilmente.
Infatti ogni alunno ha il '**contatappe**', cioè il foglio di percorso (ad esempio la mappa del mercato nel caso della mini unità del § 4), sul quale deve indicare il numero delle attività che svolge, affinchè lui stesso e l'insegnante possano controllare il lavoro compiuto.
Oltre ad un foglio, su cui ogni alunno indica il suo percorso individuale annotando mano a mano le tappe eseguite, si può predisporre una **tabella** ad assi cartesiani che serve per registrare il percorso generale del gruppo di apprendimento. Sul lato orizzontale vengono indicati i numeri delle tappe e su quello verticale i nomi degli alunni. La tabella viene appesa ad una parete dell'aula e quando un alunno ha finito di lavorare ad un'attività, fa una crocetta o mette un simbolo in corrispondenza della tappa e del suo nome. Questa griglia ha la funzione di offrire in ogni momento sia agli alunni che all'insegnante una panoramica generale sull'andamento del lavoro.
Per ogni tappa sono previste delle istruzioni sul compito da svolgere. Tali **consegne** devono essere formulate in modo chiaro, univoco e diretto, eventualmente anche tramite l'uso di simboli, così che ogni alunno sia in grado di capire da solo, o al massimo con l'aiuto di un compagno, quello che deve fare.
Le attività proposte nelle tappe devono essere molto varie e differenziate per i diversi livelli: quindi devono essere presenti più attività per esercitare tutte le abilità: l'ascolto, la scrittura creativa, la lettura e comprensione, l'agire comunicativo ecc... E' solo così che si possono rispettare i diversi tipi di apprendimento: visivo, uditivo, cinestetico, cognitivo, creativo, sistematico. Le attività proposte devono dunque mirare ad attivare tutte le **dimensioni sensoriali** favorendo la bilateralità dell'apprendimento linguistico.
Compito dell'insegnante è far conoscere agli alunni fin dall'inizio le **regole** del "tappa su tappa". Quando un alunno decide di lavorare ad una tappa, sa che si prende la responsabilità di eseguire l'attività proposta e di portarla a termine: legge le istruzioni, se non capisce quello che deve fare, chiede aiuto ad un compagno o, come ultima risorsa, all'insegnante. L'alunno sa che non deve eseguire tutte le attività proposte, ma solo quelle che gli sembrano più interessanti. Se l'insegnante nota che all'inizio la libera scelta comporta troppa insicurezza e indecisione, soprattutto per le prime esperienze con il "tappa su tappa", può indicare la tappa di partenza sul foglio di percorso individuale di ogni alunno, avrà naturalmente l'accortezza di segnare tappe di partenza diverse, così che gli alunni si distribuiscano lungo il percorso. L'insegnante può tuttavia

3. Si veda al riguardo Balboni P., *Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano*, approfondimento del modulo Luise M.C., *Storia della glottodidattica del XX secolo*, Master Itals Venezia, 1999-2001.

decidere di rendere obbligatorie alcune attività indicandole chiaramente sul contatappa individuale. Dopo una breve introduzione tematica si lasciano agli alunni alcuni minuti a disposizione per fare un giro di orientamento nella classe per scoprire le varie tappe. Spesso la curiosità degli alunni, i discorsi e i commenti che fanno tra di loro nell'osservarle rendono superflua ogni ulteriore spiegazione da parte dell'insegnante.
Con gli alunni delle classi elementari del primo ciclo si può immaginare di intraprendere attraverso le tappe un viaggio in treno. Il foglio per indicare il percorso individuale rappresenterà il biglietto sul quale ogni allievo avrà indicata la sua stazione di arrivo e quindi anche di partenza per il suo viaggio lungo il percorso. Si procede in questo modo: i bambini e la maestra formano un trenino che si muove nella classe lungo le tappe che sono state preparate, quando un bambino passa proprio vicino alla tappa indicata sul suo "biglietto", deve "scendere" dal treno alla sua fermata e cominciare a lavorare a quell'attività. Alla fine rimane solo la locomotiva del trenino, cioè l'insegnante.

SCAMBIO DI IDEE ED ESPERIENZE CON TUTTA LA CLASSE

Il tempo dedicato ad ogni circuito di apprendimento varia a seconda del tema, dell'età degli alunni, del livello della classe, del numero delle tappe. Si può pensare ad un minimo di tre ore fino ad un massimo di 10/12 ore di lezione per dare la possibilità a tutti i bambini di sperimentare il maggior numero possibile di tappe. Le ore di lezione con il "tappa su tappa" non vanno previste nella stessa mattinata, ma è consigliabile non superare un'ora (o in casi eccezionali due ore) di lezione alla volta. In questo modo molto spesso gli alunni hanno l'impressione di dover interrompere la loro attività proprio "sul più bello". Questo inconveniente diventa poi un'ulteriore motivazione per continuare con il circuito nella lezione successiva. Come ogni nuova tecnica di apprendimento anche il "tappa su tappa" e le sue regole vanno introdotte gradualmente incominciando con un breve percorso di circa un'ora di lezione.

4. Il mercato

Riportiamo come esempio una mini unità di "tappa su tappa" sul tema 'Al mercato' che contiene solo delle proposte di attività e permette agli alunni di fare la loro prima esperienza con questa tecnica. Alla fine di questo breve percorso l'insegnante prevederà un momento di scambio di idee ed esperienze con tutta la classe, in questo modo riuscirà facilmente a rendersi conto delle difficoltá che gli alunni hanno incontrato e di quali sono dunque i punti non ancora acquisiti.

Tema:	**AL MERCATO**
Gruppo di apprendimento:	2ª e 3ª elementare
Numero alunni:	18
Prerequisiti:	livello di competenza A2
Attività di approccio al tema:	simulazione globale: allestimento di un mercatino con materiale autentico e non. L'aula viene trasformata in un "mercato", gli alunni allestiscono il mercato accordandosi sui prezzi . Successivamente "giocano" al mercato: alcuni allievi dietro i banchi sono i venditori, altri passano di banco in banco a fare gli acquisti.
Obiettivi:	attivazione e approfondimento delle preconoscenze: lessico relativo ai principali tipi di frutta e verdura, alle nozioni di quantità e ai prezzi.
Abilità linguistiche:	saper identificare la frutta attraverso i sensi, saper verbalizzare il messaggio iconico, saper completare un dialogo, saper riconoscere la parola partendo dalle lettere, comprendere il linguaggio poetico e pittorico, saper riprodurre creativamente il messaggio pittorico sull'esempio proposto, saper scrivere la lista della spesa sulla base della ricetta ascoltata, fare la spesa in base alla lista.
Abilità grammaticali:	saper usare il condizionale e l'imperativo, le forme di cortesia, le formule di saluto e commiato, le regole della concordanza degli aggettivi, il singolare e plurale ecc.
Tipo di esercizi:	esercizi sensoriali (olfattivi e tattili), roleplay, insalata di lettere, esercizi di ascolto e comprensione, comprensione delle istruzioni ascoltate, abbinamento figura-figura, verbalizzazione del linguaggio figurato.
Sussidi:	materiali autentici e similari, poster del Vertumno, registratore e cassetta con la poesia "I colori della frutta", e con le istruzioni per la ricetta della macedonia, fogli di lavoro, cruciverba, foto di mercati, gioco del memory, ecc.
Tecniche:	lavoro individuale, di coppia e di gruppo
Durata:	circa un'ora

Entriamo nel circuito del "Tappa su tappa" (Per la realizzazione pratica vedi § 3)
Descrizione delle tappe

• 1. Scopri la frutta nascosta
Ad occhi bendati attraverso l'olfatto e il tatto scoprire la frutta nascosta in tre sacchetti

• 2. Gioco del memory con frutta e verdura

• 3. Completare sulla scheda il dialogo tra compratore e venditore

• 4. Seguire le lettere e trovare il frutto da mettere nel cestino

• 5. Mettere la frutta nel sacco
Riconoscere il singolare e il plurale e metterlo nel "sacco"

• 6. Cruciverba sulla frutta e verdura
(con parole o disegni)

• 7. Arcimboldo: una testa fatta di...
Osservare la riproduzione di "Il Vertumno" di Arcimboldo (1590 ca.), riconoscere la futta e la verdura che compongono "Il Vertunno"e scriverne il nome sui foglietti autoadesivi preparati.

• 8. Fare la macedonia
Ascoltare le istruzioni registrate su un'audiocassetta e disegnare/scrivere gli ingredienti sulla lista della spesa.

• 9. Andare al mercato in compagnia
e fare la spesa indicata sulla lista appena compilata

• 10. I colori della frutta

Leggere (o ascoltare) la poesia "I colori della frutta"e colorare seguendo le parole del poeta

• 11. Taglia e incolla

Tagliare (dal foglio di lavoro) e incollare la frutta e la verdura in modo da comporre una testa sul modello di Arcimboldo

• 12. "parole comuni, mercati diversi"[4]

Riconoscere i mercati delle tre foto di bancarelle di frutta (ad esempio il mercato di Venezia, di Tunisi, di Licata o di altre città o paesi da cui provengono gli alunni)), riconoscere la frutta, scrivere il nome su un foglietto autoadesivo e applicarlo sotto la foto corrispondente. Dalle tre colonne di parole colorare quelle comuni simili.

5. Obiettivi

Con il "tappa su tappa" si possono perseguire diversi obiettivi. Infatti, si può ricorrere a questa strategia per ì

a) esercitare un argomento precedentemente trattato o un'abilità linguistica già introdotta

In questo caso il circuito sarà costituito essenzialmente da un eserciziario con diversi gradi di difficoltà che tiene conto delle diverse strategie di apprendimento.

b) approfondire argomenti e temi

Dopo una lezione introduttiva, in cui l'insegnante attiva le preconoscenze degli alunni, allievo ha la possibilità di maturare e approfondire i suoi interessi, secondo il proprio ritmo individuale. Questo tipo di percorso si presta in particolar modo per elaborare argomenti di civiltà e l'uso della lingua, anche veicolare, nei diversi tipi di testi in particolare per le ultime classi della scuola elementare.

c) elaborare argomenti, temi nuovi

Gli alunni scoprono, elaborano, analizzano in modo autonomo e sviluppano il loro spirito di osservazione.

d) mettere a disposizione materiali

I materiali ripresi da libri di testo, giornali, CD-Rom, pagine di internet, radio o altre fonti presenti nella vita quotidiana degli alunni costituiscono una ragnatela di testi di diverso tipo che gettano luce sullo stesso tema da punti di vista diversi permettendo dunque all'alunno di acquisire una visione di insieme delle varie discipline che ogni volta vengono coinvolte. In questo modo si crea un percorso che può essere fruito modularmente.

RIVALUTAZIONE DEL RUOLO DELL'ALUNNO COME ATTORE E DELL'INSEGNANTE COME REGISTA

Generalmente nelle prime classi del primo ciclo elementare si tende a dare più spazio ai primi due obiettivi (a,b), mano a mano che gli alunni acquisiscono il metodo di lavoro si può passare agli altri obiettivi (c,d). A nostro avviso e secondo le nostre esperienze, un percorso per l'apprendimento di una lingua dovrebbe prevedere materiali che offrano all'alunno contemporaneamente le quattro possibilità elencate: esercitare le strutture grammaticali o le abilitá già note, ma non ancora ben acquisite; approfondire temi o strutture grammaticali già introdotti; scoprire nuovi contenuti; ottenere una visione d'insieme

6. Vantaggi di questo metodo

I vantaggi di questo metodo si indentificano nella rivalutazione 1) del ruolo dell'alunno come attore e 2) dell'insegnante come regista e artefice della scena, in cui l'alunno si muove.

6.1. Il ruolo dell'alunno

L'alunno è attivo e al centro del proprio percorso di apprendimento: sceglie quello che vuole fare, in quale ordine farlo e decide se vuole lavorare da solo o con un compagno. Sono quindi gli alunni che scelgono ritmi, tempi e modalità di lavoro, mentre la varietà delle tappe garantisce il rispetto della pluralità dei livelli presenti in una classe. Questa strategia favorisce lo sviluppo delle abilità cognitive e metacognitive e la capacità di effettuare collegamenti proprio grazie alla sua struttura non sequenziale. Infatti sebbene le tappe siano contrassegnate da un numero, non sono da pensare in successione lineare. Ognuna di esse costituisce un'attività in sé conclusa e autonoma. Si potrebbe quasi paragonare il percorso a tappe ad una struttura ipertestuale, la cui caratteristica è quella di rompere la linearità. Le tappe rappresenterebbero i "nodi", cioè i testi che compongono l'ipertesto, tenuti insieme da link accomunati dallo stesso tema del circuito a tappe. Come un ipertesto "permette al lettore di saltare tra le varie porzioni di testo, costruendosi un proprio percorso di lettura"[5], così il "tappa su tappa" consente all'alunno di costruirsi il proprio percorso di apprendimento saltando da una tappa all'altra. Dal punto

4. In analogia con il titolo dell'opera di Balboni P.E, *Parole comuni, culture diverse.*
5. Porcelli G. Dolci R., (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTETLibreria, Torino, p.63.
6. Porcelli G., Dolci R., *op.cit.*, p.71.

di vista cognitivo la struttura ipertestuale attiva "meccanismi e processi che, oltre ai contenuti, permettono di apprendere i legami e le relazioni con gli altri domini".[6]
Gli alunni si assumono la piena responsabilità del loro lavoro, si aiutano e collaborano tra di loro. Per risolvere un problema si rivolgono prima ad un compagno, non all'insegnante. In questo modo si instaura un clima collaborativo: gli alunni imparano insieme, ma in modo autonomo. L'attivazione di tutte le dimensioni sensoriali influisce positivamente sui processi di apprendimento (glottodidattica umanistica). L'apprendimento a tappe rispetta il naturale bisogno di movimento degli alunni: tra una tappa e l'altra l'alunno si alza, si guarda intorno, sceglie un'altra attività e può ricominciare a lavorare.
L'attività motoria è legata all'apprendimento attivo: l'alunno sa che deve alzarsi dal suo posto, deve muoversi se vuole apprendere, se vuole mettere in moto il cervello, non rimane seduto passivamente ad aspettare quello che gli presenta l'insegnante. È una forma di apprendimento che provoca piacere: piacere di riuscire a svolgere un compito da soli, piacere della scoperta, del rischio, di collaborazione con gli altri. Ricordiamo a questo proposito che "il piacere è la fonte maggiore di motivazione ai comportamenti umani, una volta che siano stati soddisfatti i bisogni primari " e che "si tratta di una motivazione stabile che si nutre da sé".[7]
Il "tappa su tappa" permette di "motivare giocosamente" perché "pone delle sfide, organizza l'apprendimento come gara tra compagni, ma ancora di più, tra ogni bambino e se stesso, (...) come premio al traguardo il bambino si attende solo il piacere di esservi giunto."[8]
La motivazione viene mantenuta attiva, perché ogni tappa rappresenta una nuova sfida.
Grazie al "tappa su tappa" ogni alunno vede intorno a sé, in corrispondenza delle varie tappe, una ricchezza e una varietà di materiali che gli fanno sentire "il mondo straniero presente, lì nell'aula."[9]

L'APPRENDIMENTO A TAPPE RISPETTA IL NATURALE BISOGNO DI MOVIMENTO DEGLI ALUNNI

Questo elemento favorisce la motivazione degli alunni perché fa leva sulla curiosità, "caratteristica dei bambini, sempre pronti ad esplorare un nuovo universo, per il semplice fatto che esiste, che è lì, che non è noto", permette di ricreare di volta in volta un' "autenticità culturale"[10], cioè un ambiente di apprendimento che porti al "dépaysement".

6. 2. Il ruolo dell'insegnante

Riprendendo la massima di von Humboldt, possiamo affermare che con il "tappa su tappa" "l'insegnante non insegna una lingua, ma crea le condizioni affinché l'apprendimento abbia luogo".[11]
L'insegnante prepara accu-ratamente i materiali prima della lezione, ma non agisce durante la lezione: il suo ruolo nel "tappa su tappa" è quello di osservatore non solo dei risultati, ma anche e soprattutto dei processi dell'apprendimento. Questo nuovo ruolo dell'insegnante in qualità di osservatore durante la lezione e di sceneggiatore, in quanto prepara l'ambiente di lavoro, necessita di una preparazione interiore. Così come gli alunni si preparano gradualmente ad una nuova tecnica di apprendimento, anche l'insegnante ha bisogno di abituarsi gradualmente al suo nuovo ruolo che non lo vede più al centro della lezione.
All'inizio l'insegnante avrà la sensazione che nella classe regni una certa confusione. Infatti se si seguisse con una videocamera, tra l'altro un ottimo espediente per l'insegnante per la raccolta dati secondo i principi della ricerca azione[12], si vedrebbe un alunno che si alza per scegliere una nuova attività, un altro che si avvicina alla tabella generale di percorso, un altro ancora che cerca la scheda per l'autoverifica, altri due che discutono insieme ecc., tutto questo che ad un occhio inesperto può sembrare confusione, in realtà è solo indice di fervida ed intensa attività. Il momento cruciale della lezione si sposta dunque nella preparazione: l'insegnante impiegherà più tempo nell'ideazione e nella realizzazione del materiale necessario per un intero percorso di apprendimento che, come abbiamo visto, prevede talvolta 20 o più attività. Ci sono tuttavia degli accorgimenti che possono semplificare e rendere la preparazione più fruttuosa, veloce e piacevole. Visto che il percorso non è legato né ad un livello specifico della classe, in quanto i materiali tengono conto di diversi gradi di difficoltà, né ad un unico ambito, ma

7. Balboni P.E., Luise M.C. (1994), *Interdisciplinarità e continuità nell'educazione linguistica*, Armando Editore, Roma, p. 95.
8. Porcelli G., Balboni P. E. (1992), *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, La Scuola Brescia, p. 75.
9. Porcelli G. Balboni P. E., (1992), *op.cit.* p.74.
10. Balboni P.E. (1999), *Lingue europee nella scuola dell'infanzia* (Progetto L.E.S.I.), Venezia, cap.4.3.
11. Balboni P.E. (1990), *Elementi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia, p. 28.
12. Coonan C.M. (2000), *La Ricerca-Azione*, in: "Scuole e Lingue Moderne" 6, pp. 2-14.

offre continui agganci con altre materie favorendo quindi l'interdisciplinarità, lo stesso percor-so può essere proposto in classi parallele, questo significa che sarebbe consigliabile eseguire e distribuire la preparazione al gruppo di insegnanti ad esempio integrandola nella fase di programmazione, in cui ogni insegnante, lavorando in sinergia con i suoi colleghi, si assume una piccola parte del lavoro che poi metterà a disposizione di tutti gli altri. Così alla fine ognuno si troverà a preparare solo 5 o 6 tappe, ma avrà accesso a 20/25 attività.

6.3. Scheda di autovalutazione

Secondo noi il "tappa su tappa" è una strategia preziosa per l'insegnante e come tutte le strategie bisogna imparare ad usarla. Dopo aver sperimentato più volte il "tappa su tappa" nei nostri gruppi di apprendimento ed esserci scambiate le esperienze, ci siamo rese conto dell'utilità di una griglia di autovalutazione che può servire sia da guida nella preparazione di un percorso a tappe, sia da feedback per l'insegnante stesso per poter riflettere, capire, valutare, ripensare e ripianificare.

UTILITÀ DI UNA GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

1. *I materiali che ho proposto coinvolgevano l'alunno in tutte le sue dimensioni sensoriali?*
2. *Ho formulato le consegne in modo tale che gli alunni potessero comprenderle senza chiedere spiegazioni a me o ai compagni?*
3. *Ho fatto attenzione a distribuire le tappe nell'aula in modo da creare l'atmosfera di una "caccia al tesoro"?*
4. *Gli alunni avevano abbastanza spazio e libertà di movimento?*
5. *Ho considerato nelle attività tutte le forme sociali?*
   Lavoro: individuale
   di coppia
   di gruppo
6. *Gli alunni hanno espresso la richiesta di proseguire il lavoro con le tappe?*
7. *Guardando il contatappe e la griglia, riesco a ripercorrere le tappe seguite da ogni alunno e quindi rendermi conto del suo percorso di apprendimento?*
8. *Quali tappe potrei cambiare, modificare o completare?*
9. *Mi sono venute in mente nuove idee per il prossimo "tappa su tappa"?*
10. *Il ruolo dell'insegnante durante il "tappa su tappa" dovrebbe essere di osservatore-sceneggiatore e di conseguenza, se l'insegnante ha seguito corret-tamente i principi del 'tappa su tappa', dovrebbe poter rispondere positivamente alle seguenti domande:*
    a. Ho parlato poco?
    b. Mi sono messo/a in secondo piano?

Definisco con una parola come mi sono sentito/a

---

7. Il "tappa su tappa" per l'insegnamento dell'inglese nella scuola elementare

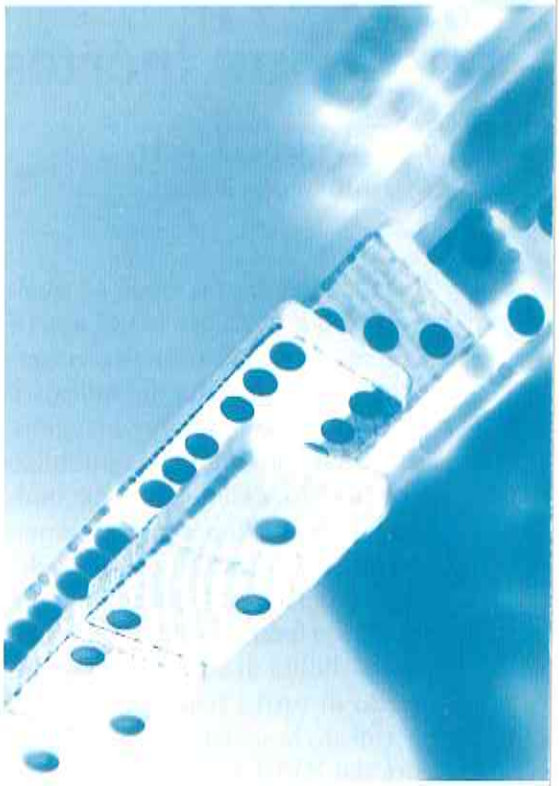
Come abbiamo sottolineato all'inizio del nostro articolo, la nostra esperienza con il "tappa su tappa" è nata nell'ambito dell' insegnamento dell'italiano in Germania, ma ora desideriamo offrire ai nostri colleghi in Italia alcuni spunti per creare un "tappa su tappa" per l'insegnamento dell'inglese nella scuola elementare, con la speranza di stimolare il loro piacere nell' avventurarsi in un viaggio fra le tappe.

Tema:	**That's me**
Gruppo di apprendimento:	3ª elementare
Numero alunni:	18
Prerequisiti:	livello di competenza A1
Attività di approccio al tema:	canzone : "Hey, that's me"
Obiettivi:	acquisizione del lessico e delle strutture fondamentali per parlare di sé
Durata:	10 ore distribuite nell'arco di 3 settimane

Entriamo nel circuito del "tappa su tappa"

Descrizione delle tappe[13]

1. *WHO IS IT?*
   Guarda le persone raffigurate, scrivi la domanda Who is it e rispondi con It's.
2. *WHAT'S YOUR NAME?*
   Guarda le persone raffigurate, scrivi le frasi come nell'esempio, disegna il tuo ritratto e scrivi una frase.
3. *LET'S WALK*
   Va' a leggere il testo appeso ad una parete dell'aula, torna al tuo banco e scrivine il titolo, ritorna a leggere il testo, ritorna al tuo banco, scrivi la frase successiva e così via.
4. *FINGER PUPPETS*
   colora Tom, Marc e Anna, ritagliali e incollali in modo che si adattino al tuo dito. Recitate in due o in tre con le "Finger puppets".
5. *DOMINO*
   Disponi nella giusta successione le carte del domino contenenti le frasi principali per parlare di sé (My name is..., He's... years old)
6. *CROSSWORD PUZZLE*
7. *TRIMINO*
   Disponi le carte del trimino nella giusta successione, se otterrai un triangolo avrai eseguito l'esercizio in modo corretto.
8. *WHAT BELONGS TOGETHER*
   Scegli le parole che vanno insieme e co-lora le coppie con lo stesso colore.
9. *WANTED*
   Fa' un identikit di un compagno e individua i compagni descritti negli altri identikit.
10. *MISSING VOWELS*
    Il computer di Tom ha dimenticato alcune lettere - Scrivi il testo corretto sul tuo quaderno!
11. *FORM SENTENCES*
    Scegli le parole sui cartellini e forma le frasi.
12. *MY BODY*
    Scrivi le parole al posto giusto e colora!
13. *THIS IS A NOSE*
    Ritaglia le figure e incollale al posto giusto!
14. *MY OWN HOMEPAGE*
    Progetta il tuo sito internet personale!
15. *SEND A GREETING BY E-MAIL*
    Spedisci per e-mail una cartolina ad un amico!
16. *A POEM*
    Leggi la poesia e scrivi altri versi! Disegna le immagini!
17. *TONGUE TWISTERS*
    Leggi gli scioglilingua, scegline uno e imparalo a memoria!
18. *THAT'S ME - THE GAME*
    Gioco per due o quattro giocatori .



13. Per le tappe proposte vedi Fink,C., *Kids'Corner - That's me. Eine Englische Werkstatt*, Mühlheim /Ruhr 2002.

Bibliografia

* BALBONI, P. (1990), *Elementi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia
* BALBONI P. (1999-2001), *Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano*, in: Luise M. C., *Storia della glottodidattica del XX secolo*, modulo Master Itals Venezia 1999-2001
* BALBONI P.E. (1999), *Lingue europee nella scuola dell'infanzia* (Progetto L.E.S.I.), Venezia
* BAUER, R. (1997), *Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindergerechten Lernen*, Cornelsen, Berlin
* BAUER R. (1997), *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen*, Cornelsen, Berlin
* COONAN C.M. (2000), *La Ricerca-Azione*, in: "*Scuola e Lingue Moderne*" 6, 2000, pp.2-14
* FINK, C. (2002), *Kids'Corner - That's me! Eine Englische Werkstatt*, Verlag a.d.Ruhr, Mühlheim a. d. Ruhr
* LUSAR R. (2001), *Lernen an Stationen - Offener Unterricht,Light'?* in: "*Fremdsprachliche Unterricht*" 2, 2001
* PORCELLI G. (1987), *Gli aspetti glottodidattici*, in: Freddi, G., (a cura di), *Le lingue straniere per la Scuola Elementare*, Liviana, Padova
* PORCELLI G., BALBONI P. E. (1992), *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia
* PORCELLI G. DOLCI R. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET Libreria, Torino

Gli ipertesti nell'apprendimento linguistico: una proposta per la realizzazione di un ipertesto di argomento letterario

Annalisa Latela
Università di Bari

La società odierna tende ad evolversi e a modificare i suoi assetti con un ritmo più frenetico rispetto al passato e il suo dinamismo è accentuato dalla sempre maggiore diffusione, in ambito sia pubblico che privato, delle tecnologie multimediali e di *Internet*, che stanno modificando la struttura stessa del nostro pensiero. Il paradigma conoscitivo fondato sulla fiducia nella possibilità di conoscenza e controllo di tutti i fenomeni, che ha permeato la società europea a partire dal XVIII secolo, è entrato in crisi nel corso del Novecento, modificando profondamente la nostra percezione e rappresentazione della realtà. La staticità, la rigidità e la chiusura delle società moderne sono state sostituite dalla dinamicità, dalla duttilità e dalla complessità delle società post-moderne (cfr. Balboni 2002).
Di fronte a tale complessità, un'agenzia educativa come la scuola, deputata a trasformare le capacità umane in competenze, ha dovuto e deve tuttora cercare di adeguarsi.

Dalla conoscenza lineare a quella reticolare

Da una visione del mondo oggettivistica, meccanicistica e comportamentistica (cfr. Calvani 1998), tipica degli anni '20-'50, completamente orientata al controllo delle acquisizioni individuali e creatrice di masse di utenti scarsamente motivati, ricettori di informazioni o esecutori pedissequi, si è passati ad una visione dapprima cognitivistica di matrice chomskiana e successivamente costruttivistica (da Piaget alle odierne teorie cognitiviste). In seno alla glottodidattica, soprattutto di matrice comunicativo-umanistica, è andata così maturando una concezione complessa dell'apprendimento linguistico, che privilegia componenti quali la personalizzazione e la flessibilità dei percorsi cognitivi, l'integrazione tra saperi scolastici ed extrascolastici e tra linguaggi diversi, l'autonomia dello studente nella gestione delle informazioni e del suo itinerario formativo. Contro le tendenze omologanti della società globale, la scuola deve porre attenzione ai bisogni individuali espressi dai vari soggetti, ai quali deve garantire un'offerta formativa di qualità, che ne valorizzi la diversità degli interessi, dei ritmi di apprendimento e degli stili cognitivi. Come è stato messo in luce da Gardner (1983), infatti, esistono varie modalità di rapportarsi alla realtà e di esplorare il mondo, a ciascuna delle quali corrisponde un diverso tipo di intelligenza; per sviluppare in ugual modo le *multiple intelligences* è necessario predisporre un apprendimento multipercettivo, nel quale possono svolgere un ruolo essenziale le tecnologie multimediali e ipermediali.

UNA CONCEZIONE COMPLESSA DELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO PRIVILEGIA COMPONENTI QUALI LA PERSONALIZZAZIONE E LA FLESSIBILITÀ DEI PERCORSI COGNITIVI

I termini "multimedialità" e "ipermedialità" non sono sinonimi, ma si distinguono sul piano concettuale. Per multimedialità s'intende una pluralità di mezzi integrati in un unico supporto (ad esempio, un *CD-Rom* che presenti una combinazione di testo, grafica, suoni, animazioni ecc.); questo concetto non è completamente nuovo, anche se si è evoluto negli ultimi decenni con il passaggio da una multimedialità *fruita* (cinema e televisione) ad una *interagita* (*videogames*, realtà virtuale ecc.) e *costruita* mediante la cooperazione e lo scambio di risorse umane e tecniche (Devoti, 2003). L'ipermedialità deriva, invece, dall'applicazione delle potenzialità del multimedia al concetto, anch'esso non nuovo, di ipertesto (Mazzotta 2000) e offre all'utente la possibilità di seguire percorsi cognitivi non sequenziali, ma ramificati e basati su una pluralità di canali percettivi. La pluralità dei percorsi cognitivi e l'integrazione degli stimoli sensoriali e dei linguaggi, promosse dalle nuove tecnologie, migliorano la capacità di apprendimento linguistico, perché operano a livello bimodale (Dane-

si 1998), coinvolgendo simultaneamente l'emisfero destro del cervello, che presiede alla percezione visiva (immagini fisse e in movimento, caratteri speciali, scorrevoli ecc.) e uditiva (tratti fonetici, prosodici, intonativi ecc.), e l'emisfero sinistro, che sovrintende alla decodificazione ed elaborazione del messaggio. Se si considera, inoltre, che l'uomo ricorda in piccola percentuale e per breve tempo ciò che vede solamente, in percentuale leggermente maggiore ciò che ascolta, mentre immagazzina nella memoria a lungo termine ciò che contemporaneamente vede e ascolta e ancor più ciò che vede, ascolta fa (Porcelli, Dolci 1999), ci si rende conto che l'apprendimento può essere potenziato da un insegnamento basato su compiti (*task-based*, cfr. Ciliberti 1994) che attivano più canali percettivi.

In quest'ottica, l'aula multimediale, imponendo un carattere interattivo alla lezione e consentendo agli studenti di seguire percorsi cognitivi differenziati e multisensoriali, rappresenta il luogo in cui si può più facilmente realizzare il principio del *learning by doing*. Questo principio ha come quadro di riferimento teorico l'attivismo pedagogico di Dewey (1966) e le teorie di Piaget (1962; 1972) e Vygotskij (1984), che insistono sul carattere poliprospettico della conoscenza e sul suo aspetto costruttivo, anziché meramente riproduttivo. Le teorie cognitivistiche recenti, dal modello di Levelt (1989) a quello della processabilità di Pienemann (1998) (per approfondimenti si rimanda a Bettoni 2001, Mazzotta 2005), riprendono in parte l'ipotesi chomskiana del LAD (Chomsky 1969-70) e la teoria di Bruner (1988), secondo cui la conoscenza è collegata all'esperienza e all'interazione tra l'individuo e l'ambiente, e sostengono che la mente processa e trasforma gli *inputs* provenienti dall'esterno, organizzandoli in strutture gerarchiche, nelle quali le informazioni specifiche si saldano ai concetti più generali per poi legarsi tra loro attraverso nessi associativi. Ciò che gli individui apprendono si forma, quindi, attraverso un processo attivo di manipolazione, re-invenzione e ricostruzione dell'esperienza, che in tal modo diventa significativa, organizzata e permanente. Sul piano glottodidattico ne consegue che il discente viene considerato il protagonista attivo e consapevole del processo di apprendimento.

I processi mentali necessari per interpretare le nuove informazioni, rielaborare ciò che si è appreso, risolvere i problemi ecc. si sviluppano, tuttavia, mediante l'interazione, il confronto e la negoziazione con gli altri, sicché un ambiente di apprendimento è un luogo in cui gli apprendenti possono lavorare aiutandosi reciprocamente. La teoria che lega l'attività conoscitiva del soggetto all'ambiente socio-culturale circostante, proponendo un approccio di tipo collaborativo, costituisce una ramificazione del cognitivismo degli anni '90, definita socio-interazionismo o costruttivismo ecologico (Varisco 2002). La ritenzione dei concetti avverrebbe attraverso il riconoscimento di idee-àncora, che fungono da legame tra le informazioni possedute e quelle nuove. La mente, quindi, organizzerebbe le informazioni sotto forma di mappe concettuali (Novak 1998), che costituiscono il reticolo della conoscenza e "descrivono graficamente l'organizzazione gerarchica tra concetti collegati fra loro da connessioni, da etichette che ne esplicitano i rapporti di significato" (Cardona 2004:297).

L'AULA MULTIMEDIALE RAPPRESENTA IL LUOGO IN CUI SI PUÒ PIÙ FACILMENTE REALIZZARE IL PRINCIPIO DEL LEARNING BY DOING

In ambito glottodidattico, le mappe concettuali favoriscono i processi di scomposizione, correlazione e ricostruzione dei contenuti linguistici attraverso l'attività di mediazione e negoziazione. Negli approcci di matrice cognitiva-costruttivistica la sistematizzazione delle conoscenze viene operata dal discente attraverso associazioni e mediante un procedimento reticolare. Come già sosteneva Piaget (1967), la mente umana non apprende in modo lineare e sequenziale, legando una conoscenze all'altra in modo rigido, bensì con un movimento dinamico, reticolare, di "accomodamento" e successiva "assimilazione" di ogni informazione nuova a quelle già possedute, attraverso continue associazioni. Apprendere significa, quindi, svolgere operazioni di concettualizzazione e organizzazione del sapere, significa "costruire la realtà" (Bruner 1988:191).

La valenza cognitiva degli ipertesti

Dalle ipotesi cognitiviste discende, sul piano didattico, la necessità di utilizzare strumenti che conducano alla costruzione di una conoscenza contestualizzata e che promuovano modalità di apprendimento flessibili e interdisciplinari. In questa direzione, le tecnologie multimediali e di rete, attivando contemporaneamente più stili percettivi e cognitivi, simulando situazioni comunicative virtuali e favorendo la collaborazione a di-

stanza, creano le condizioni perché "l'apprendimento linguistico si realizzi attraverso l'agire contestualizzato" (Mazzotta 2004:290). Il libro di testo tradizionale appare, pertanto, abbastanza limitante, perché in esso si ritrova il flusso ordinato e sequenziale delle informazioni, organizzate in successione logica nei capitoli, sottocapitoli, paragrafi e sottoparagrafi; a ben poco, del resto, sono serviti gli stratagemmi finora escogitati per attenuare la rigidità del *medium* cartaceo: note a piè di pagina, immagini, rimandi a fronte ecc.).

Il pensiero "forte", cioè logico-deduttivo-lineare, che ha trovato la sua massima esaltazione nel libro stampato, è stato messo in crisi dall'avvento di una visione complessa e multidimensionale della conoscenza, che ha segnato il passaggio ad una progettazione fondata sui significati e ad un sapere poliprospettico, che si muove in modo creativo lungo percorsi reticolari e pluridirezionali. Il successo dell'ipertesto rispetto al testo tradizionale si spiega proprio per la sua organizzazione non sequenziale, ma analogica, attraverso collegamenti incrociati, per cui l'utente può passare da un'informazione all'altra seguendo volta per volta l'itinerario che preferisce. L'ipertestualità può essere ritenuta, quindi, "una modalità di costruzione della conoscenza basata sull'interazione fra 'l'enciclopedia' del soggetto e un insieme collegato di informazioni fornite dall'esterno" (Mazzotta 1996:169).

In senso lato, anche un dizionario enciclopedico è un ipertesto, in quanto una voce rimanda ad altre ad essa correlate; in senso stretto, invece, con ipertesto si indica un documento consultabile mediante il *computer*, ricco di parole evidenziate o sottolineate con colore diverso, "cliccando" sulle quali si può "saltare" automaticamente ad un'altra pagina, che a sua volta può portare ad altre pagine o riportare a quella iniziale. Questa logica reticolare è stata potenziata con l'introduzione di *Internet*. Il *World Wide Web*, chiamato per antonomasia *la Rete*, deve il suo nome di "ragnatela mondiale" proprio al fatto che rimanda a stili e percorsi infiniti e sempre nuovi, pilotati dall'utente; nella Rete è anche possibile trovare materiale per l'apprendimento delle lingue straniere che il docente può adattare ed utilizzare in classe (cfr. Dolci 2005).

L'uso degli ipertesti si coniuga perfettamente con le teorie del cognitivismo costruttivista, in quanto sollecita processi mentali di tipo associativo e flessibile, basati sull'integrazione di lingua e linguaggi non verbali, incentiva la consapevolezza metacognitiva e la sperimentazione di nuove forme di cooperazione ed interazione. La novità assoluta rispetto al testo tradizionale è rappresentata dalla trasformazione del ruolo dell'utente, che da essere soltanto lettore può diventare anche autore dell'ipertesto, a seconda del grado d'interattività del *software* ipertestuale utilizzato: un ipertesto chiuso consente all'utente di navigare e prendere visione dei contenuti senza la possibilità di modificarli (modulo lettore o utente o *browser*); un ipertesto aperto offre, invece, la possibilità di diventare autore (modulo autore o *manager*).

GLI IPERTESTI RISULTANO STRUMENTI MOLTO EFFICACI, IN QUANTO STABILISCONO ANALOGIE TRA LE LORO STRUTTURE E QUELLE DELLA MENTE E DELLA LINGUA

Dal punto di vista glottodidattico, gli ipertesti risultano strumenti molto efficaci, in quanto stabiliscono analogie tra le loro strutture e quelle della mente e della lingua, facilitando il processo di acquisizione e metacognizione. Tutti i vantaggi legati all'inter¬disciplinarità, alla pluralità di codici semantici, all'impiego dei diversi tipi di intelligenza, alla costruzione di percorsi cognitivi e formativi autonomi rischiano, tuttavia, di essere vanificati se viene a mancare il controllo del docente, il quale deve aiutare l'alunno a non smarrirsi nell'intrico dei percorsi e a trovare quella "sorta di 'filo d'Arianna' che l'autore nasconde sotto le tracce che semina in modo diverso per guidare l'utente nell'esplorazione e per evitare che vi si smarrisca"(Di Sparti 2004:198). Senza la guida dell'insegnante, inoltre, anche la varietà di stimoli sensoriali e di informazioni può diventare pericolosa, perché genera un sovraccarico cognitivo che ostacola l'apprendimento (Porcelli 1994). Al di là di queste riserve, resta comunque innegabile la valenza didattica dell'ipertesto nel processo di apprendimento di una lingua straniera.

Contrariamente a quanto si è portati a pensare, la creazione di un ipertesto non è riservata solo agli insegnanti altamente alfabetizzati e qualificati dal punto di vista informatico; un ipertesto può essere infatti realizzato anche da docenti con una competenza informatica di base e può fungere da rinforzo delle attività programmate. Il percorso per la costruzione di un ipertesto, presentato qui di seguito a titolo esemplificativo, mira appunto a fornire un modello operativo concreto, che dimostri come la progettazione e realizzazione di un ipertesto non richiedano necessariamente competenze sofisticate.

PROGETTAZIONE DIDATTICA DI UN IPERTESTO

1ª Fase: Introduzione al concetto di ipertesto e verifica dei prerequisiti

- *Breve spiegazione del concetto di ipertesto;*
- *Conversazioni guidate, volte a ricercare le differenze tra testo - ipertesto;*
- *Presentazione di semplici ipertesti didattici agli alunni;*
- *Analisi degli ipertesti presentati tramite uno "schema di smontaggio"*

PROGETTAZIONE DIDATTICA DI UN IPERTESTO

1. Qual è l'argomento che viene trattato?
2. Come si presenta la prima pagina?
3. Di che colore è lo sfondo?
4. Quante pagine hai visitato?
5. Come si passa da una pagina all'altra?
6. Su ogni pagina ci sono alcune cose che si ripetono? Quali?
7. Ci sono bottoni di navigazione?
8. Quali funzioni svolgono?
9. Ci sono molte immagini?
10. Sono collegate all'argomento? In che modo?
11. La parte scritta occupa molto spazio?
12. Ci sono hot words? Come le riconosci? Che funzione svolgono?
13. Sono presenti sottofondi sonori? Come vengono azionati?

(Adattato da: P. Tarino (a cura di), Primo contributo al progetto 'Scuole in rete', www.pavonerisorse.to.it

2ª Fase: Progettazione dell'ipertesto

- *Formulazione generale del progetto, delle finalità e degli obiettivi;*
- *Suddivisione dell'argomento in temi di ricerca;*
- *Suddivisione della classe in gruppi di lavoro;*
- *Attribuzione a ciascun gruppo del tema di ricerca e raccolta dei relativi materiali;*
- *Costruzione di mappe concettuali.*

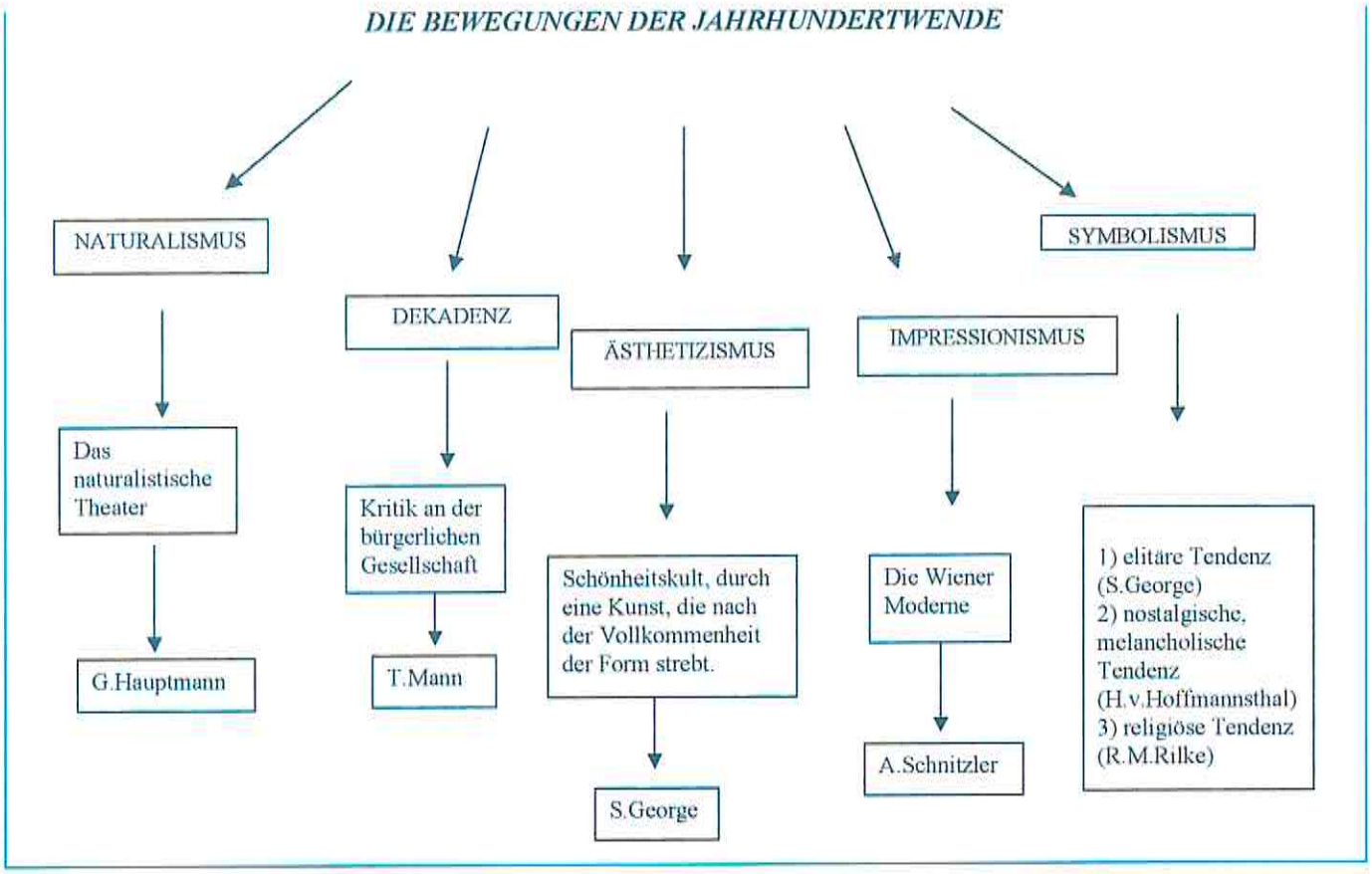
3ª Fase: Realizzazione dell'ipertesto

- *Scelta del software per la costruzione dell'ipertesto;*
- *Definizione di criteri e regole per la realizzazione, concordati da tutti i gruppi (colori per lo sfondo, pulsanti da inserire e relative funzioni, scelta di immagini, suoni e testi, lunghezza dei testi ecc.);*
- *Redazione di uno story board cartaceo (cfr. www.bibliolab.it);*
- *Realizzazione finale, in base ai diversi punti.*

ESEMPIO DI IPERTESTO COSTRUITO CON UN SOFTWARE DI VIDEOSCRITTURA

È possibile creare in classe, con la partecipazione attiva degli alunni, un ipertesto semplice anche con un programma di videoscrittura come *Word*. Di seguito si mostra come se ne può realizzare uno di letteratura tedesca sul tema "*Die Bewegungen der Jahrhundertwende* (1880-1914)".

La mappa concettuale potrebbe essere la seguente:



Dopo aver aperto un nuovo documento *Word*, si procede alla stesura della *home page*, cioè la prima pagina di presentazione dell'argomento, che contiene le informazioni generali:
Ovviamente, il carattere, la dimensione, le parole da evidenziare con il grassetto e la paragrafatura saranno stati stabiliti prima di comporre la home page, che può essere abbellita da clip art o altre immagini (per farlo si seleziona: barra dei menu>inserisci>immagine>clip art oppure da file). La pagina compilata va salvata sul desktop con un nome indicativo: ad esempio, *Die Bewegungen der Jahrhundertwende*.

A questo punto, si può creare un secondo documento Word avente per titolo "*Der Naturalismus*"; ci si può divertire con WordArt per la creazione del titolo, a cui si accede dalla barra degli strumenti, cliccando sulla "*A*"di colore blu, oppure inserendo delle clip art:

(Le informazioni letterarie sono tratte dal libro di testo per la scuola superiore: Mari M.P., Treffpunkt: *Literatur 2*, Cideb, Genova, 1997).

Anche questo secondo documento va salvato con un nome sul desktop. A questo punto possiamo già creare un link o collegamento ipertestuale tra i due documenti; per farlo, è necessario riaprire la *home page* e selezionare le parole Der Naturalismus che avevamo già evidenziato con il grassetto. Se si clicca con il tasto destro del mouse sulle parole selezionate, appare un nuovo menu, da cui si potrà scegliere l'*opzione collegamento ipertestuale*, che a sua volta aprirà la finestra di dialogo *Inserisci collegamento ipertestuale*. Dopo che avremo digitato il nome del secondo file (*Der Narturalismus*) nell'apposito spazio bianco e avremo cliccato sul pulsante *file*, il programma troverà automaticamente il documento, mostrandolo in una nuova finestra. Selezionando questo file e cliccando *ok* su entrambe le finestre di dialogo, si otterrà il collegamento ipertestuale desiderato. Terminata questa operazione, le parole *Der Naturalismus*, presenti nella *home page*, cambieranno colore e saranno sottolineate; a sua volta, il cursore, portato sulle parole evidenziate, si trasformerà in una manina, che permetterà, se si clicca, di aprire automaticamente la pagina collegata, ossia il nostro secondo documento.
Mediante questo semplice procedimento è possibile creare in seguito altri documenti e collegarli alla *home page* o ad altre pagine relative agli altri argomenti (*der Symbolismus, Dekadenz, der Ästhetizismus, der Impressionismus*).
Si possono inserire, inoltre, i co-

DIE BEWEGUNGEN DER JAHRHUNDERTWENDE

Es ist aber unmöglich, die Grenzen der zahlreichen, europäischen und deutschen Bewegungen zu bestimmen, die sich Ende des 19. Jahrhunderts entwickelten. Vieler dieser literarischen, kulturellen Bewegungen entstan-den fast gleichzeitig.

Der **Naturalismus** verläuft in Deutschland gleichzeitig mit der letzten Phase des Realismus und ist auf den Zeitraum 1880-1890 begrenzt.

Der Übergang von Naturalismus zum Symbolismus verwirklicht sich durch den Impressionismus. **Impressionismus und Symbolismus** stellten ab 1890 eine idealistisch-ästhetizistische Reaktion auf den **Naturalismus** dar.

Das Gefühl des Untergangs und Verfalls der eigenen Zivilisation wird mit dem Begriff der **Dekadenz** verbunden.

Der **Ästhetizismus** stammt aus dem Mangel an Werten, an Idealen und wird durch die Zuflucht vor der Alltäglichkeit in einer phantastischen Welt dargestellt.

Der Naturalismus

Bis 1880 hatte die deutsche Literatur keinen großen Einfluß auf die europäische Kultur. Der "poetische Realismus" hatte z.B. einen engen, provinzlerischen Cha-rakter, der keine Resonanz in Europa haben konnte. Nach 1880 gewann Deutsch-land seine kulturell wichtige Rolle innerhalb der europäischen Kultur wieder.

...

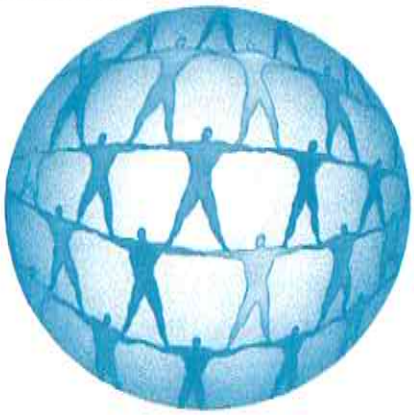
siddetti "bottoni di navigazione", che nel caso di un documento *Word* possono essere le frecce, che servono a riportare il lettore alla prima pagina dell'ipertesto o ad altre pagine. La freccia può essere modificata a piacere per forma, grandezza e colore, in modo da associarla anche visivamente ad una determinata funzione all'interno dell'ipertesto. Ripetendo la procedura sopra descritta, si potrà creare un collegamento ipertestuale tra le varie pagine.
L'ipertesto potrà essere in seguito abbellito e integrato in base alle diverse esigenze didattiche: lo si potrà corredare di tabelle, foto, immagini; si potranno approfondire gli argomenti presenti nelle varie pagine, attraverso *links* relativi al panorama storico-culturale di ciascun periodo, agli autori, alle opere ecc.

Conclusioni

Nel corso degli ultimi decenni l'idea di insegnamento ha subito notevoli cambiamenti e l'introduzione delle tecnologie multimediali all'interno dei percorsi didattici ha facilitato sotto molti aspetti l'apprendimento, rendendolo sicuramente più interessante e creando un certo divario professionale tra i docenti con alfabetizzazione informatica e quelli che ne sono privi. Con l'introduzione delle tecnologie multimediali nella scuola, infatti, il compito formativo dell'insegnante appare ancor più ampio e complesso, perché il *computer* non solo non sostituisce il docente, ma anzi ne richiede uno "multialfabeta" (Margiotta 1997), che sappia utilizzare diversi linguaggi, che faciliti i processi di *mapping* degli alunni, che tenga conto dei loro stili di apprendimento e che inserisca sistematicamente le applicazioni ipertestuali all'interno del percorso formativo.

PENSARE CRITICAMENTE, ANALIZZARE I PROBLEMI DA UNA PLURALITÀ DI PUNTI DI VISTA E RIORGANIZZARE LE LORO CONOSCENZE

Le nuove tecnologie, con tutte le loro potenzialità, sono diventate, quindi, un'importante risorsa in un percorso scolastico di successo, in quanto l'apprendimento viene agevolato e risulta più accattivante. Oltre agli aspetti motivazionali, l'introduzione dei testi ipermediali stimola la capacità dei discenti di pensare criticamente, di analizzare i problemi da una pluralità di punti di vista e di riorganizzare in modo consapevole le loro conoscenze; in poche parole aiuta gli alunni a diventare soggetti centrali e attivi del loro percorso formativo.



Riferimenti bibliografici

* BALBONI, (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
* BETTONI C., (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.
* BRUNER J., (1988), *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Roma-Bari
* CALVANI A., (1998), "Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie", in D. Bramanti (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma.
* CARDONA M., (2004), "Le mappe concettuali favoriscono la memoria?" in R.Dameri (a cura di), *Comunic@ted*, Edistudio, Milano.
* CHOMSKY N., (1969-70), *Saggi linguistici*, trad. it., Boringhieri, Torino.
* CILIBERTI A., (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
* CORNOLDI C., (1986), *Apprendimento e memoria nell'uomo*, UTET Libreria, Torino.
* DANESI M., (1998), *Il cervello in aula!*, Guerra, Perugia.
* DEWEY J., (1966), *Democrazia e educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze.
* DEVOTI A.G., (2003), *Educazione e Tecnologia. Per una prospettiva "antropocentrica"*, ETS, Pisa.
* DI SPARTI A., (2004), *L'ipertesto sermo communis. Ipotesi e didattica*, Circolo Semiologico Siciliano, Palermo.
* DOLCI R., (2004), "Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie", in G. Serragiotto (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola*, UTET Libreria, Torino.
* GARDNER R., (1983), *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
* LEVELT W.J.M., (1989), *Speaking. From Intention to Articulation*, MIT Press, Cambridge (MA).
* MARGIOTTA U. (a cura di), (1997), *Riforma dei curricoli e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*, Armando, Roma.
* MAZZOTTA P., (1996), "Comunicazione multimediale e scuola: problemi e prospettive" in A.Ponzio (a cura di), *Comunicazione, Comunità, Informazione. Nuove tecnologie e mondializzazione della comunicazione*, Piero Manni, Lecce.
* - , (2000), "Autonomia dello studente e tecnologie multimediali nella didattica delle lingue", in G.Minardi, *Insegnare lingue straniere nella secondaria*, Centro Programmazione Editoriale, Modena.
* - , (2004), "L'*e-learning* nella didattica delle lingue e nella formazione dei docenti" in R.Dameri (a cura di), *Comunic@ted*, Edistudio, Milano.
* - , (2005), "L'italiano come seconda lingua per gli immigrati: aspetti cognitivi e riflessioni glottodidattiche", in PLAT, *Quaderni del Dipartimento di Pratiche linguistiche e analisi di testi*, 3, Edizioni dal Sud, Bari.
* NOVAK J., (1998), *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporation*, Erlbaum, Hillsdale (N.J.).
* PIAGET J., (1962), *Il linguaggio e il pensiero nel fanciullo*, trad. it., Giunti e Barbera, Firenze;
* - , (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, trad. it., Einaudi, Torino.
* - , (1972), *La formazione del simbolo nel bambino*, La trad. it., Nuova Italia, Firenze.
* PIENEMANN M., (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamin, Amsterdam.
* PORCELLI G., (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
* PORCELLI G., DOLCI R., (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET Libreria, Torino.
* TARINO P. (a cura di), *Contributo al progetto 'Scuole in rete'*, www.pavonerisorse.to.it
* VARISCO B.M., (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.
* VYGOTSKIJ L., (1984), *Lo sviluppo psichico del bambino*, trad. it., Editori Riuniti, Roma.

56K Flex
X2

Lingue straniere e handicap: alcune riflessioni sulla metodologia di insegnamento agli alunni diversamente abili.[1]

Laura Cutullé
I.T.C.G. "Battaglini" di Venosa (PZ)

Il Consiglio dell'Unione Europea ha proclamato il 2003 «anno europeo delle persone con disabilità»[2]. Tale iniziativa ha inteso sensibilizzare i cittadini su temi legati alla non discriminazione e all'integrazione dei soggetti diversamente abili; ha inteso, inoltre, sostenere azioni concrete per favorire le pari opportunità e l'inclusione sociale, informare sulla normativa vigente in materia di *handicap*, intensificare la cooperazione tra gli attori delle politiche a favore delle persone con disabilità, diffondere un'immagine positiva dei portatori di *handicap* e promuovere i diritti dei bambini e dei giovani disabili ad un pari trattamento nel processo di insegnamento/apprendimento. Tutto ciò testimonia che, se da un lato nel corso degli ultimi decenni è progressivamente cresciuta l'attenzione delle istituzioni pubbliche e della società civile nei confronti delle persone diversamente abili, dall'altro vi è ancora l'esigenza di proclamare un «anno delle persone con disabilità» perché di fatto la loro piena integrazione nella società non è ancora stata raggiunta. Le risposte alla disabilità hanno registrato una crescita quantitativa e qualitativa in ogni contesto della vita sociale[3] e, nel rispetto dei principi sanciti dagli organismi internazionali, le scelte di politica sociale compiute anche nel nostro paese hanno contribuito ad un generale innalzamento della qualità della vita dei disabili e alla loro effettiva integrazione nella scuola, nel lavoro e nella vita di relazione. Ma quale è il ruolo riconosciuto alla scuola in questo processo di miglioramento delle condizioni generali dei soggetti diversamente abili? E' importante che la scuola continui a svolgere il suo ruolo insostituibile di ente formatore ed educatore e che, magari con uno sguardo più rivolto all'esterno che all'interno, si attivi per migliorare sempre più la qualità della propria offerta formativa in favore degli alunni disabili, con una costante azione sinergica con le altre istituzioni territoriali. È, inoltre, necessario che tutti gli operatori e le persone che sono direttamente coinvolti nella vita dei diversamente abili siano ben consapevoli dell'importanza, anche strategica, che il sistema scuola riviste nella rete della presa in carico della persona disabile.

LA PIENA INTEGRAZIONE NELLA SOCIETÀ NON È ANCORA STATA RAGGIUNTA

L'integrazione degli alunni disabili nella scuola è ormai parte costitutiva del nostro sistema formativo, una realtà consolidata e confortata da successi. L'integrazione scolastica tuttavia è un processo e non un fine: gli obiettivi che si raggiungono non possono essere considerati acquisiti una volta per tutti, ma devono essere continuamente spostati in avanti, aprirsi a nuove sfide prima fra tutte quella della piena integrazione di questi alunni in una realtà scolastica radicalmente trasformata. In un processo di profonda trasformazione che coinvolge la metodologia, le tecniche e gli strumenti didattici che ogni insegnante può e in alcuni casi deve utilizzare, è necessario fermarsi a riflettere sulla metodologia di insegnamento/apprendimento da mettere in atto non solo per agevolare l'integrazione dei diversamente abili nella scuola contemporanea, ma anche per fornire loro conoscenze, competenze e abilità adeguate e personalizzate.

1. Umberto Tenuta nel suo articolo comparso sul n. 27 della "Rivista Digitale della didattica" del 19 settembre del 2003 sostiene che "sono diversamente abili tutti gli alunni: non solo gli alunni in situazione di handicap" dal momento che, come metteremo in evidenza, è ormai stata acquisita definitivamente la consapevolezza che tutti gli alunni sono diversi l'uno dall'altro e che tale espressione sia stata inventata semplicemente con l'intento di dimostrare la benevolenza nei confronti degli alunni in situazione di handicap. Condividiamo l'idea, ma francamente l'espressione ci sembra molto più appropriata di tante altre fino a questo momento utilizzate.
2. Cfr. la decisione del Consiglio dell'Unione Europea del 3 dicembre 2001.
3. Le politiche centrate sull'assistenzialismo, ad esempio, sono state gradualmente superate e sono state avviate politiche di pari opportunità legate ad una progressiva responsabilizzazione delle istituzioni, dell'associazionismo e del privato sociale.

INTERVENTI DIDATTICI PERSONALIZZATI

E' ormai opinione largamente condivisa che un sistema scolastico che standardizzi la propria offerta formativa sulla generalità degli alunni - ossia che somministri a ciascun discente la medesima dose, in termini sia quantitativi sia qualitativi, di formazione - calibrandola generalmente sull'ipotetico livello medio dei "normodotati", penalizza tanto i soggetti più deboli quanto quelli che manifestano una disposizione all'apprendimento particolarmente marcata e che è necessario predisporre un'offerta formativa e una serie di interventi didattici differenziati in rapporto alle "condizioni di partenza" e agli stili di apprendimento di ciascuno[4]. Gli attuali indirizzi pedagogici, in effetti, hanno sviluppato con estrema attenzione il concetto di insegnamento/apprendimento individualizzato e, in relazione all'affermarsi della psicologia dell'età evolutiva come scienza che pone in evidenza le differenze esistenti tra i diversi soggetti, hanno evidenziato la necessità di prendere coscienza del fatto che tale modalità d'insegnamento costituisce ormai uno degli obiettivi prioritari dell'istruzione. In particolare, il singolo studente e non la classe intera come totalità finisce per diventare il fruitore/attore del processo di insegnamento/apprendimento; ciò implica che ciascun soggetto dovrà essere adeguatamente stimolato ad un livello che risulti adatto alle sue potenzialità e dovrà essere sostenuto nell'apprendimento secondo un ritmo commisurato, appunto, a tali potenzialità[5]. Dal momento che il concetto di individualizzazione o personalizzazione costituisce parte integrante dei documenti ufficiali, dei programmi e delle riforme attuate anche a livello nazionale[6], e che l'adozione di una didattica flessibile, diversa da quella tradizionale, implica l'emergere di una vera e propria esigenza sociale di istruzione individualizzata perché è così difficile per un insegnante curricolare occuparsi delle esigenze didattiche ed educative di un alunno diversamente abile, il quale avrebbe bisogno di un percorso personalizzato come ogni altro alunno?[7]

A questo punto, qualcuno potrebbe obiettare che, dal momento che un alunno con disabilità va trattato come ogni altro, non c'è bisogno di porre in essere alcuna riflessione sulla metodologia di insegnamento delle lingue straniere che affronti l'argomento in maniera particolareggiata, ma purtroppo anche correndo il rischio di apparire contraddittori dobbiamo dissentire: troppo resta ancora da fare per rimediare al divario che nella scuola moderna esiste tra il trattamento degli alunni normodotati e quelli con disabilità.

È DIFFICILE PER UN INSEGNANTE CURRICOLARE OCCUPARSI DELLE ESIGENZE EDUCATIVE DI UN ALUNNO DIVERSAMENTE ABILE

Nel tentativo di favorire l'attività didattica di un insegnante curricolare di lingue straniere, un docente che dispone sempre per meno ore della collaborazione dell'insegnante specializzato[8], si intendono fornire alcune riflessioni sulla metodologia di insegnamento agli alunni diversamente abili con la speranza che tali riflessioni costituiscano anche il pretesto per una riflessione più generale su un tema, quello dell'*handicap*, che purtroppo non è ancora adeguatamente considerato[9].

4. Sul tema della personalizzazione degli interventi didattici cfr. almeno E. LASTRUCCI, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Città di Castello, Anicia, 2000, pp.62-71; B. VERTECCHI, *Decisione didattica e valutazione*, Scandicci, La Nuova Italia, 1993, pp.203-214; F. BARDI, *Sviluppo, apprendimento e istruzione individualizzata*, Roma, For.Com., 1994; J.H. BLOCK (a cura di), *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Torino, Loescher, 1972; R.M. GAGNÉ (a cura di), *Apprendimento e differenze individuali*, Roma, Armando, 1974.

5. In particolare sul problema del rilievo da conferire nell'insegnamento alle differenze individuali cfr. la teoria della "scuola su misura" elaborata da Claparède. Lo studioso afferma due punti pedagogicamente molto importanti: l'esistenza delle diversità individuali rispetto all'apprendimento e la necessità di tener conto di tali differenze per non rinforzare le differenze già esistenti nel momento dell'ingresso degli alunni nella scuola e produrre una disuguaglianza nei risultati favorendo, in questo modo, l'insuccesso scolastico e la conseguente dispersione. E. CLAPARÈDE, *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1972

6. Si pensi, ad esempio, al D.P.R. 275/1999 in cui testualmente all'articolo 4 si afferma che le istituzioni scolastiche "riconoscono e valorizzano le diversità" e "possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune". Cfr. anche l'introduzione dei Piani di studio personalizzati prevista dalla riforma Moratti.

7. Per quanto riguarda il problema della singolarità dell'alunno diversamente abile significative ci appaiono le parole del prof. Gardou: "Bisogna mettere in atto pratiche che garantiscano la singolarità di ciascuno. Ma anche un'educazione basata sull'integrazione può andare incontro a determinati pericoli. Il primo di essi è l'assimilazione normalizzante travestita da integrazione: il bambino disabile è tollerato solo se si dissolve, se si adatta alla classe. Siamo di fronte al normocentrismo. [...] Il secondo pericolo è il differenzialismo che segrega. I bambini disabili vengono osservati e classificati con lenti deformanti, si enfatizzano e si radicalizzano le loro particolarità per giustificarne la separazione e la differenziazione si trasforma in integralismo della differenza. Nell'educazione solo il singolo costituisce una categoria decisiva." in Atti del 3° Convegno "La Qualità dell'integrazione nella scuola e nella società", 9, 10 e 11 novembre 2001.

8. L'assegnazione dell'insegnante specializzato è ormai di 1 ogni 138 alunni.

9. In particolare è da evidenziare che esistono ancora alcuni colleghi e dirigenti scolastici che non hanno le idee molto chiare.

STRUMENTI E SUSSIDI DIDATTICI

La prima decisione da prendere come Consiglio di Classe, sentito il parere dell'insegnante di sostegno, della famiglia e dell'*équipe* medica, è quella di far seguire all'alunno diversamente abile una programmazione con obiettivi previsti dai programmi ministeriali o, comunque, ad essi globalmente corrispondenti o una programmazione differenziata, il cosiddetto P.E.P., date le evidenti difficoltà dell'alunno. In questa sede, non si farà una differenza tra le due tipologie di programmazione dal momento che per entrambe è possibile utilizzare gli strumenti e sussidi didattici che analizzeremo, ovviamente tenendo conto di obiettivi diversi.

Il primo strumento didattico che agevolerebbe il lavoro dell'insegnante di lingue è senza dubbio il computer, sussidio ormai indispensabile per ogni docente che intenda proporre attività non solo più allettanti per gli alunni, ma anche più funzionali al raggiungimento di obiettivi propriamente linguistici[10]. Tale strumento è una risorsa fondamentale per quegli alunni che soffrono di disturbi noti come la disfasia, la dislessia, la disgrafia perché consente di produrre testi che, grazie all'utilizzo della funzione della correzione automatica, possono essere di facile rilettura da parte dell'alunno stesso e di facile comprensione da parte dell'insegnante. Il computer diventa quasi indispensabile per quegli alunni che hanno difficoltà di coordinazione oculo-manuale e presentano gravi impacci nella motricità fine, magari perché costretti a stare su una carrozzella. Tutte le scuole hanno a disposizione postazioni mobili che possono agevolare questi alunni nello svolgimento delle prove di verifica e che rappresentano una risorsa per l'insegnante di lingue soprattutto quando questi deve svolgere attività che un alunno diversamente abile non riesce a seguire evitando quei tempi morti che purtroppo ricadono sull'alunno quando manca l'insegnante specializzato. Il rischio è che l'utilizzo delle tecnologie escludano l'alunno dal processo di socializzazione e di integrazione con il gruppo classe e con l'insegnante stesso: se alcune attività dovranno necessariamente svolgersi come insegnamento individualizzato, andranno sicuramente previsti e valorizzati anche momenti di attività di gruppo o con la classe intera, utilizzando *software* differenziati per competenze e mettendo in atto strategie che sviluppino la cooperazione e valorizzino i diversi contributi apportati dai singoli alunni. L'alunno diversamente abile potrebbe essere aiutato nel suo lavoro dagli alunni più bravi che facilmente apprenderanno il contenuto della spiegazione non seguita per aiutare il compagno o viceversa da quelli meno bravi che, in questo modo, ripeteranno l'argomento non ancora ben assimilato.

IL COMPUTER DIVENTA QUASI INDISPENSABILE PER GLI ALUNNI CHE HANNO DIFFICOLTÀ DI COORDINAZIONE OCULO-MANUALE

Gli esercizi al computer dovranno essere adeguati agli obiettivi da raggiungere e ovviamente differenziati in base alla tipologia dell'*handicap*. Per un insegnante che possiede conoscenze basilari di informatica esiste la possibilità di creare semplici esercizi multimediali con il programma *PowerPoint*. Così, ad esempio, per far apprendere i colori nelle diverse lingue attraverso questo semplice programma è possibile abbinare il colore alla parola e alla relativa pronuncia. Per chi non possiede queste abilità esistono in commercio *software* adatti per ogni handicap e disponibili per ogni disciplina. Per quanto riguarda le lingue straniere un qualsiasi corso di inglese essenziale e, in generale, qualsiasi *software* opportunamente scelto e somministrato può essere utile a sviluppare capacità e abilità nelle lingue straniere, qualunque sia il grado di *handicap*. Nel campo delle difficoltà specifiche di apprendimento le tecnologie offrono sia strumenti riabilitativi/rieducativi (ad esempio nel caso della dislessia prodotti per imparare a leggere meglio) sia strumenti per potenziare la funzione carente (ad esempio *software* con attività di discriminazione fonologica che stimolano la funzione visiva nella discriminazione di parole fonologicamente simili)[11]; inoltre è possibile personalizzare i caratteri, le dimensioni e i colori dello schermo - operazione indispensabile se ci troviamo di fronte ad alunni ipovedenti - ricorrere a semplici adattamenti delle periferiche: evidenziare cromaticamente i tasti funzionali, ricoprire al fine di nasconderli i tasti inutilizzati, isolare una parte della tastiera, applicare ai tasti lettere ingrandite e/o colorate, utilizzare una tastiera facilitata con tasti eventualmente

10. Per quanto riguarda l'utilizzo didattico del computer nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere cfr. L. CUTULLE', *Multimedialità e didattica: il valore aggiunto dei cd-rom*, in "SELM", n.4-6, Anno XLII 2004, pp.50-63

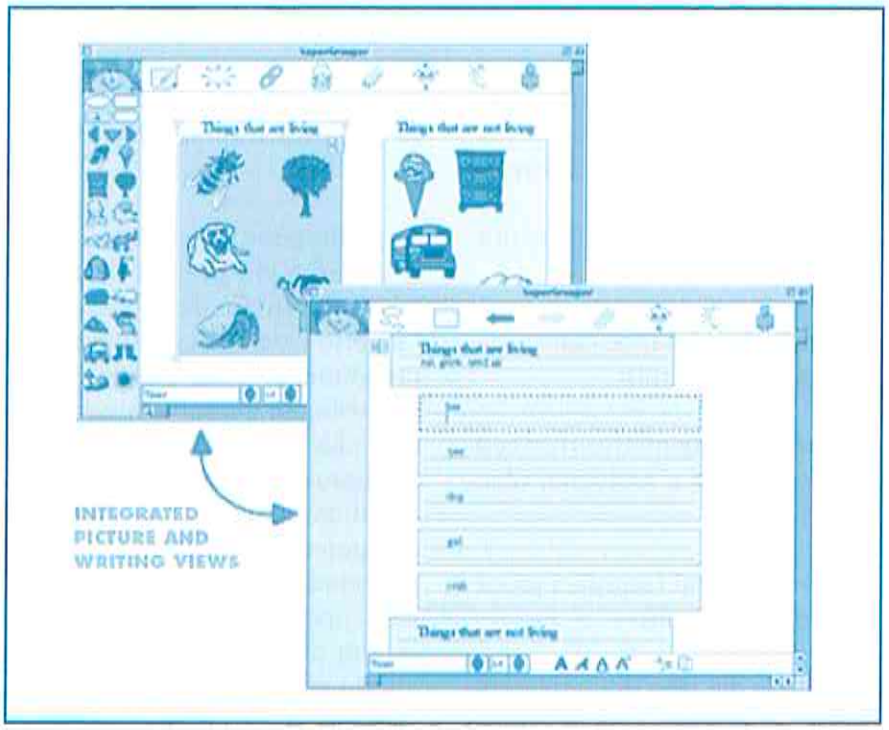
11. Per quanto riguarda l'utilizzo delle tecnologie nell'attività di insegnamento/apprendimento agli alunni diversamente abili cfr. www.handitecno.indire.it

anche in ordine alfabetico, la tavoletta sensibile o lo schermo tattile che consente di superare difficoltà di coordinamento oculo-manuale. La cosa importante da ricordare è che la risposta che ogni alunno può ricevere dall'uso delle tecnologie è fortemente subordinata alle applicazioni che vengono scelte e al modo in cui vengono proposte. Diventa quindi decisiva la scelta della pianificazione dell'intervento. La scelta dell'applicazione deve tenere conto del ragazzo in un ottica di vera integrazione; ciò significa che è necessario tenere presenti le sue abilità, i suoi interessi, le potenzialità, gli obiettivi che si intendono perseguire, i rinforzi necessari al conseguimento di obiettivi didattici specifici. L'applicazione individuata deve poi essere calata in un progetto didattico complessivo che vede l'uso del *software* come uno degli strumenti a disposizione. In caso di problemi relazionali, pensiamo ad esempio agli alunni autistici, talvolta l'uso del computer e appropriate applicazioni consentono di ottenere risultati inattesi poiché possono interferire nella sfera emotiva-relazionale suscitando interessi e rappresentando uno strumento utile per comunicare con l'insegnante. Così come ogni attività che prevede il raggiungimento di obiettivi o tappe specifiche, anche l'uso di *software* richiede un monitoraggio delle attività, un'attenzione puntuale sul modo in cui procede il lavoro per poter ricalibrare di volta in volta l'intervento. Lavorare in coppia o in gruppo, instaurare situazioni di aiuto reciproco, coinvolgere i compagni nella preparazione di materiali digitali in lingua straniera in cui ci sia un ruolo anche per l'alunno con difficoltà, sono alcune modalità che hanno consentito di raggiungere notevoli risultati anche sul piano della socializzazione, della motivazione e dell'integrazione.

Il problema delle lingue straniere è che spesso la pronuncia della parola non corrisponde alla parola scritta; per facilitare l'apprendimento degli alunni disabili è senza dubbio utile un programma che traduca il suono in testo scritto e viceversa. In questo modo, l'alunno apprenderà la funzione comunicativa nella forma che le è naturale, la lingua parlata, e non si sentirà frustrato dalle difficoltà che gli si presentano di fronte alla lingua da scrivere.

GLI SCHEMI E LE MAPPE CONCETTUALI COSTITUISCONO STRUMENTI UTILI PER SINTETIZZARE ARGOMENTI E FACILITARE L'ASSIMILAZIONE DI CONTENUTI

Gli schemi e le mappe concettuali costituiscono strumenti utili per sintetizzare argomenti e facilitare l'assimilazione di contenuti da parte di tutti gli alunni, ma in particolare per quegli alunni che dispongono di una memoria labile a breve e lungo termine. Una delle più comuni difficoltà di comprensione dei testi scritti, si incontra nell'esigenza di "spolpare" il testo della sua superficie e delle sue particolarità linguistiche, per metterne a nudo la struttura concettuale. Tale operazione può essere facilitata se svolta esplicitamente, ed in collaborazione con i compagni, ricorrendo al formalismo grafico - verbale delle mappe concettuali. Un'ulteriore facilitazione può essere cercata nell'adozione di un *software* apposito per la realizzazione delle mappe, specialmente quando esso consenta di affiancare alle etichette verbali illustrazioni o *links* ipertestuali. Il mercato del *software* per realizzare mappe concettuali "illustrate" offre un'ampia gamma di strumenti. Esso intende fornire agli alunni strumenti visuali intuitivi per organizzare e sviluppare le



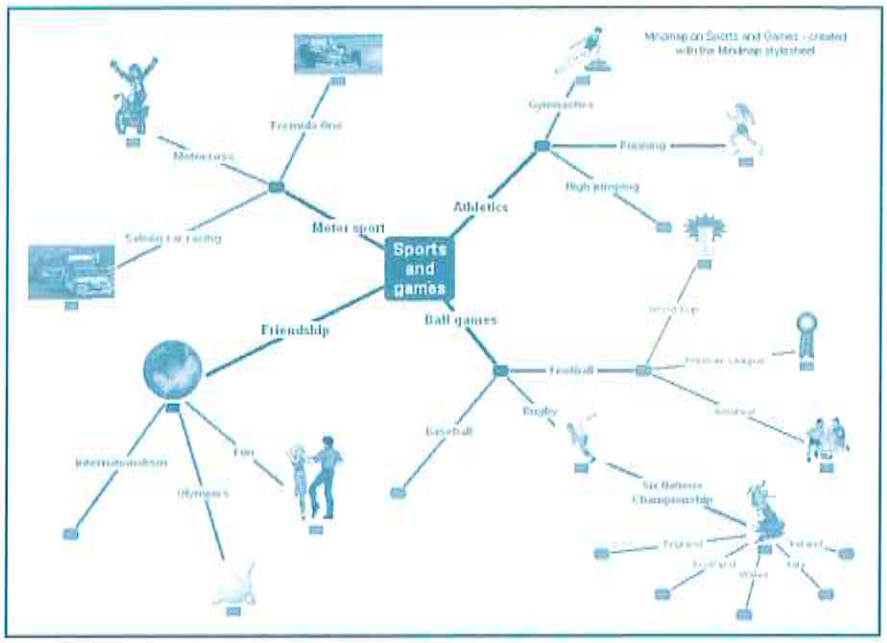
Esemplificazione tratta dal sito www.handitecno.indire.it

loro idee. L'obiettivo è quello di facilitare l'organizzare delle informazioni, comprendere i concetti ed esprimere i loro pensieri. E' possibile utilizzare insieme immagini e parole per esprimere idee e concetti, organizzare e suddividere in categorie visivamente le informazioni, creare storie e descrizioni con strumenti prevalentemente ma non solo visuali, realizzare mappe visive e reti concettuali.
Le mappe concettuali visuali forniscono agli alunni diversamente abili uno strumento di facilitazione per la rappresentazione delle idee mediante simboli. Appositi strumenti interattivi consentono di raggruppare i simboli e di strutturare e modificare le mappe visive. Dalla rappresentazione per mappe visive si può automaticamente passare ad un ambiente di scrittura dove esprimere con parole le reti concettuali realizzate: un modo intuitivo per aiutare gli alunni in difficoltà a pianificare e organizzare le idee per la scrittura.

In commercio esistono anche *software* che forniscono materiali pronti per la realizzazione di diversi tipi di mappe, tra cui:

- mappe mentali (struttura a stella a partire da un'idea centrale);
- mappe concettuali (strutturazione gerarchica);
- mappe Web (mappe concettuali con *link* esterni);
- mappe argomentative (tesi centrale, ragioni a sostegno, obiezioni);
- passi numerati (semplici procedure sequenziali)

A seconda del tipo di mappa prescelto, varia la grafica e la sintassi degli schemi resi disponibili: si può partire dalle mappe mentali, adatte a un primo *brainstorming* poco strutturato, per giungere per gradi alle mappe e alle definizioni concettuali. Questi strumenti sono ricchi di opportunità anche come guida alla produzione scritta: da semplici testi espositivi con struttura lineare a testi argomentativi molto più complessi ed elaborati.



Esemplificazione tratta dal sito www.handitecno.indire.it

ESEMPLIFICAZIONI DI ATTIVITÀ

A questo punto intendiamo fornire un esempio pratico di alcune possibili attività da svolgere nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere rivolte ad alunni diversamente abili che intendono esemplificare l'utilizzo degli strumenti e dei sussidi didattici fin qui analizzati: il computer e le mappe.
Riassumere un testo in lingua materna non è un'impresa semplice e ancora più complicato è svolgere questa stessa attività nella lingua straniera. Il problema si pone soprattutto per quegli alunni che non possiedono un lessico ampio e che dimostrano evidenti difficoltà nella comprensione del testo. Per avviare lo studente diversamente abile alla produzione di semplici riassunti è necessario procedere per gradi. Come prima operazione è indispensabile somministrare all'allievo diversamente abile lo stesso testo sottoposto ai suoi compagni per non farlo sentire diverso, sebbene semplificato nei suoi aspetti più complessi. Nel brano si sostituiscono le parole ritenute per lui difficili con sinonimi a lui familiari, scritti su un cartoncino bi-adesivo; quindi l'allievo dovrà leggere il suddetto brano almeno due volte. Attraverso domande guida, a cui l'allievo risponderà oralmente, si verificherà la comprensione del testo che, se lacunosa in alcuni punti, richiederà un'ulteriore lettura. Infine si tornerà al testo originale invitando l'allievo ad osservare che nella posizione in cui erano collocati i cartoncini - sinonimi, si trovano parole nuove ma con lo stesso significato. Le successive attività potrebbero essere così sintetizzate:
1) somministrare all'allievo un

questionario scritto relativo al testo, al quale dovrà rispondere riprendendo la domanda;

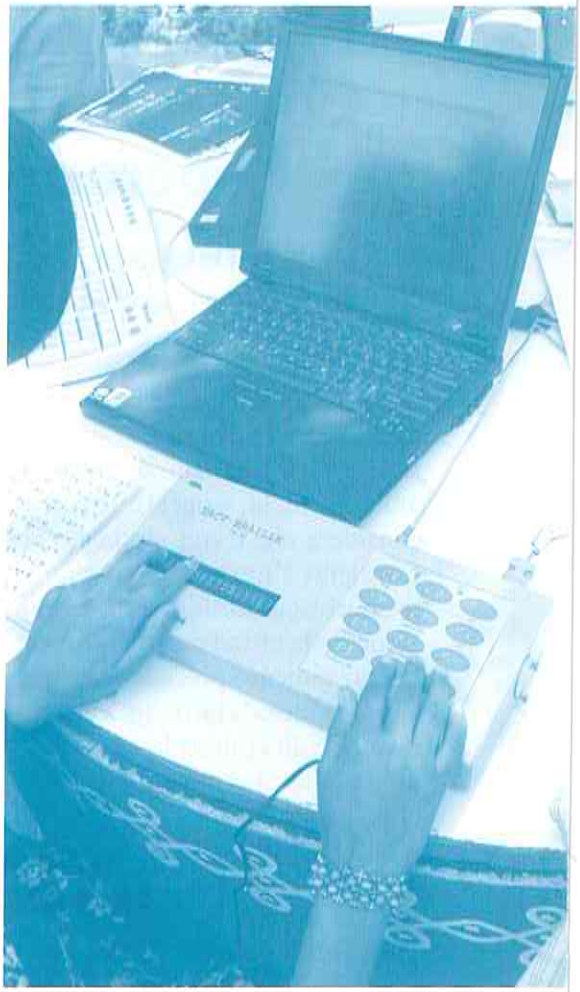
2) coprire la domanda e la parte della risposta che riprende la domanda, in modo che l'allievo abbia una visione globale delle risposte da lui prodotte;

3) unire tutte le risposte con i connettivi (blocchi logici), in modo da ottenere un testo coeso e ricopiare il testo ottenuto.

Successivamente sarà necessario addestrare l'alunno a produrre riassunti in maniera sempre più autonoma senza ricorrere alla strategia delle domande fornite dal questionario. A questo punto è necessario sviluppare la capacità di individuare le frasi più importanti di un testo: un lavoro a coppie e di gruppo sarà utile a far comprendere il meccanismo. L'insegnante può anche predisporre al computer una serie di testi in cui le informazioni principali siano semplicemente evidenziate con il colore rosso e quelle secondarie con il colore giallo[12].

Una volta individuata almeno l'idea centrale, il passo successivo potrebbe essere quello di creare una mappa associativa: al centro del foglio bianco o di una pagina *word* opportunamente predisposta con ovali in cui poter scrivere e frecce di collegamento va posta l'idea centrale e intorno vanno creati o completati (a seconda delle difficoltà dell'alunno) i nodi secondari per ottenere una disposizione a stella. Ovviamente la scelta delle idee secondarie e del lessico per esprimere tali idee è individuale e la loro discussione costituisce un momento essenziale per la comprensione del significato del testo. Il ricorso alle immagini potrebbe svolgere un ruolo significativo e una ricerca iconografica sull'argomento trattato può dare un contributo importante. La fase più delicata è quella segnata dal passaggio da una libera mappa associativa corredata di immagini a una vera e propria mappa concettuale, strumento molto utile per gli alunni diversamente abili che devono ripetere o apprendere un argomento di studio. In questo tipo di mappe va esplicitata la gerarchia interna dei nodi che l'alunno comprenderà essendosi esercitato nel separare le informazioni principali da quelle secondarie. E' utile concludere il percorso con una riscrittura della mappa in forma testuale, giungendo così per altra via al momento riassuntivo.

DA UNA LIBERA MAPPA ASSOCIATIVA A UNA VERA E PROPRIA MAPPA CONCETTUALE



Bibliografia

* Bardi F. (1994), *Sviluppo, apprendimento e istruzione individualizzata*, For.com., Roma
* Block J.H. (a cura di) (1972), *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Loescher, Torino
* Claparède E. (1972), *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze
* Cutulle L. (2004), "Multimedialità e didattica: il valore aggiunto dei cd-rom", SELM, 4-6: 50-63
* Gagné R.M. (a cura di) (1974), *Apprendimento e differenze individuali*, Armando, Roma
* Lastrucci E. (2000), *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Anicia, Città di Castello
* Tenuta U. (2003), "Handicap e svantaggio: alunni diversamente abili", *Rivista Digitale della didattica*, 27
* Vertecchi B. (1993), *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Scandicci

12. Prima di procedere in queste attività in L2 è necessario potenziare le stesse abilità nella lingua materna. A questo proposito segnaliamo due programmi che prevedono esercitazioni specifiche per imparare a cogliere le idee principali dei testi: Comprensione del testo 1. CONTESTO E IDEA PRINCIPALE di Erickson (www.erickson.it) e HIGHLIGHTER di Anastasis (www.anastasis.it)

Lingue straniere nella scuola dell'infanzia: Conoscere la neurologia del bambino per operare consapevolmente

Michele Daloiso
Università Ca' Foscari Venezia

L'apprendimento delle lingue straniere, d'ora in avanti LS, sin dalla scuola dell'infanzia è un tema molto attuale, soprattutto se si considera che è stato indicato dal Consiglio d'Europa come requisito imprescindibile per la formazione della cittadinanza europea[1]. L'accostamento precoce pone questioni glottodidattiche rilevanti connesse all'approccio, al metodo, al modello operativo e alle tecniche specifiche da adottare in questo contesto educativo. La risposta a tali questioni deve provenire dalla conoscenza del destinatario dell'intervento didattico, ossia il bambino in tutta la sua persona, compresa anche la sua dimensione neurologica, spesso poco conosciuta o del tutto ignorata.

Il presente articolo si propone di mettere in luce le potenzialità e i limiti neurologici del bambino dai 3 ai 5 anni, individuando i fattori che possono supportare l'acquisizione di una seconda lingua e traendo alcune considerazioni didattiche.

1. Le potenzialità neurologiche del bambino dai 3 ai 5 anni

Durante i primi anni di vita il bambino inizia un percorso di sviluppo davvero stupefacente: in pochi anni raggiunge una notevole padronanza della lingua (o delle lingue) a cui è esposto, riesce a comunicare efficacemente con gli altri padroneggiando diversi codici espressivi (gestuale, mimico, corporeo, iconico); impara inoltre ad analizzare gli stimoli ambientali, integrandoli e attribuendo loro un significato, e a svolgere compiti cognitivi sempre più complessi. Tutte queste abilità sono sostenute a livello neurologico da un'altrettanto straordinaria maturazione delle strutture cerebrali deputate alle funzioni cognitive superiori.

IL BAMBINO IN POCHI ANNI RAGGIUNGE UNA NOTEVOLE PADRONANZA DELLA LINGUA (O DELLE LINGUE) A CUI È ESPOSTO

Nei prossimi paragrafi metteremo in luce i fattori maturazionali e le strutture cerebrali che possono supportare l'acquisizione della LS nel periodo dai 3 ai 5 anni.

2. Fattori neuro-evolutivi

La maturazione neurologica del bambino è caratterizzata dall'interazione tra i seguenti fattori neuro-evolutivi, che determinano una plasticità cerebrale unica (Johnson 1997; Fabbro 2004):

- la **densità neuronale**, ossia in numero di cellule cerebrali per millimetro cubo;
- l'aumento della **lunghezza dei dendriti**, ossia di quelle parti del neurone che ricevono informazioni da altri neuroni;
- la **mielinizzazione**, un processo durante il quale gli assoni, cioè le parti del neurone preposte all'invio dell'informazione ad altri neuroni, vengono ricoperti da uno strato di una sostanza (la mielina) che rende più efficiente la trasmissione di informazioni;
- la **sinaptogenesi**, ossia la formazione di nuove connessioni tra i neuroni;
- l'**attività metabolica**, che raggiunge i massimi livelli verso il quarto anno di vita.

Tutte le aree del cervello, seppur in tempi diversi, seguono lo stesso percorso di maturazione. In una prima fase si verifica un incremento improvviso della densità neuronale e della sinaptogenesi, dipendente in parte da fattori genetici e in parte dall'interazione del bambino con la realtà circostante; segue poi una seconda fase

[1] Nella Risoluzione del 1997 il Consiglio d'Europa dichiara che "l'apprendimento precoce può permettere ad ogni cittadino di accedere alla ricchezza culturale insita nel pluralismo linguistico dell'Europa. [...]. Inoltre, l'apprendimento delle lingue sin dalla più tenera età può favorire una miglior comprensione, un maggior rispetto reciproco attraverso al conoscenza degli altri, nonché un'apertura alle ricchezze culturali d'Europa".

corrispondente ad una lenta riorganizzazione sinaptica, a seconda sia della frequenza di esposizione agli stimoli sia delle risposte che il bambino associa alle stimolazioni. Infine, con il processo di mielinizzazione termina la maturazione cerebrale, in quanto i canali nervosi vengono stabilizzati definitivamente.

Il pieno sviluppo e funzionamento di una determinata area cerebrale avviene solo quando la densità neuronale, l'attività metabolica e la lunghezza dei dendriti hanno raggiunto i livelli tipici dell'adulto e il processo di mielinizzazione è ormai completato. Dal momento che ogni area ha un proprio ritmo di maturazione, si verifica che un bambino di 3 o 4 anni generalmente ha già sviluppato abilità visive e motorie complesse perché il suo sistema visuo-motorio è maturo, ma non è ancora in grado di svolgere compiti cognitivi complessi e di pianificare le proprie azioni, in quanto l'area deputata ad eseguire tali operazioni, il lobo frontale, terminerà lo sviluppo solo dopo i 7 anni.

In generale comunque chi opera con bambini dai 3 ai 5 anni deve essere consapevole di intervenire tra la prima e la seconda fase di maturazione cerebrale e se intende accostarli alla LS potrà contare su una plasticità cerebrale del bambino unica, che può determinare la formazione di percorsi nervosi stabili associati alla LS.

2.1. Lo sviluppo neurosensoriale

Alla nascita gli organi sensoriali del bambino sono tutti perfettamente funzionanti[2]. L'unica eccezione è costituita dal sistema visivo, la cui formazione si completa solo verso i 5 anni, con l'aumento del diametro del bulbo oculare, che rende più acuta la visione.

Ciò che manca alla nascita e che si svilupperà solo mediante l'interazione con l'ambiente è l'integrazione delle differenti modalità sensoriali e l'attribuzione di un significato e di un'appropriata risposta agli stimoli. Ciò è possibile solo attraverso la formazione di connessioni sinaptiche stabili, in quanto i sensi sono le porte attraverso cui penetrano le informazioni dall'ambiente e si crea un meccanismo per cui ad uno stimolo è associata una sensazione e una risposta; se il riscontro ambientale è positivo e reiterato si creano connessioni sinaptiche stabili. Quando non c'è più uno stimolo la connessione, se stabilizzata, non viene perduta, ma solo defunzionalizzata e può essere riattivata quando in futuro lo stimolo verrà ripetuto.

L'esperienza neurosensoriale assume dunque un ruolo fondamentale per il bambino, che istintivamente ricerca stimoli, sperimenta e manipola le cose, e interagisce con l'ambiente, grazie alla sua innata curiosità verso il mondo che lo circonda. Da un lato, dunque, il bambino esplora la realtà vedendola, toccandola, annusandola, assaggiandola e udendola; dall'altro, è la realtà stessa ad offrire al bambino stimolazioni sensoriali da elaborare.

La formazione di connessioni stabili, tuttavia, richiede tempo ed esperienza, e la stabilizzazione di determinati canali avviene attraverso la reiterazione degli stimoli. E' infatti facile far imparare qualcosa a breve termine ad un bambino, mentre è molto più complesso riuscire a rendere tale informazione permanente. Si pensi, ad esempio, allo stabilirsi di certe abitudini nei primi 3 o 4 anni di vita: il bambino adotta tecniche di sollecitazione ambientale per rinforzare le informazioni che giungono a lui dall'ambiente stesso. Le provocazioni deliberate di fronte, ad esempio, alle proibizioni dei genitori non sono affatto la spia di un carattere o di una personalità problematici, ma più semplicemente tentativi che il bambino compie per interiorizzare concetti, nozioni o regole di comportamento, i quali dal punto di vista strettamente neurologico non sono altro che canali nervosi in via di formazione.

LA FORMAZIONE DI CONNESSIONI STABILI, RICHIEDE TEMPO ED ESPERIENZA

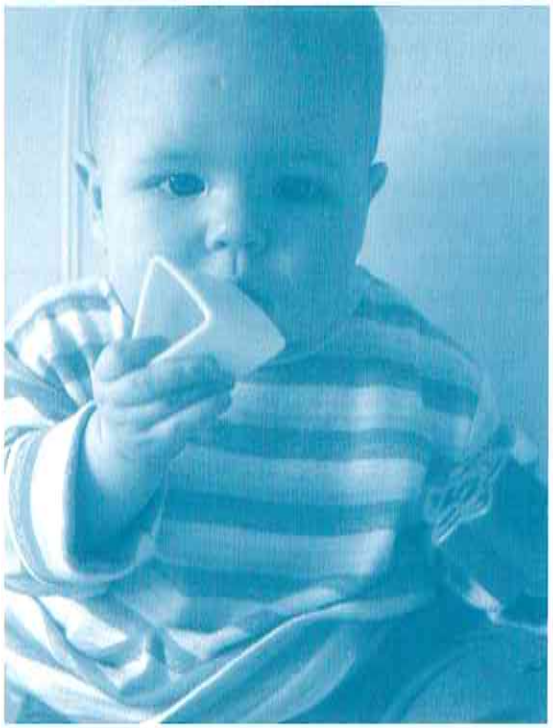
Di conseguenza l'insegnante ha il compito di rispettare e favorire l'integrazione delle informazioni provenienti dai diversi canali sensoriali, mediante attività glottodidattiche incentrate su stimolazioni neurosensoriali che coinvolgano più sensi simultaneamente[3] e che consentano al bambino di associare la stimolazione verbale in LS ad altri stimoli di diversa natura.

2.2. La memoria implicita

Non vi è apprendimento senza memoria. Su quali sistemi di me-

2. Già alla ventesima settimana di gestazione l'orecchio interno è sviluppato e in grado di percepire rumori ambientali esterni e soprattutto interni al corpo materno, quali la voce, il battito cardiaco e la peristalsi intestinale. L'occhio, invece, completa l'epitelizzazione della retina verso la ventottesima settimana ed è quindi in grado di distinguere luce ed ombra. La sensibilità gustativa si sviluppa verso la trentaduesima settimana di gestazione.

3. L'importanza della sensorialità nell'acquisizione precoce delle lingue straniere è stata sottolineata già da Freddi (1990a, 1990b) e costituisce ora uno dei cardini della metodologia ludica. La sensorialità, tuttavia, rappresenta un vero supporto all'apprendimento solo se conduce alla formazione di canali neurologici stabili e permanenti. Per questo motivo sembra più appropriato parlare di neurosensorialità, riprendendo un termine di matrice neuroscientifica.



moria e su quali processi mnestici può quindi contare un bambino nella scuola dell'infanzia?

Durante il terzo anno di vita raggiungono il pieno sviluppo le strutture di memoria implicita, che garantiscono l'acquisizione degli aspetti fonologici e morfosintattici della lingua sotto forma di automatismi perlopiù inconsci. Le strutture cerebrali che sottendono ai meccanismi di memoria esplicita, invece, completeranno la loro maturazione solamente verso i 6 anni, e solo allora consentiranno l'attivazione di strategie di acquisizione consapevole del lessico da parte del bambino[4].

La memoria implicita costituisce pertanto la componente mnemonica privilegiata per i processi di apprendimento nei bambini fra i 3 e i 5 anni. Un insegnante che intenda proporre un incontro precoce dei suoi allievi con la LS non potrà dunque pretenderne un apprendimento esplicito, soprattutto per quanto riguarda il lessico[5], ma dovrà far leva sulle strategie di acquisizione implicita della lingua, che il bambino ha già adottato per acquisire la propria LM.

PER L'ACQUISIZIONE NON È RICHIESTA UN'ATTENZIONE SPECIFICA, MA PIUTTOSTO UN "LASCIARSI ANDARE"

L'insegnante dovrà quindi sapere che la memoria implicita (Fabbro 1996; 2004):

- porta all'acquisizione di conoscenze implicite casuali, nel senso che per l'acquisizione non è richiesta un'attenzione specifica, ma piuttosto un "lasciarsi andare";
- porta ad un'acquisizione indipendente dalla relativa consapevolezza, in quanto le conoscenze immagazzinate non sono accessibili all'introspezione verbale;
- genera il riutilizzo di conoscenze in forma di automatismi;
- attraverso la pratica, porta ad un miglioramento di quanto acquisito.

Se si intende accostare bambini di 3-5 anni alla LS si dovrà necessariamente tener conto di quali meccanismi mnestici può attivare l'allievo. Andranno perciò progettati percorsi di acquisizione implicita, in cui la LS costituisce un ambiente di apprendimento dove i bambini possono "lasciarsi andare" e usare la LS per vivere esperienze significative per la loro crescita complessiva, creando allo stesso tempo con la pratica degli automatismi linguistici.

2.3. La rappresentazione cerebrale delle lingue acquisite

Recenti ricerche neuroscientifiche dimostrano che in un bambino che acquisisce una seconda lingua nell'età compresa tra 0 e 3 anni, la L1 e la L2 sono rappresentate nelle stesse aree corticali, per la cui attivazione sono coinvolti i sistemi di memoria procedurale. Nei bambini che invece hanno acquisito la L2 tra i 3 e gli 8 anni le due lingue sono rappresentate in gran parte nelle stesse aree e la competenza in L2 è comunque ottima; la L2 occupa però un'area più estesa, che conseguentemente necessita di più energia e di un maggiore sforzo cognitivo per essere attivata. Infine, nelle persone che hanno appreso la L2 dopo gli 8 anni, questa è rappresentata in regioni diverse da quelle della LM, più estese e che coinvolgono principalmente i sistemi di memoria esplicita[6] (Fabbro 1996; 2004).

4. La memoria implicita e quella esplicita sono due componenti della memoria a lungo termine. Il fatto che il bambino di 3 anni abbia a disposizione quasi esclusivamente la prima componente significa che egli attiverà strategie di apprendimento inconsce, legate all'automatismo linguistico. Un adulto, invece, ha a disposizione entrambe le componenti, ma privilegia spesso la memoria esplicita, attivando dunque strategie di apprendimento esplicite e coscienti. Trattandosi di due componenti della memoria a lungo termine, la questione non è se l'informazione è appresa permanentemente o meno, ma piuttosto quali meccanismi di memorizzazione attiva effettivamente lo studente.

5. D'altra parte, proprio la non completa maturazione delle strutture di memoria esplicita impedisce ad un bambino di 3 anni di possedere un vocabolario ampio anche nella propria lingua madre (LM). Solo verso i 5 anni, quando la memoria esplicita ha quasi concluso la sua maturazione e consente l'attivazione di strategie esplicite di acquisizione lessicale, si nota un notevole ampliamento del lessico in LM.

6. Una ricerca condotta su tre gruppi di bambini bilingui italo-tedeschi ha dimostrato che il gruppo che aveva acquisito le due lingue contemporaneamente prima dei 3 anni manifestava una rappresentazione cerebrale delle due lingue nelle stesse aree. Il gruppo che aveva acquisito il tedesco tra i 3 e gli 8 anni, invece, aveva una rappresentazione cerebrale del tedesco più estesa, nonostante la competenza in tedesco fosse paragonabile a quella dei nativi. Infine, nel terzo gruppo, che aveva appreso il tedesco dopo gli 8 anni, la seconda lingua tendeva ad occupare in maniera più estesa aree corticali e sottocorticali diverse.

3. I LIMITI NEUROLOGICI DEL BAMBINO DAI 3 AI 5 ANNI

Abbiamo visto che l'accostamento precoce alla LS è supportato dalla presenza di fattori e strutture che facilitano l'acquisizione linguistica. Il cervello del bambino, tuttavia, presenta notevoli differenze neurofisiologiche rispetto a quello di un adulto, legate principalmente ad una maturazione cerebrale ancora incompleta. Vi sono perciò almeno tre aspetti che vanno presi in considerazione per rispettare davvero la neurologia dell'allievo nella scuola dell'infanzia. Vediamoli brevemente.

3.1. L'incompleta lateralizzazione cerebrale

Nei bambini dai 3 ai 5 anni non si è ancora completata la lateralizzazione cerebrale, che conduce allo stabilirsi delle funzioni cognitive in aree specifiche degli emisferi cerebrali e alla possibilità di elaborare le informazioni globalmente e analiticamente (Bear, Connor, Paradiso 2003; Fabbro 2004). Solo verso i 7 anni matureranno infatti:

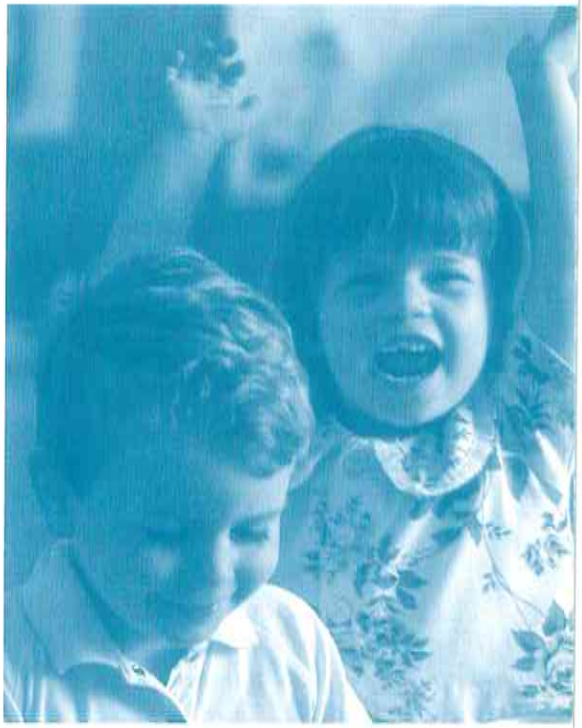
- le aree associative secondarie dei lobi, comprese quelle deputate all'elaborazione linguistica, che in realtà iniziano ad entrare già in funzione dopo i 36 mesi, ma non in maniera stabile e coordinata;
- le fibre del fascicolo arcuato, che collega tra loro le aree del linguaggio;
- il corpo calloso, che collega i due emisferi cerebrali, consentendo la connessione tra le aree di elaborazione fonologica e morfosintattica (emisfero sinistro) e le aree di immagazzinamento e recupero del lessico (emisfero destro)[7].

Sebbene il diverso grado di lateralizzazione tra un bambino di 3 e uno di 5 anni provochi differenze nelle modalità di elaborazione delle informazioni, in genere gli alunni di questa fascia d'età non sono ancora in grado di elaborare stimoli secondo modalità cerebrali distinte (logica e analogica). Privilegiano perciò un'elaborazione unica e globale, che coinvolge molteplici strutture cerebrali simultaneamente.

Dal punto di vista glottodidattico ciò implica che, se intendiamo accostare i bambini della scuola dell'infanzia alla LS, non potremo adottare l'unità didattica come modello operativo, poiché le sue fasi richiederebbero l'attivazione alternata e distinta di modalità di elaborazione cerebrale logiche e analogiche, tipiche di un cervello adulto lateralizzato. A ciò si aggiungono considerazioni didattiche, legate alla difficoltà di progettare percorsi di apprendimento per unità didattiche, per loro natura molto strutturati, che vanno contro la flessibilità necessaria quando si opera con bambini così piccoli.

I percorsi di apprendimento che possiamo proporre devono essere perciò:

- brevi, della durata massima di un paio d'ore;
- flessibili;
- rispettosi della sequenza naturale di acquisizione linguistica;
- conformi alla psicologia e alla neurologia del bambino.



3.2. Le limitate capacità di attenzione e di pianificazione cognitiva

Quando si progettano attività educative per bambini molto piccoli è necessario prestare particolare attenzione al loro peso cognitivo e attentivo.

Calibrare il peso cognitivo di un'attività significa innanzitutto verificare se gli obiettivi dell'attività stessa siano effettivamente alla portata degli alunni e se rispettino la fase di sviluppo che stanno attraversando. Una volta accertata la pertinenza degli obiettivi, è essenziale verificare se il compito proposto richiede un livello di pianificazione eccessivo per l'allievo: nei bambini dai 3 ai 5 anni le capacità di pianificazione di compiti più o meno complessi sono, infatti, molto ridotte.

Per quanto riguarda il peso attentivo delle attività, è un dato di fatto facilmente verificabile che all'età di 3 anni i bambini possiedano capacità di attenzione sostenuta molto limitate e durante l'esecuzione di un compito siano continuamente distratti da fattori

[7] Questo spiega, tra l'altro, come mai i bambini di età inferiore ai 6 anni abbiano un vocabolario passivo molto superiore a quello attivo; la ragione di tale squilibrio risiede infatti nella mancata connessione tra l'area dove sono immagazzinate le parole e l'area di Broca, che consente di produrle verbalmente.

esterni (un rumore proveniente dall'ambiente, un compagno che parla troppo forte, una luce troppo intensa)[8]; questi fattori determinano anche una limitata capacità di autocontrollo.

Dal punto di vista neurologico, la ridotta capacità di pianificazione del compito e le difficoltà nel mantenere alta l'attenzione sostenuta sono dovute all'incompleta maturazione delle strutture del lobo frontale (Bear, Connor, Paradiso 2003; Lavadas, Berti 2003). Considerando la fascia d'età dai 3 ai 5 anni, esistono evidenti differenze nelle capacità di attenzione e pianificazione tra un bambino di 3 e uno di 5 anni, dovute ad un diverso grado di maturazione del lobo frontale.

Per poter calibrare correttamente il peso cognitivo e attentivo delle attività è fondamentale l'osservazione del bambino, al fine di individuare i momenti della giornata in cui le sue capacità di attenzione, autocontrollo e vigilanza sono maggiori. Se da un lato, infatti, l'acquisizione naturale delle lingue non richiederebbe alcuna attenzione, dall'altro la scuola è un ambiente di apprendimento comunque "non naturale", che richiede al bambino sforzi cognitivi e attentivi in tempi, spazi e orari prestabiliti. L'osservazione aiuterà ad avvicinare la didattica alle esigenze del bambino e a rispettare i suoi tempi di attenzione e autocontrollo.

4. Implicazioni glottodidattiche generali

La conoscenza del funzionamento e della maturazione del cervello infantile consente agli insegnanti di LS nella scuola dell'infanzia di operare con consapevolezza.

Innanzitutto i dati offerti dalla ricerca neuroscientifica rassicurano sull'opportunità di accostare alla LS i bambini dai 3 ai 5 anni, dal momento che in questa fascia d'età il bambino sta vivendo il secondo periodo critico per l'acquisizione delle lingue e, in generale delle abilità cognitive superiori, e può utilizzare in gran parte le stesse aree cerebrali e le stesse strategie cognitive per acquisire anche una seconda lingua.

L'accostamento precoce alla LS dunque deve innanzitutto far leva sulle potenzialità dell'allievo, e cioè:

- privilegiare i meccanismi di memoria implicita e la formazione di automatismi linguistici; ciò significa considerare la LS non tanto come una materia aggiuntiva, avulsa dalle mete e dagli obiettivi della scuola dell'infanzia, quanto piuttosto come un ambiente dove il bambino può giocare, compiere esperienze educative, esplorare, manipolare e concettualizzare la realtà attraverso uno strumento nuovo, la LS, la cui acquisizione avverrà in parte inconsciamente perché il bambino sarà concentrato in azioni e compiti che normalmente svolge già in LM;
- agganciare la LS ad una varietà di stimolazioni neurosensoriali al fine di garantire la formazione di percorsi nervosi stabili associati alla lingua; così, ad esempio, se vogliamo che il bambino acquisisca in LS la parola arancia, dovremo offrirgli la possibilità di manipolare l'oggetto a cui la parola si riferisce, vedendolo, toccandolo, assaggiandolo, e dunque attivando tutti i canali sensoriali che ha a disposizione.

L'accostamento precoce alla LS deve però rispettare i tempi di maturazione cerebrale e cognitiva del bambino:

- evitando percorsi di acquisizione che non rispettino le modalità di analisi del linguaggio da parte dell'allievo;
- proponendo interventi didattici brevi, e dunque più adeguati le capacità attentive degli studenti, e possibilmente quotidiani, in modo da garantire comunque una certa esposizione alla lingua;
- selezionando attività che rispettino le capacità cognitive del bambino.

Partendo da queste considerazioni didattiche l'insegnante potrà adottare un approccio, scegliere una metodologia e un modello operativo, e selezionare tecniche glottodidattiche con consapevolezza.

LA CONOSCENZA DELLA DIMENSIONE NEUROLOGICA SI RIVELA CENTRALE PER L'ACCOSTAMENTO PRECOCE ALLA LS

La conoscenza della dimensione neurologica dell'allievo si rivela infatti centrale per l'accostamento precoce alla LS e, se integrata con le conoscenze provenienti da altri campi del sapere (in primis la psicologia dello sviluppo e le scienze della formazione), può portare alla definizione di un approccio che tenga conto di tutti i fattori in gioco durante l'acquisizione delle lingue in età precoce.

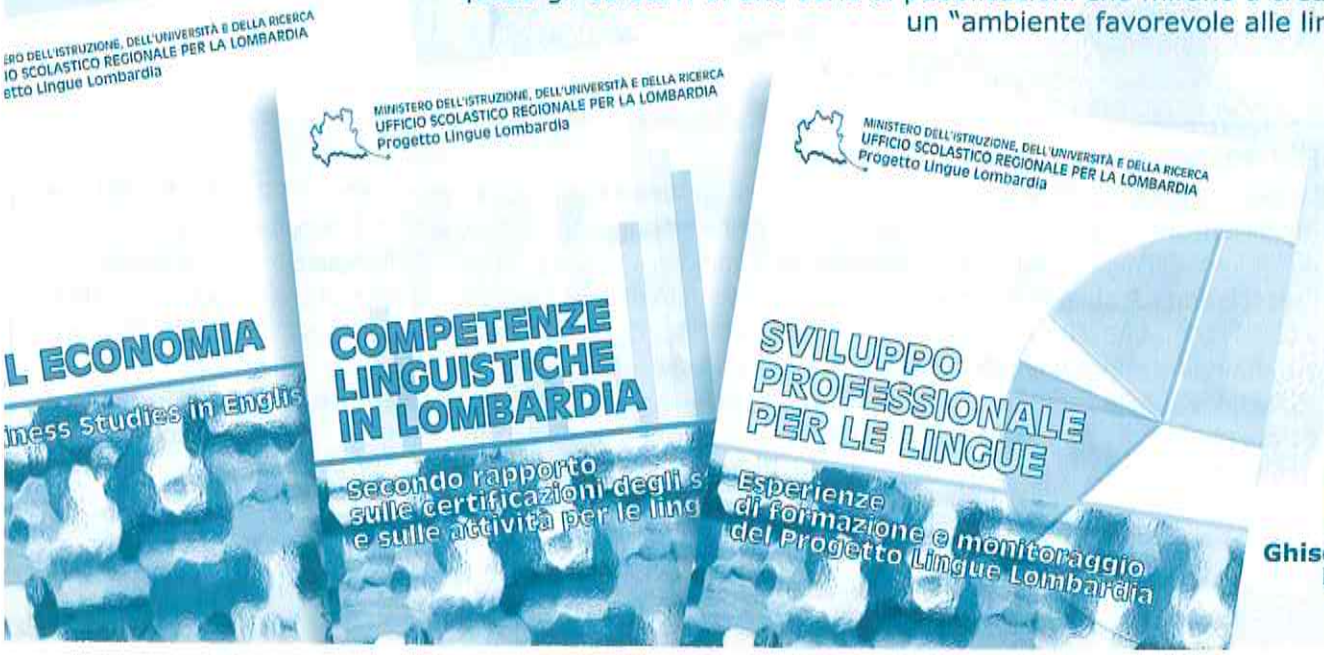
8. Durante un periodo di osservazione presso la Scuola dell'Infanzia Padoan chi scrive ha potuto constatare che nei bambini di 3 anni l'attenzione media non superava i 10-20 minuti, cosicché le insegnanti si trovavano a dover proporre attività brevi e varie per tenere vivo il coinvolgimento degli alunni; a 5 anni, invece, i bambini erano mediamente in grado di mantenere l'attenzione sostenuta per almeno 45 minuti.

Bibliografia di riferimento

* BALBONI P.E. (2002) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
* COONAN C.M., RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2001) *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil.
* BEAR M., CONNOR B., PARADISO M. (2003) *Neuroscienze: esplorando il cervello*, Masson, Milano.
* BONCINELLI E. (2000) *Il cervello, la mente e l'anima: le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Mondadori, Milano.
* FABBRO F. (1996) *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Casa Editrice Astrolabio, Roma.
* - (2004) *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Casa Editrice Astrolabio, Roma.
* FREDDI G. (1970) *Metodologia didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
* - (1979) *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo.
* - (1990a) *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana/Petrini, Torino.
* - (1990b) *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana/Petrini, Torino.
* JOHNSON M. H., MORTON J. (1997) *Developmental Cognitive Neuroscience*, Blackwell, Cambridge.
* LAVADAS E., BERTI A. (2003) *Neuropsicologia*, Il Mulino, Bologna.
* SAVIOLO N., BISIACCHI P. (2000) *Psicobiologia dello sviluppo*, Erickson, Trento.
* TASCA S. (2002) "Sviluppo neuro-sensoriale del bambino" (articolo disponibile on-line sul sito www.ilnido.org).

Progetto Lingue USR Lombardia

In tre volumi pubblicati da Ghisetti e Corvi Editori e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia con il coordinamento dell'Ispettrice Tecnica Gisella Langé.
Le pubblicazioni puntano a fornire sia elementi conoscitivi sullo studio delle lingue straniere nelle scuole della Lombardia, sia strumenti di riflessione e lavoro per docenti di lingue straniere.
Fornire dati informativi sulle certificazioni, analizzare le competenze linguistiche raggiunte dagli studenti nelle lingue francese, inglese, spagnolo, tedesco e russo, riflettere sulle esperienze di sviluppo professionale dei docenti, offrire materiali di lavoro per avviare esperienze CLIL: questi gli obiettivi di una serie di pubblicazioni che mirano a creare un "ambiente favorevole alle lingue".



Ghisetti e Corvi Editori

Convegno

"IN SÌ APERTA E 'N SÌ DISTESA LINGUA" LA TRADUZIONE

Aula Magna liceo "V. Gioberti" - Via Sant'Ottavio, 9/11 - TORINO

24 marzo 2006
ore 9-17.30

Il Polo Linguistico del liceo Gioberti, in collaborazione con l'ANILS, organizzano un convegno sulla traduzione (di lingue classiche e moderne) tra ricerca e prospettive didattiche.

Sono previsti i seguenti interventi:
Prof. E. Bona (Università di Torino):
"La traduzione contrastiva"
Prof. G. Porcelli (Università di Pavia):
"La traduzione nelle verifiche di L2: usi e abusi"
Prof.ssa R. Bernascone (Università di Torino):
"Chasing Catullus"
Prof. C. Marello (Università di Torino):
Titolo da definire
Prof. D. Galati (Università di Torino):
"Interpretazione psicologica della traduzione" (Titolo provvisorio)
Prof. S. Luraghi (Università di Pavia):
Titolo da definire
Prof. G. Proverbio (Università di Torino):
"Il laboratorio della traduzione: un progetto"
Polo linguistico del liceo "V. Gioberti" di Torino:
"Lingue a confronto: i participi"
È prevista una poster session durante la quale dottorandi, docenti, case editrici presenteranno materiali - soprattutto informatici - didattici e di ricerca.

Durante il convegno il prof. Proverbio presenterà un progetto che verrà realizzato, a partire dal settembre 2006, dal Polo Linguistico in collaborazione con vari dipartimenti dell'Università: il Laboratorio della Traduzione, un corso seminariale aperto a docenti, studenti del triennio, studenti dell'università e della S.I.S. , per affrontare e approfondire le problematiche della traduzione.

È stato richiesto il patrocinio del MIUR, del Comune e della Provincia di Torino, della Regione Piemonte.

Per iscriversi al convegno, inviare FAX al Liceo classico e linguistico "V. Gioberti", all'attenzione del Polo Linguistico:

fax 011885227 - tel. 0118171407

Il liceo classico-linguistico "V. Gioberti" è situato nel centro di Torino, vicino alla Mole Antonelliana, a Via Po e a Piazza Vittorio Veneto; dalla stazione di Porta Nuova, è facilmente raggiungibile con l'autobus n. 61; dalla stazione di Porta Susa, con l'autobus n. 56 .

Nato nel dicembre 2003, il "Polo di ricerca linguistica" è un gruppo di insegnanti di tutte le lingue studiate a scuola, italiano e latino comprese; ne fanno parte anche i conversatori, che sono abituati a scuole di diverse parti d'Europa e possono offrire visioni alternative ed originali dei problemi. Oltre a svolgere un'azione di ricerca e di elaborazione di materiali didattici all'interno della scuola, il gruppo ha avviato una serie di progetti in collaborazione con l'Università.

Hotel consigliati:

Grand Hotel Sitea
Via Carlo Alberto, 35
10123 TORINO
Tel. 0115170171

Hotel Concorde
Via Lagrange, 47
10123 TORINO
Tel. 0115176756

NECROLOGIO

La sezione ANILS di Vicenza e l'Associazione tutta annuncia l'improvvisa scomparsa di FRANCA BORIN, per moltissimi anni Consigliera, successivamente - e fino ad oggi - Sindaco e, specie in questi ultimi anni di grandi rivolgimenti nella scuola e nell'associazione, luminoso e sicuro punto di riferimento e memoria storica dell'associazione. A chi non l'ha conosciuta è inutile tentare di descrivere tutto quello che con costanza, fedeltà e perseveranza ha dato all'associazione; chi l'ha conosciuta, la ricorda ad esempio nella sua infaticabile attività di organizzatrice nelle elezioni dell'ultimo congresso, e sa che non si è mai tirata indietro, sempre disponibile ad assumersi compiti e responsabilità che richiedevano impegno, precisione e ore piccole. Accanto al dolore per la sua scomparsa, resta la gratitudine per averla avuta accanto per lunghissimi anni come Amica e come collega - il che è sprone per tutti a continuare a lavorare per l'ideale di Associazione alla quale ha dedicato la vita intera.

RAPPORTO SULLA RIUNIONE DELLA COMMISSION DELL'EUROPE DELL'OUEST DELLA FEDERATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

Organizzata dall'ANILS a Roma nei giorni di 28 e 29 ottobre 2005

Anna Maria Crimi

L'ANILS dal 2001 ha aderito alla Fédération des Professeurs de Français organizzazione internazionale non governativa che ha come principale obiettivo di promuovere l'insegnamento del francese nel mondo e che è sostenuta dal Ministre des Affaires étrangères, il Ministère de l'Education nationale, ecc.
La Fédération raggruppa 180 associazioni che si riuniscono annualmente in 8 commissioni. L'ANILS fa parte della CEO Commission pour l'Europe de l'Ouest.

Ogni anno la CEO si riunisce durante le festività dei Morti e quest'anno lItalia e quindi l'ANILS ha ospitato la riunione.
Ecco il programma:
27-10 arrivo a Roma;
28-10 riunione presso il Liceo Macchiavelli e aperitivo a Palazzo Farnese;
29-10 riunione presso il Liceo Macchiavelli;
30-10 partenza da Roma.

Quest'anno l'ANILS era rappresentata dalla sottoscritta e da Amelia Caselli.
I membri della CEO (25presenti provenienti dalla Spagna, Portogallo, Grecia, Francia, Belgio, Lussemburgo, Austria, Paesi Bassi, Norvegia, Issale etc.), la segretaria generale Mme Defontaine e la vice presidente della FIPF Mme Zielinska hanno discusso sulle politiche linguistiche dei vari paesi e sul prossimo convegno europeo dei professori di francese che si terrà a Vienna nel novembre 2006.

Dopo una breve presentazione da parte di vari paesi delle politiche linguistiche intraprese dai vari Ministeri, l'ANILS si è fatta portavoce delle difficoltà che incontreranno nei prossimi mesi i docenti di FLE a causa dell'articolo 25 del DL del 17 ottobre 2005.
A tal proposito il presidente della CEO Raymond Gevaert si è impegnato a scrivere una lettera di protesta al nostro Ministro, la segretaria Generale della FIPF Mme Defontaine scriverà una lettera informativa al Ministro della Francofonia francese il quale potrebbe intervenire presso il nostro Ministro.

Il presidente Raymond Gevaert ha invitato quindi i rappresentanti delle associazioni italiane presenti alla riunione, ANILS, ANIF e LEND, di redigere una lettera da inviare al Ministro Moratti e da fare firmare ad ogni membro della CEO presente a Roma.
Le rappresentanti delle tre associazioni italiane hanno così prodotto la lettera che è stata controfirmata da tutti i rappresentanti esteri presenti a Roma e che è stata recapitata da Amelia Caselli lunedì mattina al Ministero della Pubblica Istruzione. Tale lettera è circolata sul web grazie alla celerità di Amelia Caselli che ha provveduto a inoltrarla anche ai membri della altre associazioni. Ciò ha sicuramente messo in luce le qualità della nostra associazioni sempre attenta a ciò che accade nel mondo della scuola italiana.

Il pomeriggio i membri della CEO sono stati ricevuti dalla Conseillère Pédagogique del BCLA a Palazzo Farnese avvenimento che ha sottolineato l'autorevolezza della riunione e dei suoi partecipanti.

IL PRESIDENTE, RAYMOND GEVAERT HA FATTO UN BILANCIO DEI DUE GIORNI SOTTOLINEANDO LA PRESENZA ATTIVA DELL'ANILS

Prima della fine dei lavori l'ANILS, attraverso le sue due rappresentanti, si è impegnata a contribuire alla attualizzazione del sito della CEO, come del resto fa da qualche anno.
Il sabato mattina alla riunione ha partecipato anche l'Ispettore Raffaele Sanzo che ha voluto salutare tutti i partecipanti. Ciò ha sicuramente consolidato il rapporto tra questo rappresentante del nostro Ministero e la nostra associazione.

Alla fine della giornata il Presidente, Raymond Gevaert ha fatto un bilancio dei due giorni sottolineando la presenza attiva dell'ANILS nella CEO, del contributo dato in questi anni dai suoi rappresentanti e della qualità della riunione.
L'appuntamento per tutti è giugno 2006 a Sèvres dove si farà un bilancio delle attività del primo semestre della CEO e si discuterà nel dettaglio del Convegno di Vienna. ■

RAPPORTO SULLA GIORNATA DI FORMAZIONE *DES FAÇONS MULTIPLES D' ENSEIGNER EN CLASSE DE FRANÇAIS*

Roma il 27 ottobre 2005

Amelia Caselli

Presso il Liceo Machiavelli di Roma, si è svolta una giornata di formazione per docenti di francese della Regione Lazio, per la quale l'USR del Lazio ha previsto l'esonero dall'insegnamento con la nota prot. n° 10416 del 19/09/05.

La giornata è stata organizzata dall' ANILS con la collaborazione di:
- Bureau de Coopération Linguistique et Artistique dell'Ambasciata di Francia a Roma
- CEO - Commission de l'Europe de l'Ouest della FIPF
- ANIF - Associazione Nazionale Professori di Francese

Poiché l'ANILS non è molto conosciuta nel Lazio, le organizzatrici dell'evento, Anna Maria Crimi e Amelia Caselli , hanno deciso di non chiedere alcun contributo ai partecipanti, ma hanno comunque sollecitato l'iscrizione all'ANILS sia al momento della prenotazione, sia negli intervalli nel corso della giornata.

Solo 31 partecipanti si sono iscritti all'ANILS,
ai quali vanno aggiunti
2 membri onorari (Musarra e Vandoorne),
la presidente dell'ANIF, Fiorella Casciato e
l'unica formatrice ANILS della regione,
Clara Camilleri.

Secondo le informazioni ricevute dal Dirigente scolastico del liceo Machiavelli, la sala della riunione poteva contenere circa 85 persone, e per questo sono state rifiutate le iscrizioni, via e-mail, di una ventina di docenti.
La mattina del 27 però si sono presentate circa 110 persone e, fatto buon viso a cattivo gioco, sono stati tutti accolti, pur se in uno spazio inadeguato.

A tutti i partecipanti sono state consegnate le cartellette offerte dalla Ghisetti & Corvi contenenti un numero di SeLM, le informazioni sull'ANILS e una copia dell'art. 25

I lavori sono stati introdotti e guidati dal prof. Antonio Giannandrea che, nella sua presentazione, ha parlato dell'art. 25, di cui molti colleghi non erano a conoscenza.

POSIZIONE CHIARA IN FAVORE DEL PLURILINGUISMO

E' stata poi data lettura dei saluti del presidente dell'ANILS, Gianfranco Porcelli, fragorosamente applauditi dai presenti per la posizione chiara in favore del plurilinguismo.

Gli interventi:
- Giedo Custers ha parlato dei pericoli e dei pregi di Internet
- Raymond Gaevert ha esordito con un discorso imprevisto ma ben argomentato sulla situazione europea riguardo l'insegnamento della seconda lingua, in cui ha sollecitato a lottare per l'affermazione del plurilinguismo contro i rischi del 'pensiero unico, ed ha cercato di comunicare la fiducia in un esito positivo di questa battaglia portando ad esempio quanto avvenuto in Catalogna.
  Ha poi proseguito esponendo le sue riflessioni e i dati elaborati dalla sua università sull'insegnamento della grammatica francese in FLE

Nel corso della mattinata, Antonio Giunta La Spada, della Direzione del MIUR e Raffaele Sanzo, ispettore del MIUR, invitati dal prof. Giannandrea, hanno raggiunto la sede dei lavori ed hanno esposto i loro punti di vista e le loro critiche riguardo l'art. 25

Dopo la pausa pranzo i lavori sono proseguiti con gli interventi di:

- Julian Serrano , che ha presentato una serie di lavori per lo sviluppo della lettura in FLE
- Michel Boiron che ha presentato un suo lavoro sul-

la canzone per lo sviluppo della motivazione all'apprendimento del francese
- Antonio Giannandrea che ha presentato le risorse in Rete per l'apprendimento e lo sviluppo della comunicazione in lingua straniera, anche in ambienti virtuali.

I lavori si sono conclusi regolarmente e sono stati consegnati gli attestati di partecipazione ai docenti che ne hanno fatto richiesta.

Testimonianze di apprezzamento e di soddisfazione , soprattutto per l'alta qualità degli interventi, sono state espresse dai partecipanti, sia alla fine del corso sia per posta elettronica nei giorni seguenti.
Sono pervenute inoltre varie sollecitazioni a programmare altre giornate di formazione, di analogo livello qualitativo, per l'anno 2006.

Le organizzatrici prenderanno volentieri in esame una tale possibilità che si potrà realizzare solamente con la collaborazione dell'ANILS Nazionale e del BCLA. ■

Non sappiamo quali cambiamenti ed evoluzioni siano intervenuti tra quando, a fine novembre 2005, abbiamo dato alle stampe questa nota e oggi. Ci sembra comunque opportuno documentare una presa di posizione che al di là della situazione contingente esprime l'orientamento di fondo, in materia di pluralità delle lingue e delle culture, dell'ANILS e di altre Associazioni professionali.

La Direzione

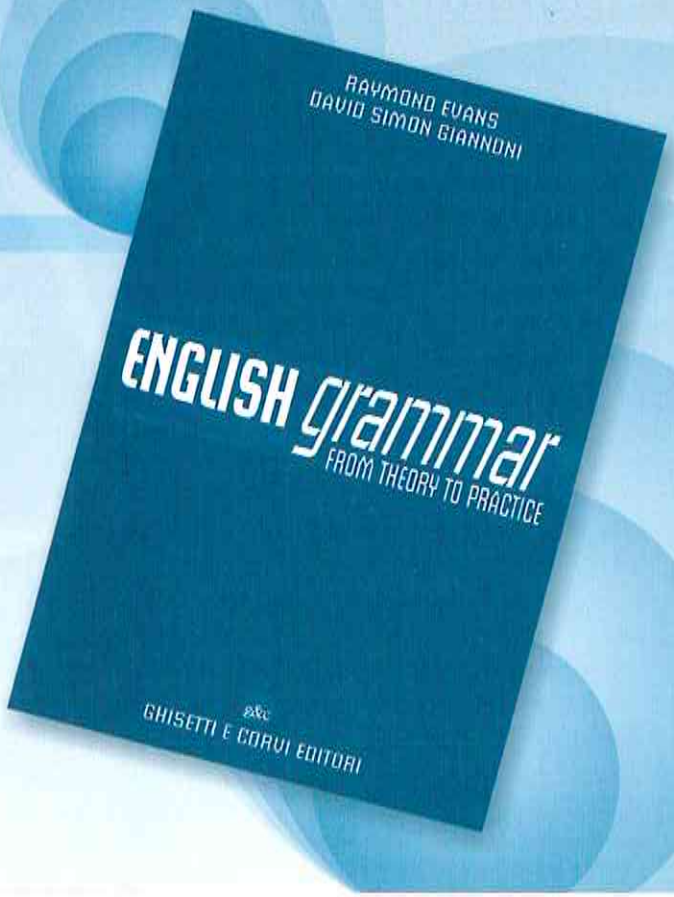
Al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca On. Letizia Moratti

Oggetto: lettera congiunta delle Associazioni professionali dell'area linguistica ADILT, AISPI-Scuola, ANIF, ANILS, LEND, TESOL-Italy in merito all'art. 25 del D.L. 17-X-2005

Le Associazioni professionali degli insegnanti dell'area linguistica ADILT, AISPI-Scuola, ANILS, LEND, TESOL-Italy, desiderano manifestare lo sdegno che il contenuto dell'art. 25 del recente D.L. del 17 ottobre 2005, ha suscitato nelle associazioni professionali e nel mondo della scuola.

R. Evans - D. S. Giannoni
ENGLISH GRAMMAR
From theory to practice
con la consulenza di Giovanni Freddi
per la scuola secondaria di secondo grado

- A systematic illustration of English syntax
- Tailored to the needs of Italian learners
- Covers the interactional plane of language
- With elements of textual grammar, spelling and punctuation
- Plus a variety of special exercises + key



g&c Ghisetti e Corvi Editori

L'articolo in questione si configura come una vera e propria modifica, silenziosa ma sostanziale, dell'insegnamento della seconda lingua comunitaria nella Scuola Secondaria di I° Grado, ed assesta un'ulteriore picconata alle lingue diverse dall'inglese, già fortemente penalizzate dalla precedente introduzione obbligatoria ed esclusiva dell'inglese nella Scuola Elementare.

La recente introduzione nel curricolo della Secondaria di I° Grado di una seconda lingua straniera che, raccogliendo le indicazioni del Consiglio d'Europa ed attuando gli accordi della Commissione Europea, aveva suscitato consensi e speranze, viene azzerata in un solo colpo con l'articolo 25 del Decreto 17.10.2005 che mortifica e impoverisce la scuola italiana e la priva dell'arricchimento formativo e dello strumento culturale e professionale rappresentato da una competenza plurilingue.

L'articolo 25 si configura come un vera e propria violazione dei trattati sottoscritti dall'Italia, in ambito Europeo, ignora la valenza formativa di una scuola plurilingue e pluriculturale, impoverisce il bagaglio di competenze degli allievi e ne limita di fatto le possibilità di inserimento a livello europeo.

Non è superfluo ricordare che da decenni i documenti del Consiglio d'Europa, ribadiscono tra i principi fondamentali

- Il richiamo all'obiettivo di una competenza plurilingue e pluriculturale
- la padronanza di almeno tre lingue comunitarie
- Il ruolo centrale dell'educazione linguistica

Ancora una volta si è preferito procedere unilateralmente senza offrire al mondo della scuola spazi interlocutori, malgrado la dichiarata e reiterata disponibilità da noi più volte offerta.
Allo stato delle cose ci vediamo costretti a manifestare la nostra ferma opposizione al D.L. in questione e ci riserviamo di intervenire presso tutti gli organismi nazionali ed internazionali a difesa del plurilinguismo.

F.to
Le Associazioni professionali dell'area linguistica
ADILT, AISPI-Scuola, ANIF, ANILS , LEND, TESOL-Italy

Tra le numerose adesioni ricevute segnalo quella dell'Associazione Italiana Russisti (AIR)

Gianfranco Porcelli

Martinenghi - Romanò - Torsello
Detective of Mystery

Due casi da risolvere per il giovanissimo detective del mistero: un modo nuovo, coinvolgente e divertente per cimentarsi con la lingua inglese durante le vacanze.

per la scuola secondaria di primo grado

Il mistero del Big Ben
con CD audio, busta materiali e soluzioni

Intrigo a Buckingham Palace
con CD audio, busta materiali e soluzioni

g&c
Ghisetti e Corvi Editori