SeLM

Scuola e Lingue Moderne

anno XXXVIII 1 2000

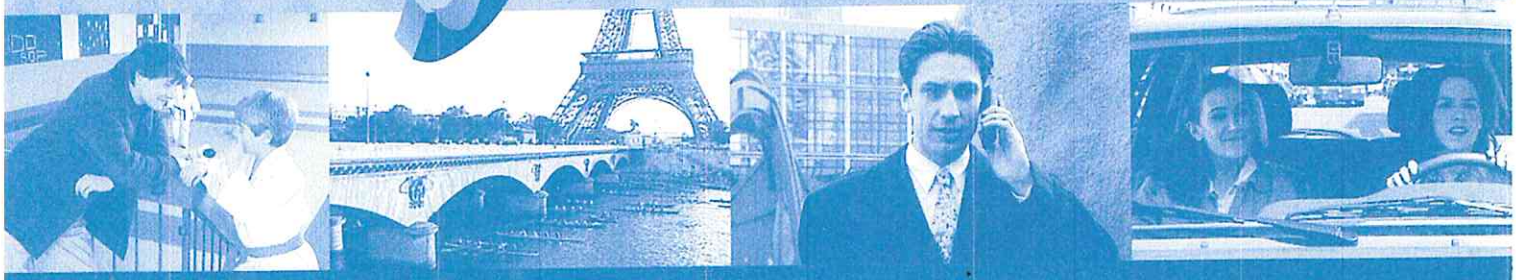
- Memoria e lessico
- Il *Community Language Learning*
- Cyberdelirio scolastico
- Una lezione con il metodo suggestopedico

GARZANTI SCUOLA

Guy Capelle - Noëlle Gidon

REFLETS

Méthode de français



PAR LA VIDÉO

La vie entre en classe de langues !

Découvrez REFLETS sur INTERNET

www.fle.hachette-livre.fr
www.petrini.it

PETRINI EDITORE

HACHETTE Livre
Français langue étrangère

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45%art. 2 comma 20/b - Legge 662/96 Filiale di Milano

Anno XXXVIII N. 1 2000

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3-6-1963: n. 398 del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Mazzini, 80 - 86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874 49741
irrsaemol@interbusiness.it

SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730

REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
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 L. 750 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampato dalle Industrie per le Arti Grafiche Garzanti-Verga - Cernusco s/Naviglio (MI)

Sommario

Editoriale 2

SAGGI

▶ **Memoria e lessico: 1. Modelli e strategie di apprendimento** 4
Mario Cardona

▶ **Il *Community Language Learning*** 8
Costanza Cucchi

ESPERIENZE

▶ **Cyberdelirio scolastico** 14
Marco Mezzadri

▶ **Tutto tace e lo stereo manda musica classica. Una lezione con il metodo suggestopedico** 17
Nives Dal Bò

STRUMENTI

▶ **Un modello formativo di tirocinio** 20

▶ **Corsi di perfezionamento** 28

VITA DELL'ANILS 30

ANILS ON LINE 32

IN QUESTO NUMERO

Iniziamo l'anno, il 38° dalla fondazione di *SeLM*, riprendendo un tema che, dai commenti dei lettori, ha interessato tutti: la riflessione su quello che avviene nella mente che apprende una lingua. Presentiamo quindi la prima delle tre parti di una riflessione sul rapporto tra memoria e acquisizione del lessico – tema fondamentale, visto che questo argomento è stato essenzialmente ignorato negli ultimi trent'anni.

Sempre sulla stessa tematica, centrata sulla componente psicolinguistica, troviamo due contributi: il primo sul *Community Language Learning* e il secondo che presenta, attraverso la descrizione pratica di una lezione, un approccio di natura psicolinguistica, quello suggestopedico. Tra gli *Strumenti*, oltre alle informazioni relative a due corsi di perfezionamento, presentiamo un documento sul tutorato: sono decine i soci coinvolti come *tutor* nelle Scuole di Specializzazione, ma centinaia sono coloro che ricevono gli specializzandi nelle loro classi per esperienze autentiche di didattica delle lingue.

EDITORIALE

Duemila:

Davvero questo 2000 – che ci ha ossessionato per mesi, nell'attesa del suo arrivo – sarà cruciale: sono giunte contemporaneamente alla fase attuativa molte iniziative che sconvolgeranno il volto della scuola così come l'abbiamo conosciuta finora.
Cerchiamo di vedere alcuni snodi cruciali. E di porci una domanda conclusiva.

▶ Il concorso abilitante riservato

Dovrebbe essere l'ultimo, e Dio voglia che ciò sia vero. Non riusciamo ad immaginare un modo peggiore di organizzare un concorso, dopo aver illegalmente prolungato il servizio precario per quasi un decennio.
Pensare di fare un corso di questo tipo in pochissimi mesi, con ore e ore di frequenza obbligatoria, nelle ore serali, dopo la scuola, più volte alla settimana, significa avere una concezione formale, liturgica della formazione dei docenti: conta il fatto che si siano frequentate "x" ore, indipendentemente dall'utilità del processo.
Nessuna persona, nelle condizioni in cui avviene questa formazione iniziale, può trarre reale giovamento dal corso, indipendentemente dallo sforzo personale suo e da quello organizzativo dell'Amministrazione: i tempi sono troppo stretti, non c'è tempo per assimilare ma solo per imparicchiare; non c'è tempo e la modalità formativa è considerata superata da tutti, incluso dal MPI.
Speriamo sia l'ultimo.

▶ Il concorso abilitante ordinario

Anche questo dovrebbe essere l'ultimo, e Dio voglia che sia ancora più vero di quello che riguarda i precari: là c'era una giustificazione "sindacale", qui no. Qui ci sono due peccati:

a. aver atteso un decennio prima di indire i concorsi che per legge andavano indetti ogni biennio;
b. aver proposto una prova, l'analisi testuale, assurda, non significativa di capacità didattica, staccata dalla realtà della scuola, opinabile nella stesura e del tutto soggettiva nella correzione.
Peggio di così era difficile. Forse impossibile. E ciò indipendentemente dalla scelta dei testi e dei quesiti: è la formula che non ha senso, che avrebbe portato alla bocciatura di qualsiasi studentello che, in un corso di didattica, avesse proposto quel tipo di valutazione professionale per dei futuri docenti. Bocciatura immediata.

▶ L'avvio delle Scuole di Specializzazione per insegnanti

Avevamo avuto, qualche anno fa, un moto di orgoglio: finalmente in Italia si smettevano le psicodrammatiche buffonate dei concorsi abilitanti e si inauguravano quei *master in education* che in tutto il mondo formano i docenti.
Dopo un anno di rinvio (solo alcune regioni erano pronte e quindi furono punite per il loro immane sforzo organizzativo facendole stare in attesa finché anche le regioni più lente si organizzassero) finalmente le scuole sono partite, in simultanea con i due concorsi di cui sopra: visto che gli utenti sono gli stessi, non c'è dubbio che si tratta di un esempio di disorganizzazione e di sprezzo per le persone che non credo possa avere uguale neppure in uno staterello da operetta.
Il tocco geniale è stata la normativa, recentemente diffusa, sul reclutamento nei prossimi anni: siamo certi che sarà modificata, ma certo gli specializzandi (migliaia), i *tutor* (centinaia), i docenti, i responsabili delle Scuole di Specializzazione hanno ragione ad essere furiosi, disorientati, delusi.

un anno cruciale

▶ Il concorso per l'aumento di 6.000.000 annui

L'idea è buona: Amministrazione e Sindacati hanno concordato che è ora di cominciare a riprendere in considerazione la professionalità e non solo l'anzianità.
Il metodo non è buono. Bene per il curricolo. Bene per i test (anche se attendiamo di vederli: farli "ecumenici", cioè non caratterizzati, sul piano glottodidattico significa fare test non significativi; farli sulla base dell'adesione a un approccio, a un'impostazione rende i test significativi – ma a quale posizione glottodidattica?, a quale scuola?, e come fa un candidato a sapere quale impianto seguire? In Italia esistono, regolarmente in vigore, programmi gentiliani, programmi Brocca, programmi delle varie sperimentazioni: hanno impostazioni divergenti, spesso contraddittorie.
Se al quesito "Posso usare la traduzione dall'italiano per valutare l'acquisizione della lingua?" rispondo SÌ, ho ragione perché questo è scritto per i Licei Scientifici, se rispondo NO, ho ragione perché così sta scritto nei Brocca.
Attendiamo i test per commentare.
Quello che ci preoccupa, in un'idea buona come quella di valutare il metodo, è il 50% attribuito alla valutazione (con quali parametri?) di una prova didattica. Che garanzia si ha circa la possibilità del docente di discutere la propria impostazione, confrontandola con quella della commissione?

▶ Il riordino dei cicli

È una scatola vuota. Il contenitore, così come si presenta, pare buono e in linea con la scuola europea (si veda tuttavia l'annotazione al punto successivo).
Quando si inizierà a immettere dei contenuti? Forse quest'anno: è un appuntamento cruciale come quello degli anni Venti, che hanno segnato la scuola e la società italiana per un secolo.

▶ Il progetto "Lingue 2000"

Anche questo progetto ha punti di grande forza: scardina il concetto di classe, chiama gli esterni a certificare i risultati dell'azienda-scuola, opta decisamente per un approccio comunicativo.
Non ci convince il metodo di reclutamento dei docenti.
Rendendo atto al MPI di aver mostrato un'innovativa progettualità, ci chiediamo fino a quando dovremo avere progetti speciali per poter dare riposta all'art. 126 del Trattato di Maastricht, assunto nella nostra Costituzione, che prevede le due lingue straniere per tutti i cittadini europei.

▶ E ora la domanda

L'aria al MPI è cambiata: ne rendiamo atto al Ministro Berlinguer, cui non abbiamo risparmiato critiche su queste colonne, quando le ritenevamo necessarie. Ci sono Direttori Ministeriali di altissimo profilo culturale ed organizzativo, ci sono Ispettori (quando si cambierà questa denominazione obsoleta?) aperti ed in grado di progettare, ci sono "comandati" disposti ad ascoltare, a guardarsi intorno, a lottare contro lacci e lacciuoli per fare andare avanti i progetti.
C'è una inedita attenzione al lavoro di ANILS, Lend, delle altre associazioni. Una reale volontà di collaborazione.
Come mai siamo ancora costretti a scrivere paragrafi come quelli iniziali di questo editoriale? Fino a quando?

Memoria e lessico
1. Modelli e strategie di apprendimento

Mario Cardona

Iniziamo in questo numero una riflessione su memoria e lessico che proseguirà anche nei numeri 2 e 3 del 2000; la bibliografia cui si fa riferimento nel testo sarà pubblicata a conclusione del terzo intervento.

Nella concezione tradizionale dell'apprendimento delle lingue straniere, quando si diceva che una persona era "portata per le lingue", si sottintendeva che essa era in grado di appropriarsi con facilità delle strutture morfosintattiche, ossia che capiva la grammatica, e che possedeva una buona memoria che gli consentiva di ricordare le parole, il lessico.
A partire dagli anni '70, gli approcci di tipo comunicativo, in rottura con le filosofie pedagogiche precedenti, hanno affermato la centralità del discente nell'apprendimento, focalizzando la ricerca sui processi e sulle strategie che vi soggiacciono (e che risultano oggi determinanti nei contesti di autoapprendimento e apprendimento a distanza resi possibili dai programmi interattivi offerti dalle reti telematiche).
In base a tali ricerche è possibile affermare che una persona non è 'naturalmente' più portata di un'altra all'apprendimento di una lingua, ma è in grado di elaborare strategie che gli consentono di strutturare ed organizzare l'apprendimento in modo efficace e produttivo.
Allo stesso modo si può affermare che una persona non ha più capacità di memoria di un'altra, ma che aspetti motivazionali e di carattere umanistico-affettivo rappresentano un potente stimolo alla fissazione delle tracce mnestiche e quindi ad un facile recupero del lessico in ordine agli obiettivi funzionali e sociopragmatici ed ai bisogni del soggetto.
In secondo luogo, il ricorso a materiale autentico e contestualizzato e la centralità degli atti comunicativi del metodo nozionale-funzionale portano a riconsiderare il lessico e la grammatica non come elementi discreti della lingua da apprendere separatamente, ma come aspetti di un unico elemento inscindibile.
La scarsa letteratura sul lessico (ma dalla fine degli anni '80 vi è un certo risveglio) sta a dimostrare come la grammatica sia stata spesso al centro della riflessione glottodidattica, mentre il lessico era destinato a 'venire da solo', quasi la grammatica fosse la struttura portante di un edificio ed il lessico i vari mattoni che di volta in volta si adeguano a tale struttura dandole significato (cfr. Serra Borneto 1998).
Dalla fine degli anni '80 si assiste ad un nuovo interesse verso il lessico. L'opera di Willis e di Lewis e la proposta di un *lexical approach* introducono il concetto di un lessico grammaticalizzato, ossia un lessico contestualizzato in unità significative in cui la dimensione grammaticale è implicita (cfr. Balboni 1998), rovesciando dunque la concezione precedente.
Sulla base di tali considerazioni ci siamo chiesti quali siano le strategie didattiche proposte dalla letteratura glottodidattica alla didassi quotidiana sulla riflessione e l'apprendimento del lessico. Ci sembra che la classificazione proposta nella tabella a fronte possa rappresentare un punto di partenza abbastanza esaustivo.

In una serie di contributi ci proponiamo di considerare tali strategie sulla base dei più noti modelli proposti dalla psicologia sui processi della memoria, al fine di considerarne le implicazioni glottodidattiche e di verificare quali di tali strategie possano ritenersi più efficaci nell'apprendimento del lessico.

1. Il modello associativo

Tra i vari modelli proposti per descrivere il funzionamento della memoria, quello associativo è senza dubbio il più antico. L'idea che relazioni associative basate sulla **contiguità**, la **somiglianza** ed il **contrasto** potessero rafforzare la memoria risale ad Aristotele ed al mondo antico.
Al fine di descrivere tale

creare reti mentali	raggruppare	per campi semantici o tipi di parole
	associare	parole o nuove informazioni a concetti memorizzati in precedenza. Tale associazione deve essere significativa per il discente
	inserire parole in un contesto	nuove parole si vincolano ad un contesto
applicare immagini o suoni	utilizzare immagini	nuove parole si incorporano ad immagini o si relazionano ad altre. Associare una parola astratta ad un disegno concreto. Poster
	mappa semantica	partendo da una parola chiave, fare una mappa con tutte le parole relazionate ad essa. Costellazioni, *brainstorming*
	usare parole chiave	ricordare una parola usando chiavi, sia di tipo visivo che auditivo
	rappresentare suoni nella memoria	ricordare una parola nuova attraverso il suo suono
ripetere	revisione strutturata	ripetere ad intervalli di tempo per riattivare la memoria
utilizzare azioni	utilizzare una risposta fisica o una sensazione	rappresentare fisicamente una parola o l'espressione che si è appresa
	impiegare tecniche meccaniche	scrivere le parole su schede e ripeterle o riorganizzarle secondo attività mnemoniche

(Adattato da R. Oxford, *Language learning strategies*, Rowley, Newburg House, 1999.)

modello, possiamo considerare la memoria costituita da tre fasi essenziali:

a. L'**acquisizione** (o fissazione o apprendimento): è la fase in cui l'input si presenta al soggetto, che lo percepisce attraverso il registro sensoriale.
b. La **ritenzione**: le tracce mnestiche conformatesi si depositano e si conservano in modo latente per un periodo di durata variabile. Tale fase, proprio in conseguenza del suo stato di latenza, non può essere osservata direttamente, ma solo attraverso la fase successiva
c. Il **recupero** (o riattivazione o ricordo): tale fase corrisponde ovviamente alla riproduzione della traccia mnestica.

Per quanto concerne la fase dell'acquisizione o apprendimento, gli associazionisti proposero due metodi di studio:
- la **presentazione seriale,**
- l'**apprendimento per coppie associate**.

Il metodo della presentazione seriale consiste nel presentare ai soggetti nomi o numeri ad un ritmo costante chiedendo poi di riprodurli nello stesso ordine in cui sono stati presentati. Il primo a sperimentare questo metodo fu Ebbinghaus. Egli si dedicò, a parti-

re dal 1870, ad una serie di esperimenti che, trascendendo l'ambito della speculazione filosofica, inaugurarono lo studio obiettivo e scientifico della memoria.

1.1. Ebbinghaus e la presentazione seriale

Come unico soggetto dei suoi esperimenti Ebbinghaus scelse se stesso. Il suo obiettivo era di determinare scientificamente la velocità con cui l'informazione può essere acquisita, quanta informazione può essere immagazzinata e la velocità con cui si produce il fenomeno dell'oblio.

A tale scopo decise di memorizzare liste composte da sedici sillabe prive di senso (per esempio *ghi, baz, fub*), nel tentativo di annullare i possibili effetti della conoscenza anteriore ed eludere le proprie capacità organizzative.

Lo scopo era infatti di studiare la memoria come **pura capacità** (Zucco 1997). Ebbinghaus si dedicava metodicamente, sempre alla stessa ora del giorno, a memorizzare le liste alla velocità di due sillabe e mezza al secondo ripetendole a voce alta svariate volte, fino a quando poteva riprodurre una determinata lista nello stesso ordine senza errori. Dopo un intervallo di tempo prestabilito riprendeva la medesima serie verificando quante ulteriori ripetizioni erano necessarie per memorizzarla nuovamente.

Egli poté in tal modo stabilire che con la ripetizione si riduceva, rispetto alla prima acquisizione, il tempo di apprendimento e diminuiva il fenomeno della dimenticanza, in quanto per memorizzare la serie era necessario un numero inferiore di prove.

Gli associazionisti chiamarono questo fenomeno **risparmio**.

Un altro fenomeno osservato con tale metodo fu quello detto della **contiguità temporale**, in base al quale si conservano e si recuperano più facilmente elementi associati fra di loro in sequenze organizzate di una stessa serie.

2. Apprendimento per coppie associate

Il procedimento è semplice. Ai soggetti vengono presentate coppie di parole (per esempio casa-gatto). In un secondo momento si ripropongono solo le prime parole della coppia, chiedendo di ricordare la seconda.

Per quanto riguarda invece la fase della riproduzione, gli associazionisti proposero il metodo della rievocazione e del riconoscimento.

2.1. La rievocazione

Il recupero della traccia mnestica in base al metodo della presentazione seriale ha messo in luce due tipi di interferenza: **retroattiva** e **proattiva**.

Nel primo caso si tratta di effetti negativi che si producono sulla riproduzione di una prima serie in conseguenza dell'apprendimento di una seconda, mentre nel secondo caso si tratta del fenomeno opposto. È stato osservato che tali interferenze si presentano anche all'interno di una stessa serie, in quanto i primi elementi producono un'interferenza proattiva sui secondi e gli ultimi un'interferenza retroattiva sui precedenti. In sostanza risulta più facile ricordare i primi e gli ultimi elementi di una serie piuttosto di quelli centrali.

2.2. Il riconoscimento

Le tecniche proposte sono di due tipi: il riconoscimento **binario** e a **scelta multipla**. Nella prima variante si associa uno stimolo nuovo all'elemento precedente e si chiede di individuare quello di partenza, mentre nel secondo caso si aggiungono due o tre stimoli a quello originale che deve essere riconosciuto.

Un ulteriore sviluppo di questa tecnica avvenne negli anni '60 grazie alla teoria della **detezione del segnale** (Zucco 1997). Presentando infatti uno stimolo alla volta è possibile non solo valutare quantitativamente le risposte corrette, ma determinare l'indice di discriminazione in base a cui uno stimolo può essere considerato. Si individuano infatti quattro possibilità. *Hit* se lo stimolo originario viene riconosciuto. *Correct rejection* se viene correttamente giudicato non appartenente alla serie originaria. *Missing* nel caso lo stimolo vi appartenga, ma non venga riconosciuto e *false alarm* nel caso contrario.

3. Implicazioni glottodidattiche

Da questo sintetico *excursus* del modello associativo

emergono alcune considerazioni.
Gli associazionisti sostengono una visione dell'uomo come soggetto passivo. Le trasformazioni che intervengono sulla mente umana dipendono da stimoli esterni e non da un processo di codifica ed elaborazione dell'input proprie di un soggetto dinamico (come sostengono invece le teorie cognitiviste). In questo contesto la memoria è intesa come un unico contenitore in cui le tracce mnestiche vengono apprese e recuperate in base al principio di esercizio. In campo glottodidattico ritroviamo una simile concezione nell'approccio di tipo strutturalista di ispirazione neocomportamentista, basata sul concetto di stimolo/risposta, in auge negli anni '60 (il periodo in cui le teorie associative ebbero maggior sviluppo).
Gli esperimenti di Ebbinghaus ebbero il merito di iniziare uno studio positivo della memoria. I suoi studi in laboratorio sulla formazione delle associazioni hanno certamente aperto il campo all'indagine scientifica, ma dobbiamo tuttavia riconoscere che proprio gli esperimenti condotti su materiale destituito di qualsiasi significato non fanno luce sugli aspetti umanistico-affettivi e motivazionali che sono centrali sui processi di memoria fuori dal laboratorio e che stanno altresì alla base di una moderna pedagogia. Vogliamo in sostanza sottolineare che le tecniche di apprendimento del lessico di una lingua straniera che si basano sulla ripetizione di liste mnemoniche sono destinate a scarso successo, richiedono molto lavoro poco motivante e non conducono, riprendendo la dicotomia di Krashen, ad acquisizione, ma solo - e nel migliore dei casi - ad apprendimento.
Un certo numero di esperimenti hanno suggerito di recente che la ripetizione meccanica, senza alcun tentativo da parte del soggetto di organizzare il materiale, non può condurre all'apprendimento (Baddeley 1982) ed è fondamentale tener presente anche nell'apprendimento del lessico che più che le capacità individuali sono le abilità nell'uso della memoria che danno luogo alle differenze (Zucco 1997).
Arriviamo qui ad un punto fondamentale su cui ritorneremo: la ripetizione di un input non ne garantisce il ricordo. Quel che più conta sono le modalità e le strategie in base alle quali esso viene appreso ed elaborato. Alcune strategie basate essenzialmente sulla ripetizione possono dunque solo rappresentare un supporto per fissare, un *corpus* lessicale già appreso nelle fasi globali di una unità didattica.
Un altro fattore negativo di tali mnemotecniche è inoltre l'apprendimento del lessico totalmente decontestualizzato, al di fuori delle funzioni socio-pragmatiche che rendono il lessico significativo, rinunciando in tal modo alle dimensioni denotativa e connotativa della lingua, agli aspetti contestuali e co-testuali e agli elementi di ridondanza e di predicibilità propri ad unità lessicali contestualizzate.

In un prossimo articolo cercheremo di valutare le strategie di apprendimento più efficaci in base all'organizzazione e alla strutturazione del lessico.

www.petrini.it
i cataloghi e la produzione di:
Petrini Editore **Marietti Scuola** **Theorema Libri**
Garzanti Scuola **Valmartina**
e la **nuova rivista on line** per insegnanti

SCUOLABUS
curata da Alberto Campoleoni

attualità dal mondo della scuola - dibattiti
materiali didattici scaricabili direttamente sul vostro PC

nel numero 10:
ANTEPRIMA DEL VIDEO
DELLA METHODE FRANÇAISE PETRINI – HACHETTE

REFLETS
collegatevi, segnalateci le vostre esigenze e le vostre proposte!
SCUOLABUS è la rivista che dialoga con voi!
e-mail: **busscuolabus@petrini.it**

Il *Community Language Learning*

Costanza Cucchi

Il *Community Language Learning* (*CLL*) è uno degli approcci umanistici per l'insegnamento delle lingue straniere caratterizzati dal tentativo di instaurare in classe un clima di cooperazione, in modo che il discente, libero da ansie e dalla paura di sbagliare, assuma un ruolo più attivo e creativo, che faciliterà l'acquisizione della lingua straniera.[1]

Charles Arthur Curran, l'ideatore del *CLL*, iniziò a condurre ricerche durante gli anni '50 presso la Loyola University di Chicago. La più completa esposizione dei suoi risultati e delle sue osservazioni fu pubblicata nel 1976, nell'opera *Counseling Learning in Second Languages.*[2]

La metodologia da lui proposta viene spesso definita "umanistica", etichetta che comprende anche il *Silent Way* di Gattegno e la *Suggestopedia* di Lozanov (v. *SeLM* 8/1999). Il primo dato che colpisce, consultando la letteratura professionale, è il giudizio negativo e a volte parziale espresso a proposito del *CLL*. Esso viene definito come una "pratica strana"[3], una "metodologia marginale"[4], che si può utilizzare solo con studenti principianti.[5]

Le cattive interpretazioni dell'approccio di *CLL* sono probabilmente dovute al fatto che spesso viene presentata solo la tecnica originariamente proposta da Curran, senza tentare di indagare i principi su cui essa si basa.[6]

1. La tecnica: l'apprendimento delle lingue straniere per stadi

Durante le ricerche condotte da Curran, alcune lingue straniere furono insegnate a gruppi di volontari. Ciascun volontario aveva a disposizione una persona madrelingua, che lo aiutava ad esprimersi in lingua straniera.

I volontari, fino ad un massimo di sei, erano seduti in circolo e comunicavano dapprima in lingua materna. La persona di madrelingua, indicata da Curran, con un termine tratto dalla psicoterapia, come **consulente**, traduceva il messaggio in lingua straniera. Il volontario, denominato **cliente**[7], ripeteva quanto detto dal consulente in lingua straniera. In questo modo ciascun discente poteva progredire secondo il proprio ritmo personale, ricevendo aiuto quando ne aveva bisogno.

Quanto appena descritto, però, non si verificò per tutta la durata del processo di apprendimento, ma corrispose solo alla fase iniziale, detta **primo stadio**, in cui il cliente-discente dipende to-

[1] Per una trattazione di questi approcci: E.W. Stevick, *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*, Rowley Mass., Newbury House, 1976 e, dello stesso autore, *Teaching Languages, A Way and Ways*, Rowley Mass., Newbury House, 1980 e *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press, 1990; in italiano G. Porcelli, "E. Stevick e la glottodidattica umanistica", in *L'Analisi linguistica e letteraria*, 2, 1, 1994, pp. 103-145. Una introduzione agli approcci umanistici si trova anche in G. Porcelli, "Le tecnologie glottodidattiche in un approccio umanistico-affettivo", in *SeLM*, n. 9, dicembre 1995, pp. 3-8.

[2] Apple River, Illinois, Apple River Press.

[3] H. Nadler, "The Best Method for us?" in *Perspectives*, vol. 11, no. 1, January 1986, p. 28.

[4] Il termine è riportato in R. Bolitho, "CLL: A Way Forward?", in P.B. Early (a cura di), *ELT Documents 113: Humanistic Approaches: An Empirical View*, London, The British Council, 1982, p. 80 ed è utilizzato da V. Cook, *Second Language Learning and Language Teaching*, London, Edward Arnold, 1991, p. 150 e da D. Nunan, *The Learner-Centered Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 19.

[5] V. Cook, cit., p. 148; W. Marton, *Methods in English Language Teaching: Framework and Options*, Hemel Hempstead, Prentice Hall International, 1988, p. 24.

[6] D. Larsen-Freeman, in *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, 1986, p. VII, afferma che i "principi" costituiscono la cornice teorica del metodo, mentre le "tecniche" sono le attività svolte in classe e derivano dai principi.

[7] I termini di "cliente" e "consulente" sono tratti dalla psicologia umanistica. Curran li riprese da C. R. Rogers, uno dei maggiori esponenti di tale indirizzo psicologico, di cui egli fu allievo. Per una esposizione completa della terapia centrata sul cliente, da cui Curran derivò la sua metodologia, cfr. C. R. Rogers, *Client Centered Therapy, Its Current Practice, Implications and Theory*, Boston, Houghton-Mifflin, 1951.

talmente dal consulente-esperto.
Successivamente si notò che i discenti esprimevano i loro messaggi in lingua materna, ripetendoli poi in lingua straniera. In questo **secondo stadio**, il consulente interveniva solo se il cliente lo richiedeva.
Nel **terzo stadio** il cliente si rivolgeva al gruppo direttamente in lingua straniera. Anche in questo caso, l'intervento del consulente era previsto solo su richiesta del cliente.
Nei primi tre stadi, il discente svolgeva il ruolo di cliente, ossia cercava volontariamente aiuto per risolvere in modo autonomo i propri problemi, mentre la persona di madrelingua era per lui un consulente, che si mostrava disposto ad ascoltare i messaggi del cliente ed a tradurli in lingua straniera.[8]
Nel **quarto stadio** si operò un rovesciamento dei ruoli: l'esperto divenne cliente del discente. Infatti, l'esperto aveva ora meno conoscenze nuove da offrire al discente e, per continuare ad offrirle, necessitava dell'aiuto e della comprensione dell'allievo. Se l'esperto si sente rifiutato dal discente, infatti, potrebbe porsi in una posizione di risentimento e di difesa che nuocerebbe all'apprendimento. Il discente parlava a questo punto in modo complesso in lingua straniera e l'esperto interveniva solo in caso di errori.
Nel **quinto stadio** il discente era ormai autonomo: l'esperto aiutava solo suggerendo espressioni idiomatiche.

2. I principi

2.1. La risposta di *counseling*

Stevick, uno dei maggiori continuatori del *CLL*, dopo aver descritto la tecnica utilizzata da Curran, afferma che essa non costituisce parte essenziale del metodo.[9] È invece fondamentale l'atteggiamento dell'esperto nei confronti del discente. Tale atteggiamento, modellandosi su quello del consulente in psicoterapia, esprime completa accettazione del discente e dei suoi eventuali errori. Particolarmente rilevante è il tono della voce, che deve essere privo sia di lode che di rimprovero. In questo modo, il discente sarà meno preoccupato di compiacere l'insegnante e non imparerà con il solo scopo di evitare brutte figure di fronte alla classe. Il discente apprenderà così a valutare se stesso e cesserà di essere eccessivamente dipendente dall'esperto, sviluppando la propria autonomia e capacità di giudizio.
Oltre a manifestare comprensione per il discente, l'esperto ha un altro importante compito: come il consulente in psicoterapia, egli deve riformulare in modo corretto ciò che il cliente dice. L'allievo, in questo modo, è sicuro dell'autenticità di ciò che dice e si sente incoraggiato nello sforzo di esprimere il proprio pensiero.

2.2. Il SARD

È un acronimo ideato da Curran che indica gli elementi necessari affinché l'individuo apprenda in modo efficace.[10]
L'esperto deve innanzitutto preoccuparsi della **sicurezza** del discente: le tecniche utilizzate non devono pertanto provocare nell'allievo stati ansiosi, che condurrebbero al rifiuto di quanto proposto.
Nella tecnica di Curran, l'esperto si trova al di fuori del circolo formato dai discenti proprio per non turbarne l'equilibrio e facilitare la comunicazione. L'insegnante tradizionale, trovandosi di fronte agli studenti, in una posizione di autorità, può invece incutere timore agli allievi e bloccare la comunicazione. Affinché una persona apprenda è inoltre necessario che le venga offerta la possibilità di **affermazione.**
Nella tecnica di Curran, i discenti si affermano scegliendo i contenuti di quanto dicono. Dato che i messaggi espressi sono personali e non legati ai contenuti dei libri di testo, talvolta percepiti dagli allievi come non spontanei, i discenti sono indotti a prestare **attenzione**. È a questo punto necessario passare alla **ritenzione** di quanto appreso: a questo scopo può essere utile un processo di **riflessione**. Essa, come precisa Stevick, dà modo ai discenti di riesaminare sia i contenuti dell'esperienza

[8] Anche il consulente in psicoterapia "traduce" i messaggi intrisi di emotività inviatigli dal consulente in una lingua più razionale.
[9] E.W. Stevick, *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*, cit., pp. 126-127.
[10] Ch. A. Curran, cit., pp. 6-8.

che i sentimenti ad essa legati.
Nel *CLL*, la revisione dei contenuti viene solitamente compiuta attraverso l'ascolto di un nastro registrato durante la conversazione dei discenti. Agli allievi è poi offerta l'opportunità di esprimere che cosa l'esperienza abbia suscitato in loro: si tratta cioè di discutere dell'andamento della lezione.
Ciò pare servire ad un triplice scopo. Innanzitutto, libera i discenti dall'ansia di non essere compresi: in ogni lezione è infatti previsto un breve periodo di tempo per discutere dei problemi di apprendimento, per spiegare quali esercizi si preferiscono e quali sono poco graditi. Ciò è di grande aiuto all'insegnante che può valutare immediatamente l'efficacia della lezione. In secondo luogo, la riflessione offre ai discenti già in grado di parlare in lingua straniera un'esperienza di lingua viva. Infine, mettendo più direttamente in relazione i contenuti di quanto appreso con un particolare stato d'animo individuale o proprio della classe, la riflessione facilita il trasferimento di quanto appreso nella memoria a lungo termine.
Se l'esperto avrà tenuto conto degli elementi sopra nominati, l'allievo acquisterà la capacità di **discernimento**, ossia sarà in grado di mettere in collegamento ogni nuovo elemento appreso con quanto già sa e di riutilizzarlo senza sforzo.

2.3. Il dinamismo

Come risulta chiaro dalla suddivisione in stadi di apprendimento, la tecnica proposta da Curran prevede una visione dinamica dell'apprendimento. I ruoli di cliente e consulente sono infatti intercambiabili: nel quarto stadio l'esperto, dapprima consulente, diventa cliente bisognoso della comprensione del discente; inoltre ad ogni stadio il discente acquista abilità nuove: inizialmente si sa esprimere soltanto in lingua materna, mentre nel quinto stadio sa servirsi efficacemente della lingua straniera.
La Forge, il maggiore continuatore del *CLL*, rileva con precisione gli obiettivi cognitivi propri di ciascuno stadio ed i conflitti affettivi che è necessario risolvere.[11]
Nel **primo stadio**, i discenti, se sono principianti, devono apprendere la grammatica ed il lessico di base. Se gli studenti, pur non essendo principianti, hanno memorizzato vocaboli e strutture grammaticali ma faticano ad utilizzarle nella lingua parlata, essi dovranno imparare ad esprimersi con quanto già sanno. Proprio di questo stadio è un conflitto d'ansia, che blocca lo studente di fronte alla lingua straniera.
Nel **secondo** e **terzo stadio**, l'allievo deve esprimere i propri significati in modo creativo, anche se la forma è ancora imperfetta. Il **secondo stadio** è caratterizzato da un conflitto di identità: l'allievo deve stabilire la propria identità come parlante di lingua straniera.
Nel **terzo stadio**, l'allievo va incontro ad un conflitto di indignazione: egli non accetta se stesso come parlante imperfetto di lingua straniera e tende pertanto a rifiutare le correzioni dell'insegnante, che deve quindi cercare di tollerare gli errori, in quanto frutto dello sforzo di apprendere compiuto dal discente.
Nel **quarto stadio** l'allievo è ormai pronto per analizzare i propri errori ed accetta positivamente le correzioni dell'insegnante. Il conflitto proprio di questo stadio è legato all'inversione dei ruoli.
Nel **quinto stadio**, il discente ha il compito di affinare le proprie capacità espressive, apprendendo le differenze di registro.
L'allievo avverte a questo punto un conflitto di responsabilità, poiché è ormai pronto ad assistere nell'apprendimento i discenti meno esperti.
Dato che i compiti cognitivi e i conflitti affettivi variano a seconda degli stadi in cui si trovano gli allievi, è opportuno che l'insegnante proponga attività tra loro diversificate.

3. Utilizzo del *CLL*

3.1. I principi

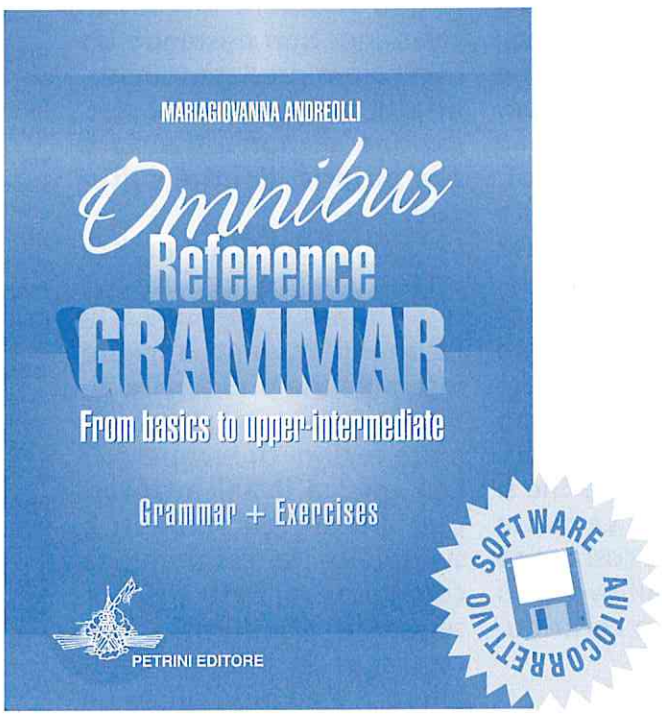
A livello operativo, è possibile che un insegnante scelga di servirsi nella sua attività didattica solamente dei principi che stanno alla base del *CLL*, pur utilizzando

[11] P. G. La Forge, *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press, 1983, pp. 47-49. Su La Forge cfr. anche C. Cucchi, "L'umanesimo di Paul G. La Forge" in *L'Analisi linguistica e letteraria*, 2, 2, 1994, pp. 389-403.

tecniche diverse da quella originariamente proposta da Curran.[12]
In questo caso, l'insegnante dovrebbe adottare un atteggiamento di comprensione verso gli studenti, essere tollerante nei confronti degli errori commessi nell'espressione orale e accettare positivamente le osservazioni e le eventuali critiche compiute dagli studenti nella fase di riflessione. Inoltre l'insegnante che adotta i principi del *CLL* sarà attento ad ogni elemento del SARD e sceglierà gli esercizi tenendo conto degli stadi in cui si trovano i discenti. L'apprendimento sarà considerato come un processo dinamico di sviluppo durante il quale "*[the learner] begins to grow a new self in the foreign language*"[13] e lo sforzo dell'insegnante sarà diretto a coinvolgere gli allievi in modo totale, ossia tanto a livello cognitivo quanto affettivo, nell'apprendimento della lingua.

[12] Cfr. E. W. Stevick, *Teaching Languages: A Way and Ways*, cit., 1980, pp. 131-133 e pp. 142-143 per l'applicazione della risposta di *counseling* a tecniche diverse e *ibidem*, nella sezione dedicata al *CLL* per le attività proposte tenendo conto del SARD. Per esercizi che tengano conto dei diversi stadi cfr. P. G. La Forge, cit., pp. 116-123.
[13] Ch. A. Curran, cit., p. 21.

Omnibus Reference Grammar



Il sistema "tutto-in-uno" per apprendere, sistematizzare e perfezionare la grammatica inglese

- la completezza della grammatica e gli esercizi corrispondenti in un unico libro;
- il vademecum lessicale *Say it right* è incorporato nel volume;
- ogni copia è corredata dell'omonimo programma di esercizi autocorrettivi su dischetto.

PETRINI EDITORE

Non verranno perciò proposti solamente esercizi grammaticali e *drills* che spesso sono fonte di noia, ma anche compiti che chiamino in causa la creatività dell'allievo, che ne stimolino la curiosità e che gli permettano di instaurare positivi rapporti di collaborazione con i compagni, attraverso il lavoro in gruppi ed in coppie.
L'insegnante che adotta i principi del *CLL* dovrà anche essere disposto a cedere parte del proprio potere agli allievi. Solo così eviterà di apparire una figura autoritaria che blocca la comunicazione spontanea. Ciò, oltre ad avere effetti benefici sull'apprendimento della lingua straniera, poiché stimola alla comunicazione senza inibizioni, si rivela positivo per la crescita umana dell'individuo, che è indotto ad assumersi maggiore responsabilità nei confronti di quanto apprende. Nell'allievo sorgono inoltre sentimenti di fiducia in se stesso e negli altri grazie all'atteggiamento di accettazione dell'insegnante e all'atmosfera di cooperazione che si instaura in classe. La classe di lingua diventa così luogo in cui ciascun allievo può portare il proprio contributo creativo.

3.2. La tecnica [14]

Anche se l'essenza del *CLL* non sta nella tecnica, essa si rivela particolarmente utile ed efficace in determinate situazioni didattiche.
Può, per esempio, aiutare l'insegnante a risolvere problemi di disciplina. Infatti, dato che sono gli allievi a scegliere i contenuti della lezione, creando i dialoghi su cui studiano, essi sono indotti a prestare maggiore attenzione.[15]
La tecnica può inoltre dimostrarsi efficace con discenti che non hanno ottenuto risultati soddisfacenti con altre metodologie, perché poco motivati o perché convinti di non essere portati per lo studio delle lingue straniere.[16] Il *CLL* stimola infatti a prendere iniziative e fa sentire i discenti sicuri grazie alla disposizione degli allievi in un circolo da cui l'insegnante è escluso.
Grazie all'atmosfera di sicurezza che si instaura, il *CLL* appare adatto anche per insegnare agli immigrati la lingua straniera di cui necessitano. Non esistendo un curriculum predeterminato, infatti, essi avranno la sensazione di non rinunciare alla propria identità culturale.[17]
La tecnica del *CLL* è inoltre uno strumento prezioso per individuare le carenze e le lacune di studenti a livello intermedio e può servire all'insegnante per programmare lezioni di recupero.[18]
Nei corsi a livelli avanzati può aiutare gli studenti a sviluppare la competenza comunicativa, dato che l'insegnante "traduce" i loro messaggi in uno stile migliore,[19] e ad individuare gli errori tipici di ciascun allievo. Tali errori potranno essere facilmente eliminati se l'insegnante ha cura di registrare la conversazione e di trascriverla segnando gli errori senza correggerli. In questo modo l'insegnante non turba il flusso della comunicazione e gli allievi, correggendo i propri errori, riescono più facilmente a migliorare.[20] Infine, la tecnica originariamente proposta da Curran può essere utilizzata all'inizio di un corso per facilitare la conoscenza reciproca tra gli studenti.
In tutti i casi, essa evita che gli insegnanti di lingua "*listen to the language of the learner rather than to the person behind the language*"[21], poiché fa in modo che gli allievi si servano della lingua straniera per esprimere la loro umanità ed esperienza.

---

[14] È opportuno sottolineare che la tecnica può essere utilizzata anche da insegnanti non di madrelingua. Lo scopo è infatti quello di offrire al discente frasi in cui egli possa riconoscersi, non quello di dare un equivalente perfetto di quanto l'allievo ha espresso in lingua materna. Non è inoltre necessario che l'insegnante sia stato specificamente addestrato come consulente. È sufficiente che sappia comprendere con sensibilità le emozioni negative dell'allievo di fronte alla lingua straniera e lo aiuti a superarle.

[15] B. Bedell, "Community Language Learning and the Classroom: Evolution of a Teaching Approach", in E. W. Stevick, *Teaching Languages, A Way and Ways*, cit., p.196; R. Bolitho, "CLL: A Way Forward?", cit., p. 83; S. Leather e P. Rekarte, "Recording your Students' Needs", in *Practical English Teaching*, vol. 4, no. 1, September 1983, p.46.

[16] R. Bolitho, "But Where is the Teacher?", in *Practical English Teaching*, vol. 3, no. 3, March 1983, p. 53.

[17] *Ibidem.*

[18] *Ibidem*; S. Leather e P. Rekarte, cit., p. 46; S. Parker, "Using Community Language Learning", in *Modern English Teacher*, vol. 11, no. 2, Winter 1983, p. 48.[9] S. Parker, cit, p. 48.

[20] Z. Toth, "Community Language Learning and Error Correction", in *Practical English Teaching*, vol. 10, no. 1, September 1989, p. 49.

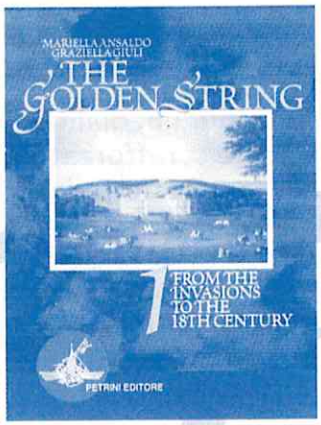
[21] A. Underhill, "Process in Humanistic Education", in *English Language Teaching Journal*, vol. 43, no. 4, October 1989, p. 256.

THE GOLDEN STRING SERIES

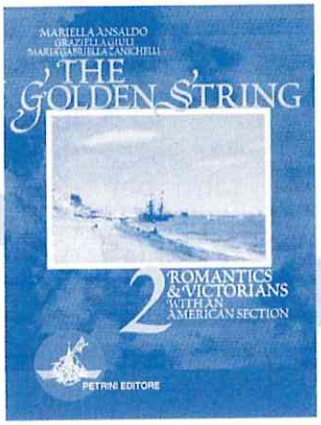
Tre volumi di storia e antologia della letteratura in lingua inglese

- **1 *From the Invasions to the 18th Century***
- **2 *Romantics and Victorians. With an American Section***
- **3 *Writers from the English-Speaking World. The 20th Century***
- **Tre Audiocassette per la classe**
- **Una Videocassetta**
- **Un *Visual Book***
- **La *Guida per l'insegnante***

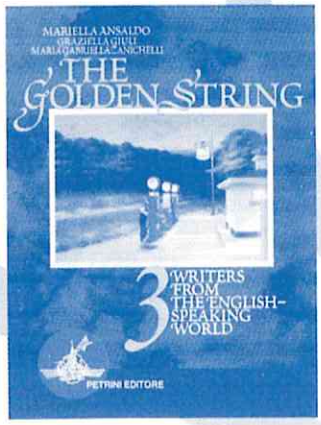
La letteratura è un filo d'oro che ci guida fino alle porte del cielo, aprendoci gli spazi della bellezza, dell'emozione, della conoscenza. Come far accedere i nostri studenti alla meraviglia e allo stupore che i testi letterari suscitano? Come far sì che il loro studio non sia solo un esercizio mnemonico, ma diventi una chiave per un modo più intenso, più meditato di stare al mondo? Quest'opera vuole dare una risposta a tali interrogativi, incidendo sulle motivazioni dei nostri studenti all'incontro con la letteratura.



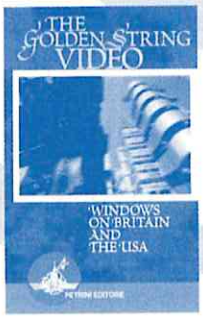
Volume 1 • pp. 448 • L. 28.000
Contiene quattro **Dossier** sui **generi letterari** (*Poetry, Drama, the Novel, the Gothic Novel*).



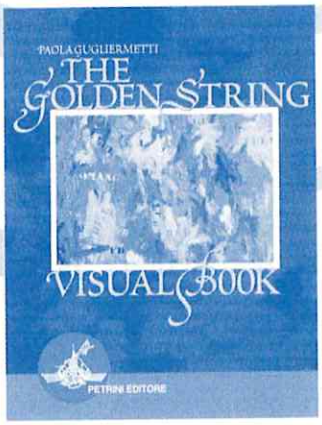
Volume 2 • pp. 480 • L. 29.500
Contiene un capitolo sulla letteratura americana dell'Ottocento.



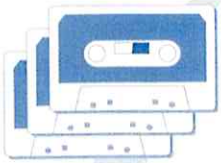
Volume 3 • pp. 448 • L. 29.500
Contiene una **Guida** per la preparazione all'**esame di maturità**.



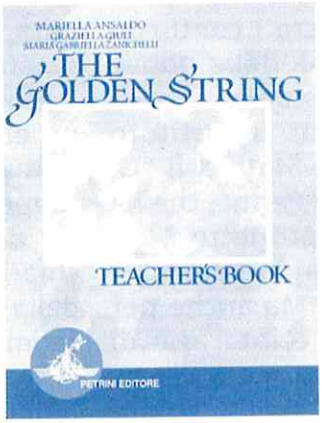
Video per la classe disponibile anche per lo studente
45 minuti • L. 22.000
45 minuti di filmati e documenti su **storia, costume e mentalità** in Gran Bretagna e Stati Uniti.
Per incominciare lo studio di un periodo con la visione di materiali autentici.



Visual Book • pp. 64
Uno strumento per l'**uso didattico della Videocassetta** con un'ampia sezione dedicata alle **arti visive**.



Audiocassette
Contengono la registrazione dei brani poetici e teatrali effettuata da **attori professionisti**.



Teacher's Book • pp. 192
Contiene tests per la valutazione e materiale supplementare di "extension".

Novità 2000

M. ANSALDO, G. GIULI, M.G. ZANICHELLI

THE GOLDEN CHECKPOINT

pp. 64 - L. 9.500

Alcune "3ᵉ prove" di letteratura inglese con esempi di svolgimento.
Uno strumento valido e indispensabile per la preparazione all'esame di Stato.

PETRINI EDITORE

Cyberdelirio scolastico

Marco Mezzadri

Una scuola con tanti bei computer multimediali...
E con docenti che li sappiano utilizzare...
Studenti e insegnanti che parlino la stessa lingua, che comunichino utilizzando gli stessi linguaggi, che si intendano parlando di nuove tecnologie...
Nuovi percorsi didattici: multimedialità, ipertesti, cd-rom, prodotti per la rete...
Tanti collegamenti alla rete, intra- e inter- e persone che li usano...

Per descrivere queste poche righe forse bisognerebbe coniare un neologismo tipo: *cyberdelirio* o qualcosa di simile.
In realtà sono i problemi ormai quotidiani che assillano la scuola, o meglio toccano coloro che per interesse personale o necessità sono chiamati a fare i conti con l'introduzione delle nuove tecnologie a scuola.
Per necessità: un Istituto Commerciale Statale, il "G. B. Bodoni" di Parma, che ha creduto nel progetto *Mercurio* per ragionieri programmatori. Ma anche per convinzione e interesse di molti insegnanti. Così da diversi anni la linea di sviluppo dell'Istituto si basa su una forte modernizzazione delle infrastrutture e su un percorso parallelo e contemporaneo di formazione del personale.
Conseguenza: ci si è trovati a dover elaborare un progetto di promozione e sviluppo della multimedialità, recentemente rafforzato grazie agli spazi offerti dall'autonomia.
Da un punto di vista delle strutture, al momento l'Istituto può contare su vari laboratori tematici multimediali e una biblioteca multimediale collegati mediante una *Lan* (*Local Area Network*) che comunica con l'esterno consentendo alla totalità delle postazioni l'accesso contemporaneo a Internet, oltre che lo scambio interno di dati attraverso lo stesso protocollo di rete TCP/IP, configurandosi come rete intranet. Inoltre tutti gli uffici di segreteria e i PC sparsi in molti locali sono collegati tramite la *Lan*.
Da subito è apparso chiaro che l'utilizzo di queste risorse non poteva rimanere appannaggio di pochi insegnanti e che un altro investimento doveva essere previsto, questa volta in risorse umane.
Tuttavia, prima di passare a un elenco di momenti formativi che si sono rivelati tappe fondamentali, mi pare opportuno cercare di chiarire gli aspetti salienti della cornice culturale di riferimento.

Nella società odierna il problema dell'informazione ha assunto importanza fondamentale; i giovani devono avere i mezzi per partecipare in condizioni ottimali a questa società che si sta delineando, sempre più nitidamente, con caratteristiche multimediali (con le sue connessioni globali tra PC, TV, reti telematiche, videoteche, fax, telefoni cellulari usati come terminali e così via).
La scuola, quindi, si trova nella necessità di rivedere e ripensare se stessa, per impadronirsi delle nuove tecnologie e delle nuove metodologie che sono la prassi in quello che troppo spesso viene definito il mondo esterno, in particolare nel mondo del lavoro, dove il tema della formazione e del "riciclare in permanenza" è divenuto un imperativo non più eludibile.
La riflessione non si muove tuttavia da una mera constatazione su come e cosa è il mondo esterno alla scuola, anzi!
Punto di partenza è la convinzione che non esista frattura tra un mondo interno e uno esterno alla scuola, tuttavia, perché questo possa essere realisticamente e onestamente affermato, occorre che la scuola non perda il ritmo, sappia stare al passo con l'evoluzione della società.
La consapevolezza che le nuove tecnologie allarghino l'accesso alla conoscenza, interconnettano i linguaggi di comunicazione, tendano a monopolizzare la trasmissione della cultura e, quindi, consentano l'interazione di tutti i soggetti sociali, è oggi un dato di fatto.
Le forme di trasmissione del sapere, di ricerca, di divulgazione, tipiche della scuola

e dei sistemi formativi, devono oggi confrontarsi con le nuove tecnologie, anche alla luce delle capacità rigeneranti che queste ultime sembrano possedere. Temi quali la funzione didattica e sociale di Internet, la problematica della comunicazione ipertestuale non lineare, della raccolta, diffusione e archiviazione di dati, della formazione a distanza e della teledidattica, della produzione e dell'utilizzo della multimedialità, necessitano di una riflessione da parte della scuola e dei docenti, anche per evitare che la tecnologia sia utilizzata per finalità non congrue.
Occorre, dunque, essere consapevoli delle potenzialità per migliorare la didattica che le nuove tecnologie consentono, in particolare per migliorare la comunicazione docente-discente, per ampliare le possibilità di ricerca e di documentazione, per offrire sussidi non solo per il sapere, ma anche per il saper fare, per permettere l'individualizzazione dell'azione didattica, per abituare alla pluralità culturale, per affrontare la complessità, per abituare al lavoro collaborativo e altro ancora.
È in questo senso che la scuola deve operare al fine di rendere gli insegnanti consapevoli dei percorsi che le nuove tecnologie possono proporre nell'ottica di una riflessione sulla didattica disciplinare e interdisciplinare e nella prospettiva di una ricaduta sugli studenti.
Il processo di introduzione delle nuove tecnologie è, però, assai delicato: occorrono chiarezza e competenza per produrre vera innovazione, occorrono ad esempio operatori che sappiano valorizzare opportunamente le caratteristiche della rete telematica per divenire e creare "naviganti del sapere", che sappiano integrare gli obiettivi educativi del curricolo e riformulare nuove tassonomie riferite a nuove abilità.

Vorrei ora riflettere sulla particolare situazione dell'insegnante di lingue che, volente o nolente, si trova in una condizione di privilegio: è stato tra i primi nel corso degli anni ad aprirsi alle tecnologie, dal registratore, ai laboratori linguistici, al video. Questa sua peculiarità aggiunta ai tratti caratteristici della sua formazione e della disciplina che è chiamato a insegnare, così fortemente incentrati sulla comunicazione, gli permette di in-

C. Gislon – M.-C. Jamet – M. G. Selle

C'est gagné!

Il CD-Rom che si propone di rimettere in gioco i contenuti appresi attraverso *Bien joué!* e *À vous de jouer!*. Le tipologie di esercizi presentati permettono inoltre di prepararsi al DELF Ados.
Le peculiarità del supporto informatico consentono di ampliare la gamma delle attività, di attuare l'autocorrezione, di progettare percorsi personalizzati per singoli o gruppi di allievi.

VALMARTINA

serire meglio e più rapidamente le nuove tecnologie nella propria didattica. In particolare, la telematica può partecipare con particolare efficacia ai nuovi processi di insegnamento-apprendimento della classe di lingua, valorizzando nel contempo quella cultura basata su principi di alto valore etico e di fratellanza universale che sono già patrimonio della scuola italiana. Internet, utilizzato dando espressione a quella che è la sua natura intrinseca di potente risorsa per l'accesso all'informazione e per la comunicazione interpersonale, ad esempio negli scambi internazionali, è in grado di supportare validamente un processo educativo. Ma proprio questa posizione che definirei all'avanguardia lo rende in un qualche modo pioniere e cavia: l'introduzione del video nella classe, negli anni, è stato vissuto come un valore aggiunto, qualcosa in più per ravvivare la lezione o in determinati momenti per associare un *medium* in più a quelli considerati tradizionali.

Dicendo questo so di non fare interamente giustizia alle innumerevoli esperienze di grande spessore culturale che sono state fatte, tuttavia mi permette di introdurre un nuovo punto che considero fondamentale, tanto per la scuola di oggi nel suo complesso, quanto per le discipline linguistiche, e che può costituire un approdo per queste riflessioni: il rischio che si corre è che una risorsa dalle enormi potenzialità quali sono le nuove tecnologie, in grado di trasformare il mondo, possa trasformarsi a scuola nell'ennesimo episodio di minima innovazione nella continuità. Dobbiamo riconoscere nell'ipertestualità e nella multimedialità un nuovo modo di comunicare e un ambiente in cui operare per la formazione, presupposto questo indispensabile per poter cogliere quegli obiettivi cui ho accennato sopra.

Il percorso formativo che è proposto ai docenti del "Bodoni" ha visto l'evolversi di varie tappe ben al di là del livello di alfabetizzazione strumentale, come i titoli e contenuti di alcuni dei corsi di aggiornamento e formazione organizzati evidenziano:

A.S. 1996/97 - Progettazione e sviluppo di una applicazione multimediale (con modulo di informatica di base.).
A. S. 1996/97 - Corso di aggiornamento sulla creazione di pagine web con HTML.
A.S. 1996/97 - Aggiornamento di lingua inglese e alfabetizzazione sulle reti telematiche (Internet).
A.S.1997/98 - Educazione alla multimedialità e alla comunicazione nel biennio: il progetto di classe.
A.S. 1998/99 - Didattica collaborativa: progettare percorsi didattici per la rete.

A quest'attività di formazione destinata agli insegnanti interni dell'Istituto si è affiancata un'operazione di promozione delle nuove tecnologie rivolta alle scuole del territorio, caratterizzata da corsi offerti a circoli didattici, scuole medie inferiori e superiori, associazioni, ecc. nella convinzione che una prospettiva autoreferenziale di un singolo istituto non possa rispondere alla sfida dei tempi.

Ecco a titolo esemplificativo alcuni corsi proposti e spesso ripetuti negli anni con modifiche a seconda dei casi:

A.S. 1996/97 - La comunicazione telematica.
A.S. 1997/98 - Alfabetizzazione sull'uso delle reti telematiche e della multimedialità (per insegnanti di scuola elementare).
A.S.1997/98 - La costruzione e l'utilizzo di unità didattiche ipertestuali (per insegnanti di scuola media).

Stilare un bilancio oggi di quest'esperienza iniziata quattro anni fa può essere ancora prematuro. In particolare perché, come sempre, è difficile misurare e valutare i processi: è comunque ormai molto comune nell'Istituto incontrare docenti delle più svariate discipline che navigano in Internet, i laboratori sono sempre occupati dalle classi, ecc.

Questo si sta riflettendo puntualmente sulla didattica: parlare di ipertesti e multimedialità, progettare e creare aree di progetto per biennio e triennio attraverso l'utilizzo della multimedialità è prassi consolidata e ha già portato alla realizzazione di vari CD-rom o prodotti per la rete di ambito culturale piuttosto vario a testimonianza della diffusione di una competenza sulle nuove tecnologie non appannaggio di pochi specialisti.

"Tutto tace e lo stereo manda musica classica." Una lezione con il metodo suggestopedico

Nives Dal Bò

Lo studio del Prof. Kreiwanger si trova in un vecchio edificio ben curato del centro di Amburgo, l'ampia stanza è illuminata da grandi finestre e le sedie sono disposte in cerchio intorno ad un vaso di fiori freschi. Sul pavimento sono sparsi colori e fogli da disegno e le pareti sono decorate con poster che raffigurano paesaggi e scene di vita russa. Alcune piante sono sistemate agli angoli della stanza e la lavagna è coperta con una stoffa colorata. Dall'impianto stereo proviene della musica classica. Su ognuna delle sedie è appoggiato un fascicolo preparato dall'insegnante che contiene il materiale che sarà trattato durante questa lezione per principianti di lingua russa. Su un tavolo laterale sono preparati bevande e spuntini. L'ambiente è accogliente e l'atmosfera rilassata, gli studenti che mano a mano entrano nella stanza si guardano intorno con curiosità e hanno il tempo di scambiare qualche parola tra loro prima che la lezione inizi.

L'insegnante, dopo essersi seduto su una delle sedie disposte in cerchio, si presenta, spiega i motivi della sua scelta di insegnare con il metodo suggestopedico, illustra brevemente la storia del metodo stesso e le idee del suo creatore. Peter Kreiwanger, questo è il nome dell'insegnante, descrive lo svolgimento della lezione e le abilità linguistiche che gli studenti acquisiranno (riconoscere le lettere dell'alfabeto cirillico, chiedere a qualcuno come si chiama, presentarsi, chiedere a qualcuno come sta, comperare dei fiori e offrirli a qualcuno).

Egli chiede ai partecipanti, un gruppo di 12 persone, di scegliere un nome da una lista di nomi russi maschili e femminili contenuta tra i materiali della lezione e di scriverlo su un foglio accompagnandolo, se vogliono, con delle illustrazioni che rappresentino alcuni aspetti della loro personalità. Molti dei nomi contenuti nella lista sono nomi russi diffusi e perciò suonano familiari agli studenti che, con un piccolo aiuto dell'insegnante, riescono a riconoscerli nonostante siano scritti con l'alfabeto cirillico. Ogni studente si presenta agli altri mostrando e descrivendo il proprio disegno.

L'insegnante scrive i nomi appena utilizzati su dei grandi fogli appesi alla lavagna, li legge lentamente più volte evidenziandone le particolarità fonetiche e poi stacca i fogli dalla lavagna, li dispone sul pavimento e invita gli studenti a sedervisi intorno e a ripetere la pronuncia dei nomi che trovano più difficili. L'insegnante si avvicina agli studenti che chiedono il suo aiuto e ripete con loro lentamente la pronuncia indicando sul foglio ogni sillaba pronunciata.

L'insegnante scrive poi alla lavagna la struttura linguistica necessaria per chiedere il nome di un'altra persona e quella necessaria per rispondere dicendo il proprio nome; queste strutture vengono ripetute in coro dagli studenti. Gli studenti scrivono i loro nomi su alcuni foglietti che fissano al petto e sono invitati a utilizzare le strutture appena imparate in forma di un gioco di ruolo.

L'insegnante proietta alla parete della stanza, con l'ausilio di un proiettore, un disegno che rappresenta l'incontro di un ragazzo e di una ragazza vestiti in costumi popolari russi sullo scenario di un mercato all'aperto. Gli studenti aprono il loro fascicolo con i materiali alla pagina dove è riportato il dialogo tra i due giovani, in russo con traduzione in tedesco a fianco. L'insegnante fa partire la Sinfonia in Do maggiore n. 101 di Haydn, aspetta in silenzio fino a quando la parte introduttiva del brano musicale è terminata e poi inizia a leggere il testo adattando la sua voce al ritmo musicale e inframezzando le battute del dialogo con delle pause. Finita la lettura e terminato il brano musicale l'insegnante abbassa il volume dello stereo in modo che la musica rimanga solo come sottofondo e legge nuovamente il testo accompagnandolo con dei movimenti che chiariscono ed enfatizzano le azioni dei due

personaggi del dialogo. Gli studenti sono invitati a ripetere il testo nello stesso modo in una lettura corale accompagnata da mimica.
L'esercizio successivo è un gioco di ruolo nel quale i partecipanti ripetono il dialogo in coppia, interpretando a turno il ragazzo o la ragazza che si incontrano al mercato, si chiedono come va e comprano dei fiori. Durante questo esercizio i partecipanti si avvalgono del testo scritto e chiamano in aiuto l'insegnante quando hanno delle difficoltà di pronuncia.
Lo stesso esercizio viene ripetuto poi senza l'ausilio del testo, in modo più libero, gli studenti si muovono attraverso la stanza e rivolgono delle battute prese dal dialogo al partner che incontrano casualmente.
L'insegnante mette due copie del testo, nella versione in lingua russa senza traduzione, nei due angoli più lontani della stanza e invita gli studenti a leggere e memorizzare una o più frasi, ad andare al proprio posto e scriverle su un foglio facendo molta attenzione all'ortografia. Gli studenti si muovono camminando tra il testo e il loro posto ripetendo tra sé le frasi e cercando di visualizzare la grafia fino a quando non hanno trascritto l'intero testo.
Una volta terminato l'esercizio, che l'insegnante chiama "dettato in movimento", ogni partecipante lo dà al vicino perché questi lo corregga.
Terminata questa fase attiva e movimentata, proprio quando gli studenti cominciano ad essere stanchi e a perdere la concentrazione, l'insegnante dice loro di mettere da parte i dialoghi scritti e di sedersi comodamente sulle sedie. Se vogliono possono persino chiudere gli occhi e sono liberi di seguire la musica oppure la voce dell'insegnante che legge per la seconda volta il testo.
L'insegnante fa partire "Le quattro stagioni" di Vivaldi e legge nuovamente il testo, questa volta in modo più lento e regolare, senza pause, variando il tono di lettura solo quando cambia il soggetto del dialogo.
Finita la lettura l'insegnante aspetta che il brano musicale sia concluso e poi si rivolge agli studenti per dire loro che la lezione è terminata e che non hanno alcun compito da svolgere a casa se non quello facoltativo di rileggere il testo la sera prima di addormentarsi.

Bibliografia essenziale

DAL BO', N. (1999)
"E Lozanov introdusse Mozart. Un'introduzione alla suggestopedia", in *SeLM* 8, pp. 4-10.

SCHIFFLER, L. (1997)
"Sechs Jahre Forbildung von Fremdsprachenlehrern in - Theorie und Praxis der Interaktiven Suggestopädie - am Zentralinstitut für Fachdidaktiken", in *Brennpunkt Lehrerbildung*, pp. 17, 75-79.

LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE •

▶ Quando una sezione non funziona

Da una socia dell'Italia centrale riceviamo una lettera che include questo paragrafo:

Quando, una decina di anni fa, abbiamo deciso di creare una sezione ANILS eravamo tutti disposti a lavorare, poi ammetto che per colpa nostra abbiamo caricato tutto sulle spalle della Presidente: quando lei, per sue vicende personali, non ha più potuto dedicare ore e ore a organizzare la sezione, a richiamarci al rinnovo, ecc., la sezione è finita.

Cosa fare?
Semplice: scrivere al "governo" dell'ANILS. In quella sezione si sta organizzando un nostro intervento, abbiamo trovato una collega pronta ad assumersi il carico (altro che l'onore!) della sezione.
Ma se non sappiamo come vanno realmente le cose, non possiamo intervenire.

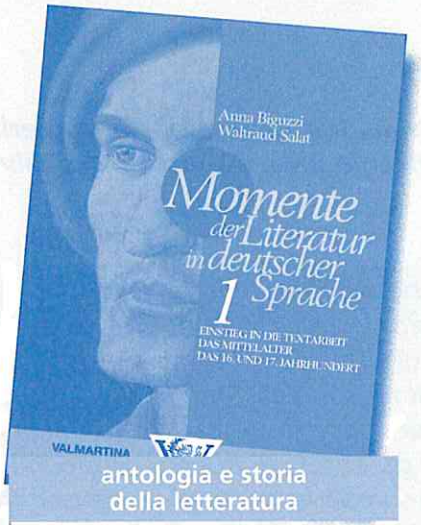
Il tedesco
LE PROPOSTE PER IL 2000

corso di lingua commerciale

Regine Delor, Marina Foschi Albert, Marianne Hepp

www.wirtschaft.eu

volume unico, pp. 480
CD-ROM allegato
Audiocassetta per la classe
Guida per l'insegnante, pp. 128

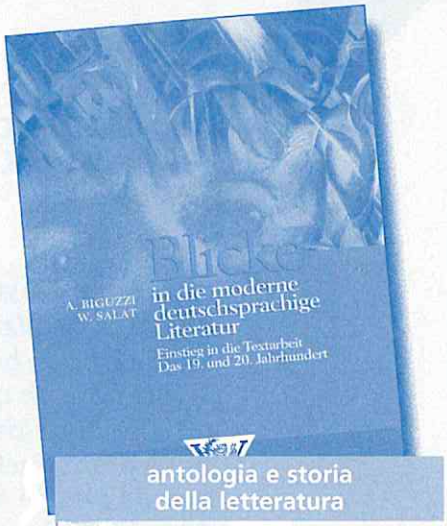


antologia e storia della letteratura

Anna Biguzzi, Waltraud Salat

Momente der Literatur in deutscher Sprache

volume 1: Einstieg in die Textarbeit. Das Mittelalter, das 16. und 17. Jahrhundert, pp. 160
volume 2: Das 18. und 19. Jahrhundert, pp. 256
volume 3: Das 20. Jahrhundert, pp. 224
Videocassetta per la classe
Audiocassetta per la classe
Guida per l'insegnante, pp. 128



antologia e storia della letteratura

Anna Biguzzi, Waltraud Salat

Blicke in die moderne deutschsprachige Literatur

Per i corsi sperimentali e di 3ª lingua
volume unico: Einstieg in die Textarbeit. Das 19. und 20. Jahrhundert
Videocassetta per la classe
Audiocassetta per la classe
Guida per l'insegnante, pp. 96

grammatica

A. Vanni

Grundgrammatik Deutsch Italien

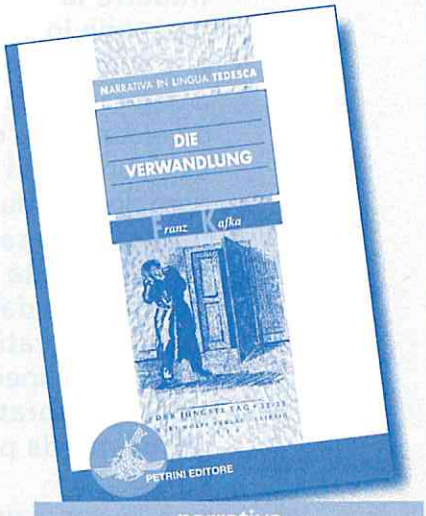
Volume unico, pp. 288

eserciziario grammaticale

A. Vanni

Deutsch üben

Volume unico, pp. 224
CD-ROM allegato



narrativa

F. Kafka

Die Verwandlung

Volume unico, pp. 96
Audiocassetta

VALMARTINA
strada del Portone 179, 10095 Grugliasco (TO)
tel. 011.315.8768 - fax 011.315.8766
e-mail: petrini@petrini.it – http://www.petrini.it

Un modello formativo di tirocinio

a cura di *Elena Ciresola, Maria Grotto, Annavaleria Guazzieri, Francesca Lazzari, Stefano Martini, Antonia Piva, Roberta Rigo, Silvano Rodato, Lucio Varagnolo, Edo Zocca*

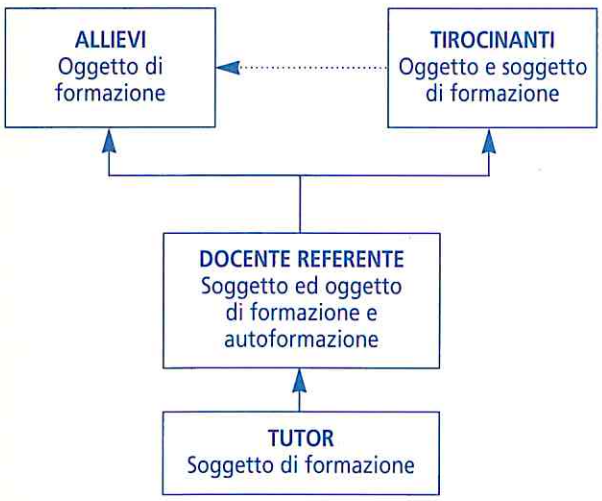
In questi mesi stanno avviandosi nella maggior parte delle regioni le Scuole Interateneo di Specializzazione per la Formazione degli Insegnanti della Scuola Superiore – in altre parole, i bienni che sostituiranno definitivamente gli esami di concorso per le abilitazioni. In ogni regione ci sono, in media, una decina di colleghi di lingue distaccati per metà del loro servizio scolastico per svolgere la funzione di "tutor", parola che a molti (inclusi gli autori di questa proposta) non piace, ma che usiamo comunque sia perché lo prevede la normativa, sia per chiarezza.
Cosa fanno i tutor*? Come si rapportano con le scuole? Ce lo spiegano alcuni dei* tutor *della SIS del Veneto.*

1. Che cos'è il tirocinio

- È l'occasione formativa che consente di misurarsi consapevolmente con la pratica professionale.
- È un luogo privilegiato in cui è possibile tradurre la progettazione didattica del laboratorio in esperienza vissuta ed efficace.
- È il momento in cui l'attività di formazione si qualifica come un agire sapendo, diversamente dall'attività di formazione del laboratorio che si qualifica come un sapere agito o da quella teorica che si qualifica come un sapere sapiente.
- È una realtà in cui il processo di acquisizione deriva dall'esperienza stessa e si produce nella pratica riflessiva, nella prima verifica delle linee o delle soluzioni prospettate in laboratorio mediante l'accompagnamento da parte di *tutor*, docente referente.
- È la condizione che rende l'apprendimento significativo ovvero riflessivo e consapevole dei prodotti e dei processi che lo hanno reso possibile, in cui sono inglobate e continuamente definite le fasi dichiarative, procedurali e immaginative della conoscenza.
- È una struttura connettiva, dialettica e sistemica tra l'università e i servizi scolastici, tra il laboratorio, luogo di costruzione del sapere didattico, e la quotidianità, l'imprevedibilità e la complessità della scuola.
- Non è un semplice addestramento professionale, ma un apprendimento nel quale l'attività professionale si configura come continua capacità di rimettersi in discussione.
- Non è solo apprendistato professionale, ma momento di apprendimento continuo e perciò si configura come proposta forte di ricerca didattica, nella quale il *tutor* espleta funzione di coordinamento e di promozione.
- È un insieme di circostanze utili a formare l'intelligenza interpersonale dell'allievo/insegnante attraverso il monitoraggio su se stesso del rapporto apprendimento/emozione e attraverso il controllo della sfera emotivo/motivazionale degli allievi.
- È un'attività pluripersonale (per il numero delle persone che interagiscono esercitando anche ruoli diversi) e interdisciplinare (per la messa in gioco e per l'integrazione di conoscenze, competenze, prospettive diverse...).
- È uno spazio che prepara ad una professione che ha per oggetto/soggetto la formazione, quindi si configura come metaformazione.

In un'attività di metaformazione, come il tirocinio, si viene a creare un "campo mobile" nel quale gli attori sono al tempo stesso oggetto e soggetto della formazione. L'elemento connettivo è caratterizzato dalla assunzione di responsabilità, intesa come riflessività professionale.

Gli attori sono:
a. il **tirocinante** che, da una iniziale situazione di oggetto della formazione, attraverso la simulazione di esperienze, espleta un primo esercizio di responsabilità e diviene soggetto di formazione;
b. il **docente referente** che da un iniziale ruolo di soggetto di formazione, posto a contatto con il tirocinante, riflette sulla propria professionalità fino a rimetterla in discussione;
c. il ***tutor*** che è il motore di trasmissione tra tirocinante e docente, colui che ottimizza i contesti formativi e pone in relazione i laboratori didattici con le occasioni di tirocinio. È proprio grazie al *tutor* che il tirocinio può passare da campo virtuale a campo virtuoso di apprendimento;
d. gli **allievi** che apparentemente passivi in una attività di tirocinio possono non solo trarre positive ricadute, ma anche essere stimoli trainanti e soprattutto cartina di tornasole dell'intera architettura formativa.



2. Le padronanze del tirocinante

L'attività di tirocinio in ordine alla formazione del professionista della scuola si prefigge il raggiungimento delle seguenti padronanze:

- controllare comportamenti di insegnamento tramite procedimenti e strumenti condivisi,
- utilizzare il *feedback* per il cambiamento di atteggiamenti;
- lavorare con gli altri (nel gruppo di lavoro, nelle riunioni istituzionali, nella guida dei gruppi...);
- assumere responsabilità formative.

3. L'identificazione del modello formativo di tirocinio

Le riflessioni sul significato di tirocinio portano a identificare un modello che potremmo definire uno spazio dinamico (poiché avviene su piani e tra attori diversi) dell'integrazione e della riflessività professionale. Esso infatti appare contraddistinto

- dal costante e dialettico rapporto tra formazione teorica, sapere agito nel laboratorio, ed esperienza concreta;
- dalla scelta di esperienze realmente professionalizzanti contro un generico apprendistato;
- da una sistematica attività di ricostruzione e di riflessione, condotta individualmente e in gruppo tra tirocinante, docente referente, *tutor*, docente di laboratorio;
- dal continuo rapporto di corresponsabilità tra formatori della SIS, personale della scuola, tirocinanti, reso trasparente anche attraverso un contratto formativo;
- dall'elezione dell'ambiente scolastico come interlocutore privilegiato nella individuazione della complessità della cultura scolastica.

4. L'articolazione delle attività di tirocinio

Il tirocinio sarà plausibilmente articolato in moduli
a. rapportati agli obiettivi formativi;
b. differenti per tipo di attività: osservativi/collaborativi/operativi;
c. flessibili quanto alla durata;
d. orientativi e concernenti l'essere e il rapportarsi con la realtà scolastica (quelli del primo anno);
e. più specifici nella progettazione didattico/disciplinare (quelli del secondo anno).

Obiettivi concernenti l'essere e il rapportarsi

- Acquisizione della consapevolezza del ruolo e della funzione docente nell'ambito dell'autonomia scolastica e della libertà di insegnamento (e di ricerca didattica).
- Capacità di lettura e interazione professionale del e con il territorio (individuazione dei fabbisogni formativi ed esplicazione dell'offerta formativa anche in relazione ad occasioni e risorse).
- Capacità di lettura e di interpretazione critica, ai fini progettuali, della documentazione in entrata (leggi, decreti, circolari, documenti...).
- Capacità di orientamento, di confronto, di interazione con le realtà formative professionalizzanti anche a livello europeo.
- Capacità di strutturare e documentare le esperienze e le conoscenze su supporto informatico.
- Acquisizione di padronanze nel relazionarsi, comunicare, mediare.
- Capacità di individuare, gestire e superare situazioni di apprendimento problematico e/o svantaggiato.

Obiettivi inerenti al progettare interventi formativi

- Distinguere la disciplina ricerca dalla disciplina insegnamento e filtrarla.
- Individuare e valorizzare lo specifico disciplinare e i punti di snodo con le altre discipline.
- Cogliere nello statuto epistemologico delle discipline il potenziale formativo della disciplina ed elaborarlo in modelli di padronanza.
- Distinguere, utilizzare e correlare conoscenze dichiarative, dimensione procedurale e dimensione euristica dell'insegnamento.
- Leggere in prospettiva diagnostica e prognostica stili e processi di apprendimento.
- Distinguere e coniugare i diversi momenti dell'attività progettuale: sillabo, curricolo, progetto.
- Strutturare il compito di apprendimento/insegnamento.
- Conoscere ed utilizzare a proposito metodologie, linguaggi, strumenti disciplinari e didattici.
- Verificare, misurare, valutare e validare il progetto.

5. L'organizzazione del tirocinio presso le scuole

Le operazioni per l'organizzazione del tirocinio sono le seguenti:

- identificare le strutture in cui svolgere il tirocinio;
- stipulare apposite convenzioni con le scuole;
- stilare un regolamento di tirocinio che definisca le modalità di accesso, la durata, la documentazione;
- concordare un contratto formativo riguardante le attività, i compiti, i tempi, le figure di riferimento per gli studenti (*tutor*, docente referente), eventuali progetti standard per alcuni moduli del tirocinio (garantiscono una certa omogeneità tra le esperienze in scuole diverse);
- redigere una mappa delle offerte di tirocinio e delle possibilità di effettuazione;
- indire conferenze di servizio per gli attori del tirocinio.

Il modello dell'integrazione e della riflessività qualifica il rapporto Università/Scuola prima di tutto perché mette a confronto figure differenti per impostazione e linguaggio, poi perché innesca una riflessione all'interno della stessa scuola, che può portare ad un'innovazione nell'impostazione didattica; al tempo stesso, presso i corsi universitari per insegnanti, può stimolare la verifica dell'efficacia delle scelte culturali ed educative. La qualità della relazione non passa solo attraverso la disponibilità a collaborare, ma soprattutto si realizza nella chiarezza e nella trasparenza degli accordi, nel riconoscimento dei ruoli e delle specificità formative. Concludendo, va da sé che l'università, nella scelta delle scuole e dei docenti referenti, si dovrà muovere verso figure professionali realmente motivate al cambiamento, in grado di svolgere compiti di programmazione, e di perseguire forme di innovazione insite nella domanda formativa. Il ruolo di docente referente comporta allora una forte acquisizione di responsabilità che in primo luogo implica la condivisione di un progetto formativo esplicito, in secondo luogo una capacità propositiva all'interno della scuola di appartenenza. Ecco perché si ritiene necessario creare all'interno della scuola gruppi di docenti referenti di aree disciplinari diverse che possano costituire un gruppo forte di azione didattica. L'azienda-scuola in questo modo può investire su se stessa dato che, attraverso il docente referente come moltiplicatore di esperienze metodologico/didattiche, può far sì che i luoghi del tirocinio (ovvero l'intera scuola) siano coinvolti in un progetto di riflessione e di innovazione. Ritorna il filo conduttore della ricerca didattica come ricerca continua, che in fondo costituisce l'autentica filosofia del tirocinio.

6. Approccio con le scuole

Operativamente

- è auspicabile che in una scuola, sfruttando la possibilità di diversi percorsi di tirocinio, si collochino anche 6–8 tirocinanti, per esempio di due aree diverse, facenti capo ad almeno due *tutor*. In questo modo si

PAOLO E. BALBONI (a cura di), *Educazione bilingue. Nuova edizione*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil, 1999.

Il tema dell'educazione bilingue, inteso come uso di una lingua diversa dalla materna per insegnare altre materie o, come nel caso delle scuole materne, per svolgere alcune attività quotidiane è destinato a diventare uno dei punti di discussione più stimolanti dei prossimi anni: sono oltre 150 le scuole italiane che sperimentano l'uso veicolare della lingua straniera e in Europa c'è un diffuso sforzo in questa direzione (come risulta da uno dei nuovi saggi di questa edizione, quello di Carmel M. Coonan).
Per questa ragione si è decisa una riedizione di questo fondamentale volume del 1996: in quattro anni la situazione è talmente cambiata che molti saggi sono stati tolti ed altri, tra cui quello di C. Coonan visto sopra e una riflessione di G. Freddi, ne hanno preso il posto. L'idea di fondo rimane immutata, e viene vista attraverso i saggi di Danesi, Cummins, Titone, Scaglioso e altri:
a. si impara meglio la lingua quando ci si dimentica che si sta studiando una lingua, quando la si usa per fare altro;
b. imparare una lingua non solo non porta confusione allo sviluppo della prima lingua (alle materne ed alle elementari), ma offre vantaggi neurolinguistici (cioè di organizzazione funzionale del cervello) oltre che psicolinguistici, in termini di una maggiore abilità di apprendimento di nuove lingue.
Immutata è rimasta la sezione in cui si riferisce di un progetto di educazione bilingue condotta in Trentino, nelle scuole materne della Val di Fassa.
Si tratta nel complesso di una lettura utile per tutti, ma indispensabile per chi lavora in progetti di uso veicolare della lingua straniera, specie con bambini.

R. S.

contiene lo spostamento dei *tutor*, economizzando in viaggi e contatti con più scuole, ma si rende proficua la partecipazione della scuola stessa al progetto di tirocinio per i motivi sopra illustrati;

- poiché il futuro insegnante potrà capitare in qualsiasi realtà, è bene che da subito conosca situazioni diverse tra loro e problematizzi assieme al *tutor* il modo con cui rapportarsi ad esse e il modo per promuovere riflessione critica sulla professione, che costituisce una finalità del tirocinio;
- l'approccio con le scuole in cui individuare i docenti referenti avverrà ai sensi dell'art. 4 punto C del Regolamento;
- si rende necessario un coordinamento provinciale, almeno nella fase iniziale, di contatto con le scuole tra coordinatori dei *tutor*, *tutor*, presidi e docenti referenti;
- è fondamentale che la convenzione tra SIS, Provveditorati e Scuole preceda la fase di contatto diretto tra tutor e presidi;
- i criteri per l'individuazione delle scuole terranno conto:

– del piano di studi del tirocinante
– delle peculiarità dei docenti referenti
– della residenza dei *tutor* e dei tirocinanti
– della ubicazione della sede universitaria di riferimento

7. Esempio di modulo integrato

Tema: Comprensione del testo e strumenti di supporto e verifica

- TEORIA: ovvero CHE COSA SIGNIFICA

La didattica di comprensione del testo e le modalità per guidarla, sostenerla e verificarla (dall'uso delle domande–guida, al riassunto alle domande strutturate); problematiche connesse e significati.

- LABORATORIO: ovvero COME SI COSTRUISCE

– modalità di costruzione di questionari con domande aperte, chiuse, semistrutturate;
– esercitazione; prova della loro funzionalità in contesti diversi; diversità dei processi mentali da loro attivati; verifica rapporto comprensione/tipologia delle domande;
– insegnare i passi per riassumere e le strategie.

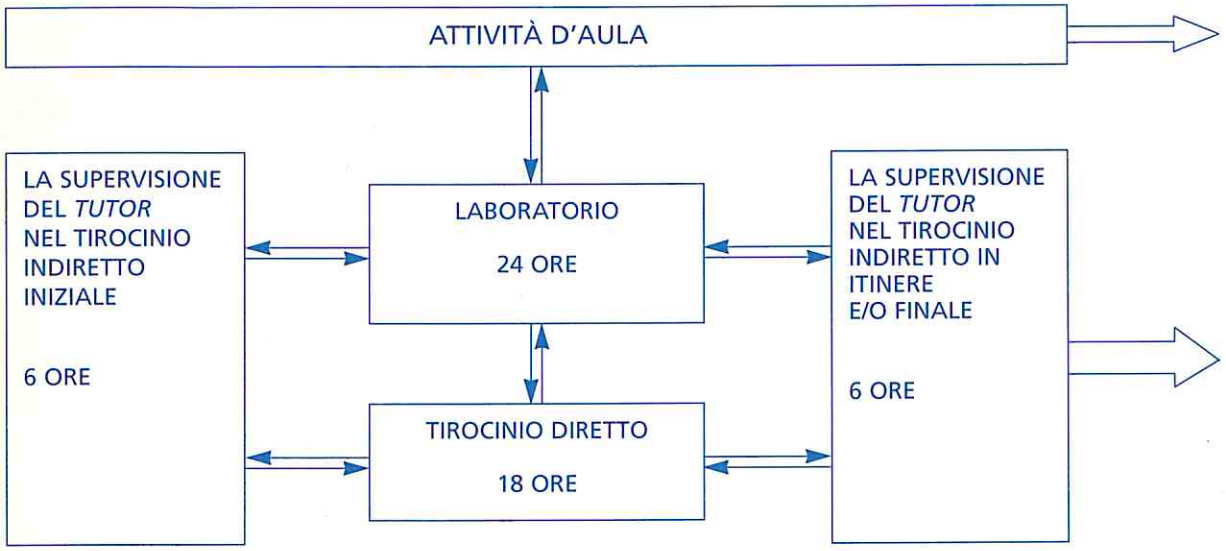
- TIROCINIO: ovvero COME SI USA AL MEGLIO

Predisposizione dell'ambiente per l'apprendimento: compito, contesto, clima (ipotesi di...)
– Strumenti per osservare l'uso delle domande (modalità, finalità, tipologia) in classe da parte dell'insegnante; oppure strumenti per intervenire nella classe con domande di comprensione (strutturazione del compito!?); criteri di gestione del clima di classe nel porgere le domande o nel verificare tramite le domande e criteri di osservazione del clima; ipotesi di predisposizione del contesto e strumenti per osservare; individuazione degli indici di efficacia...; domande da porre all'insegnante per capire, per verificare le ipotesi progettuali di costruzione, per raccogliere dalla pratica varianti e diverse e/o alternative modalità d'uso...
– Strumenti per osservare uso, efficacia, funzionalità d'impiego... del riassunto (poi idem come sopra).

8. La struttura del modulo di tirocinio

Il progetto del tirocinio potrà essere definito in dettaglio tra coordinatore dei *tutor*, *tutor* e singolo tirocinante solo successivamente all'effettivo raccordo tra i diversi piani di lavoro (insegnamenti, laboratori, tirocinio diretto e indiretto), anche dopo un puntuale coordinamento degli insegnamenti impartiti nell'area comune e di indirizzo.
In questa premessa intendiamo sottolineare l'importanza della fase del tirocinio che si esplica nel rapporto con il laboratorio didattico.
L'attività di tirocinio è strettamente collegata con quella di laboratorio in quanto, come è già emerso, costituisce il momento della applicazione nella scuola di linee progettuali, piani, strumenti... costruiti o ipotizzati in laboratorio.
Per questo motivo sul piano della collocazione temporale non può verificarsi la successione sequenziale dei due momenti, laboratorio e poi tirocinio, ma l'incastro e l'integrazione tra i due, poiché solo grazie al *feedback* tra pratica e teoria e al fertile scambio di domande, teorizzazioni, contributi tra università e scuola è possibile at-

tuare il modello della integrazione e della riflessività.
Il modello di formazione e in particolare l'articolazione del modulo di tirocinio si possono configurare come schematizzato nella figura:



Gli insegnamenti teorici vengono tematizzati e tradotti in progetti nel laboratorio. Docente di laboratorio, *tutor*, specializzando condividono un tema rispetto al quale, in laboratorio, si evincono aspetti problematici, elementi cruciali, linee di ricerca, prospettive solutorie; sulla base del quadro teorico vengono selezionate accuratamente le singole esperienze di tirocinio. La problematica dei temi da toccare è collegata al necessario raccordo, nel laboratorio, con i docenti delle didattiche. In modo particolare però deve essere costruita la collaborazione tra docente di laboratorio e *tutor*; essa deve essere "stretta" per le seguenti necessità di:

a. condividere linee progettuali, principi, strumenti... e modalità pratiche di attuazione, osservazione, intervento...

b. predisporre le situazioni di tirocinio (accordi con scuole, docenti referenti), congruenti con i progetti, con i bisogni formativi dei corsisti e rispettosi della fisionomia educativo-didattica della scuola ospitante;

c. organizzare la verifica dei risultati del tirocinio;

d. valutare ed eventualmente riformulare il piano coordinato delle attività di laboratorio e di tirocinio.

Nel tirocinio si costruiscono e si tarano strumenti di diversa natura per l'osservazione diretta di quegli elementi che nel *Profilo professionale dell'insegnante di qualità* sono state definite le **dimensioni** dell'insegnante di qualità, ossia:
– l'impegno, la motivazione, il coinvolgimento;
– la didattica disciplinare;
– i valori, la sensibilità, il ruolo nel sociale;
– la gestione del gruppo di apprendimento;
– la conoscenza della personalità degli studenti;
– la competenza d'uso delle nuove tecnologie;
– la competenza dei modelli di insegnamento e apprendimento;
– la mediazione e la capacità di adattamento del progetto al contesto e alla situazione;
– la capacità di lavorare in team;
– la capacità di riflettere sull'azione, valutarla ed eventualmente modificarla.

A tal fine il tirocinio si configura in tre momenti di natura diversa ma complementari:

■ **Tirocinio indiretto iniziale:** lo scopo di questa fase è di riprendere gli obiettivi del progetto, di ripercorrere il progetto stesso, di mettere a fuoco le metodologie propo-

ste... per creare strumenti di osservazione, interpretazione, intervento nella realtà della scuola (orientati a identificare, rilevare e registrare i tratti dell'esperienza a cui si assiste, a descriverla e rappresentarla, a portare in evidenza la complessità di ogni evento didattico, a spiegare situazioni pratiche complesse, a saper proporre alternative, a sperimentare). Il *tutor* lavora con il gruppo di corsisti alla impostazione dell'esperienza pratica, allaccia i contatti con i docenti referenti in modo da rendere trasparenti gli obiettivi del modulo e calcolare tempi e modalità.

- **Tirocinio diretto**: lo scopo di questa fase è di dare l'opportunità al corsista di agire pensando nella scuola e all'interno dell'aula. Riconducendosi a criteri stabiliti, il tirocinante potrà osservare in maniera attiva e critica, focalizzare ed isolare problemi e strategie, sperimentare materiali dell'attività di laboratorio, suggerire e/o applicare soluzioni nella pratica al fine di migliorare l'efficacia dell'azione didattica (sia quando opera direttamente con gli allievi sia quando partecipa ai momenti di progettazione e valutazione collegiale sia quando utilizza e valuta la gestione di strumenti e materiali, anche multimediali, presso la scuola). Il *tutor* assiste il tirocinante (un piccolo gruppo di 2-3 persone) assieme al docente referente, rendendosi comunque disponibile a supportare, dare consulenza, monitorare l'esperienza in relazione ai bisogni, nel piccolo gruppo o individualmente.

CORSI DI PERFEZIONAMENTO IN DIDATTICA DELLE LINGUE MODERNE

Venezia: educazione bilingue e l'italiano come L2

Il corso è rivolto a insegnanti/laureati in lingue o lettere e a altri laureati interessati alla problematica dell'educazione bilingue e a quella dell'italiano come L2.
Il corso si articola in due moduli:

1. Il modulo base, di 9 ore frontali e 20 ore di autoformazione guidata, mira a fornire una conoscenza di base di alcuni argomenti fondamentali della glottodidattica.

2. Il modulo monografico, che costituisce la parte centrale del Corso, approfondisce l'argomento specialistico del Corso. Il modulo si articola in 18 ore di lezioni frontali, 15 ore di studio guidato autonomo e 12 ore di attività seminariali sulle ricerche sperimentali intraprese. Un incontro finale (3 ore) viene assegnato alla discussione dei lavori di ricerca sperimentale in corso di elaborazione.

Il modulo d'iscrizione al Corso per l'a.a. 1999-2000 deve essere consegnato in busta chiusa presso la Segreteria Didattica (piano terra, Palazzo Cosulich, Zattere 1405, 30125 Venezia) indirizzato alla dott. Carmel Mary Coonan entro il 30.1.2000. Alternativamente l'iscrizione può essere fatta, sempre entro quella data, via Internet spedendo il modulo come *attached document* all'indirizzo e-mail della dott. Coonan (coonancm@unive.it).

I nomi degli ammessi al corso saranno esposti all'albo (al piano terra e al secondo piano Sezione di Linguistica e Glottodidattica del Palazzo Cosulich) dal 31.1.2000. Sarà compito degli interessati prenderne visione oppure chiederne informazioni telefonando allo 041-2577813, 14, 15. Gli ammessi al corso sono pregati di regolarizzare la propria iscrizione con il versamento della quota d'iscrizione entro l'11-2-2000.
La quota d'iscrizione al Corso è di lire 500.000 da versare sul c/c postale n. 270306 intestato a "Università Cà Foscari di Venezia - Servizio di Tesoreria - Casella Postale 565 - Mestre", indicando come causale del versamento "Frequenza Corso di Perfezionamento in Didattica delle Lingue Moderne, 1999-2000". La ricevuta va consegnata o spedita indirizzata alla dott. Carmel Mary Coonan (vedi indirizzo sopra).

Il modulo di iscrizione e il bando possono essere ritirati presso la Segreteria Didattica (piano terra, Palazzo Cosulich) oppure essere scaricati dal sito http://www.unive.it/ *Didattica Corsi di Perfezionamento Corso di Perfezionamento in Didattica delle Lingue Moderne*.
La prima lezione avrà luogo l'11.2.2000 alle ore 16-19 presso l'Aula Conferenze, piano terra, Palazzo Cosulich, Zattere.

■ **Tirocinio indiretto in itinere e finale:** lo scopo è di attivare un'azione monitor che sostenga il tirocinante in classe e a scuola e di creare alla fine dell'esperienza momenti di sistemazione del materiale e di riflessione sul suo progetto e sugli strumenti metodologico–didattici utilizzati. Ciò sarà possibile servendosi di strumenti idonei, concordati con gli attori dell'esperienza didattica, per esempio la videoregistrazione, la trascrizione di registrazioni audio, schede di rilevazione, risultati dell'osservazione guidata; sarà possibile anche attraverso la creazione di un archivio di documentazione delle esperienze e la stesura di relazioni. In questa fase prende avvio, inoltre, una prima verifica dell'efficacia e della funzionalità degli interventi progettati attraverso momenti di confronto e di condivisione nel piccolo gruppo e nel grande gruppo.

Quanto viene impostato nel tirocinio indiretto finale deve confluire nel laboratorio affinché ci sia la verifica e la valutazione dell'intera esperienza e si possano creare le prospettive per un ulteriore sviluppo progettuale nel modulo laboratoriale e di tirocinio successivi.
È nel laboratorio infatti che lo studente ricostruisce e generalizza l'apprendimento valutando ed integrando teoria e pratica e superando il rischio di una parcellizzazione dell'esperienza didattica.
Si comprende come sia finalità del laboratorio e del tirocinio la formazione di competenze di riflessione che rendano possibile, in uno scenario in continuo cambiamento, rielaborare conoscenze e abilità, ottimizzare attitudini e prendere coscienza del proprio potenziale di innovazione.
Pur ritenendo che sia necessaria una certa flessibilità nella organizzazione oraria dei moduli del tirocinio, si ritiene che ogni modulo, in linea di massima, potrebbe articolarsi in 30 ore complessive, di cui in media 6 destinate alla fase iniziale, 18 al tirocinio diretto, e altre 6 al tirocinio in itinere e finale.
L'articolazione organizzativa dei moduli terrà conto delle seguenti indicazioni:

anno	Tema del modulo ed obiettivi formativi	Criteri della padronanza	Ore complessive del modulo	Modalità di tirocinio e strumenti (osservazione, partecipazione, conduzione...)	Distribuzione oraria tirocinio interno, esterno	Calendario presso le scuole

Quindi, 300 ore in 2 anni possono significare un massimo di 10 moduli di lavoro (formati da 18 ore esperenziali e 12 ore di supporto alla formazione).
Per determinare operativamente quando e come laboratorio e tirocinio collaborano tra di loro, si procederà a una simulazione delle possibilità, esplorate in dipendenza dalle decisioni assunte in materia di organizzazione di orario didattico presso le sedi della scuola.
Gli ambiti del tirocinio (ogni modulo deve essere completo e articolarsi su più livelli, per ciascuno dei quali devono raggiungere risultati chiaramente ascrivibili):
■ **organizzare e stimolare conoscenze** aggiornate, comprensibili, utilizzabili (relative alla metodologia dell'analisi disciplinare, agli stili di insegnamento e apprendimento, al lavoro di gruppo, alla progettazione modulare, alla ricerca didattica, alla costruzione e gestione dei curricoli, ai saperi minimi essenziali, alle nuove tecnologie e agli altri strumenti didattici, ecc:);
■ **sviluppare competenze di ricerca-azione;**
■ **promuovere atteggiamenti professionalmente validi**: qualità (attesa, progettata, percepita, paragonata), apertura alla motivazione, al confronto, all'innovazione, al lavoro in team, attenzione al contesto scuola ed extra–scuola.

Corsi di perfezionamento

Nell'editoriale si fa cenno al CV professionale richiesto per l'aumento dello stipendio basato sul merito. Tra gli elementi forti di un CV non mancano i corsi di perfezionamento, quindi SeLM *inizia ad offrire informazione (a p. 26 e qui sotto) in questa direzione; lo faremo anche in seguito. In alcuni casi l'informazione può giungere dopo la scadenza per l'iscrizione: in tal caso conviene segnarsi sull'agenda il recapito e chiedere informazioni a settembre-ottobre, per iscriversi ai nuovi corsi.*

Bologna: formazione di base in glottodidattica

Presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Bologna è attivato, per l'anno accademico 1999/2000, un Corso di Perfezionamento in Didattica delle Lingue Moderne ai sensi del D.P.R. 162 del 10.03.1982.

Finalità
Il Corso si propone di assicurare l'approfondimento di tematiche di alta valenza scientifica e rilevanza per la formazione e l'aggiornamento nelle discipline teoriche e applicate del settore glottodidattico, e di integrare la preparazione accademica dei destinatari sviluppando capacità e consapevolezze didattiche in previsione dell'insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado

Sede e Durata
Il Corso, della durata di 200 ore, è a carattere intensivo residenziale, ha inizio il 2 giugno 2000 e termina il 29 ottobre 2000, funziona presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere e si articola in quattro moduli, due dei quali si svolgono presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Via S. Stefano 43, Bologna (2-4 giugno; 27-29 ottobre), e due presso il Centro Residenziale Universitario di Bertinoro, Via Frangipane 6, 47032 Bertinoro (Forlì) (2-16 luglio; 1-8 ottobre).

Titoli di Ammissione
Saranno ammessi al Corso i laureati presso le Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, le Scuole Superiori di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori delle Università di Bologna e Trieste, e le Facoltà di Lettere e Filosofia e Scienze della Formazione (ex- Magistero) entrambe con Corso di Laurea in Lingue e Letterature Straniere. Nel solo caso di iscrizione al corso di italiano L2 sono ammessi i laureati in Lettere purchè in possesso di una buona conoscenza di almeno due lingue straniere. Verranno accettati laureati all'estero previo riconoscimento del titolo ai soli fini dell'ammissione al Corso.

N.B.: Il numero massimo degli ammessi è fissato in 70, così distribuiti: 25 inglese, 10 francese, 10 tedesco, 10 spagnolo, 15 italiano come lingua straniera. L'ammissione sarà subordinata al superamento di un test comprovante:
a) la conoscenza ottimale della lingua di iscrizione,
b) la buona conoscenza di un'altra delle lingue ufficiali del Corso,
c) un'adeguata alfabetizzazione informatica.
Qualora per certe lingue non si raggiungesse il numero minimo, verrà potenziata l'area linguistica per la quale sarà pervenuto il maggior numero di domande e/o raggiunto il maggior numero di ammessi.

Insegnamenti previsti
- Linguistica generale
- Linguistica applicata
- Sociolinguistica
- Psicolinguistica
- Didattica della lingua di iscrizione
- Metodologia della ricerca
- Tecnologie educative
- Workshop nella lingua di iscrizione

FREQUENZA
La frequenza al Corso è obbligatoria. Gli iscritti dovranno frequentare le lezioni per almeno il 90% del monte ore, e presentare al termine una dissertazione scritta. A coloro che avranno adempiuto agli obblighi suddetti verrà rilasciato un attestato di frequenza ai sensi dell'art.17, 3° comma del D.P.R. 162/82.

Modalità di ammissione
Gli aspiranti dovranno presentare direttamente, o far pervenire alla Segreteria della Presidenza della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere (Via S. Stefano 43, 40124 Bologna) entro il 17 gennaio 2000 i seguenti documenti:

a) domanda di ammissione diretta al Magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Bologna redatta su carta semplice;
b) copia del certificato di laurea in carta semplice con indicazione dei voti riportati nei singoli esami di profitto e nell'esame di laurea. Sono dispensati dal produrre tale documento coloro che si sono laureati presso l'Università di Bologna;
c) copia in carta semplice del diploma di maturità;
d) un breve *curriculum vitae* ed eventuali altri titoli.

Le domande non in regola con la documentazione richiesta non saranno prese in considerazione, né verranno accettate domande pervenute alla Segreteria oltre la data di scadenza Il test di ammissione si svolgerà venerdì 21 gennaio 2000 alle ore 10.00 nell'Aula V del Dipartimento di Lingue e letterature Straniere, Via Cartoleria 5, Bologna. La prova di ammissione consisterà in un accertamento linguistico e si svolgerà, senza l'uso del dizionario, in tre lingue: italiano, prima lingua di iscrizione e seconda lingua di iscrizione. Durata massima delle operazioni d'esame: 4 ore.
Entro il giorno 1 febbraio 2000 la graduatoria degli ammessi sarà esposta all'Albo della Segreteria della Presidenza della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Via Santo Stefano 43, Bologna, e sulla pagina web del corso il cui indirizzo è in calce.

Iscrizioni
I candidati ammessi dovranno presentare entro e non oltre il 21 febbraio 2000 i seguenti documenti:
a) domanda di iscrizione redatta su apposito modulo (allegare 1 marca da bollo da L.20.000);
b) una fotocopia della Carta d'Identità (fronte e retro), una fotografia formato tessera ed una marca da bollo da L.20.000 per l'attestato di frequenza che verrà rilasciato a fine corso;
c) (solo per gli stranieri) certificato di cittadinanza in carta semplice e fotocopia del permesso di soggiorno;
d) ricevuta comprovante il pagamento dei seguenti contributi:

– assicurazione	L.	3.500*
– contributo specifico Corsi di Perfezionamento	L.	1.200.000
– contributo ordinario Corsi di Perfezionamento	L.	600.000
– contributo esame di ammissione	L.	50.000
Totale	L.	1.853.500

* Aggiudicazione rinnovo assicurazione in corso di definizione.

La modulistica necessaria verrà consegnata direttamente ai candidati durante il test di ammissione. Il pagamento dovrà essere effettuato, salvo diverse disposizioni, presso l'Esattoria Universitaria, Piazza di Porta Ravegnana 2/B (Agenzia Due Torri) o presso tutti gli sportelli di Bologna e Provincia della Cassa di Risparmio.

N.B. Dato il carattere residenziale del corso, gli studenti non pendolari dovranno prevedere anche le spese di vitto e alloggio, in ragione di L.60.000 al giorno per mezza pensione in camera doppia, presso il Centro di Bertinoro dove funzionerà un servizio mensa e una *common room* dotata di lavatrice, frigorifero, forno a microonde e fornelli.

INFORMAZIONI
Le informazioni di carattere amministrativo, relative alla didattica e all'organizzazione del Corso possono essere richieste alle Segreterie attivate presso le sedi del Corso:
Bologna, via Santo Stefano 43, Tel: 051-226186 (anche segreteria telefonica) oppure 051. 273475. Fax: 051-237169. Orario: 9.30-12.30, 14.30-17.30
Forlì, Tel: 0543-450259. Bertinoro, Tel: 0543-446500, fax: 0543-446599

▶ Sezione di Cosenza

Nell'ambito dei corsi di aggiornamento 1999 inseriti dal Provveditorato agli Studi nel piano provinciale di aggiornamento è stato organizzato dalla sezione locale il seguente corso:

5-18 novembre	*Conduzione scolastica e qualità dei risultati formativi.* Relatore: Prof. Santino Di Stasi (Dirigente scolastico)	N° insegnanti ammessi: 20 Scuola Elementare, 30 Scuola Media, 30 Scuola Superiore
22-23 novembre	*Esperienze interdisciplinari sul campo.* Relatori: Prof. Ortensia De Marco (spagnolo), Giancarla De Rose e Régine Laugier (francese), Giuseppina Mascaro (tedesco), Caterina Stillo (inglese)	N° insegnanti ammessi: 20 Scuola Elementare, 30 Scuola Media, 30 Scuola Superiore
4-25 novembre	*Lezione frontale ed attività di recupero.* Relatori: Prof. Gaetano Aversa (Storia e Filosofia), Damiano De Paola e Giancarla De Rose (lingua francese), Gioconda Dolce e Antonio Mungo (Latino e Greco), Eugenio Sciarrotta (Educatore)	N° insegnanti ammessi: 100 Scuola Media e Superiore
29-30 novembre	*Insegnamento delle LL.SS. nelle Scuole Elementari e 2ª - lingua comunitaria nelle Medie: analogie e strategie.* Prof. Maria Rosa Fragomeni (Presidente sezione ANILS - CS), Gialdino Giuseppe (Dirigente scolastico)	N° insegnanti ammessi: 30 Scuola Elementare, 30 Scuola Media, 30 Scuola Superiore

▶ Sezione di Parma

Lorenza Gastaldo, segretaria della locale sezione dell'A.N.I.L.S. ha organizzato *un corso di preparazione per il concorso ordinario* docenti scuole medie e istituti superiori. Il corso è iniziato con una lezione per l'area comune tenuta dal prof. P. Briganti, quindi è proseguito con gli interventi di altri docenti per le diverse aree. Per quella tedesca sono intervenuti la prof.ssa A. Nardi, la prof.ssa S. Serena, la prof.ssa G. D'Alessio, la dott. B. Gras Ferraresi e il dott. J. Kappelhof. Per l'area francese la prof.ssa A. M. Crimi e la dott. M. C. Elekès. Per quella inglese la dott. A. Baicchi. Il corso si inserisce in una serie di attività che ha visto anche un percorso di sperimentazione teatrale nell'ambito del progetto per le scuole (informazioni presso la segreteria della sezione). Sono in cantiere altre iniziative di cui si darà notizia prossimamente.

▶ Sezione di La Spezia

Organizzato dalla sezione locale si è svolto un corso di aggiornamento su "*La seconda lingua comunitaria nella scuola media e nella scuola elementare*" per docenti di scuola media e per gli specialisti o specializzati in lingua straniera delle scuole elementari. Relatrici: Annalisa Tacoli, Mariangela Rebecchi e Stefania Stretti, Elena Melosci e Antonella Mignani.

▶ Sezione di Cagliari

Il 1999 è stato un anno particolarmente vivace dal punto di vista culturale per la sezione di Cagliari. Sono stati infatti svolti due corsi di aggiornamento (con regolare approvazione del Provveditorato agli Studi). Il primo, intitolato *Da Internet al concetto di documento ipertestuale*, condotto dal Prof. Salvatore Gravina, docente di inglese e cultore dell'uso delle nuove tecnologie nella didattica delle lingue, ha fornito un ampio spettro di possibili attività didattiche per le classi. Il corso in particolare ha preparato i docenti dell'Associazione all'uso della multimedialità nelle scuole di ogni ordine e grado. Non sono state fatte esercitazioni di videoscrittura, ma sono stati presi in esame i vari programmi e i diversi linguaggi. Il corso, in sintonia con lo spirito evolutivo della scuola italiana, ha visto

alla sua conclusione la produzione di una notevole quantità di lavori in diverse lingue utilizzabili in classe.
Il secondo corso, intitolato "*Interazione Lingua/civiltà*" ha visto lavorare insieme varie risorse del gruppo di Cagliari, a cominciare dalla stessa Presidente che ha fornito un primo quadro della stretta connessione esistente fra la lingua di un popolo e la sua cultura a tutti i livelli. Ribadendo la necessità di conoscere l'una per poter accedere all'altra in uno scambio continuo di progresso interattivo e multiculturale, la Prof.ssa Luisa Marci Corona ha anche evidenziato il valore della simbologia espressiva. Questa infatti conduce a comprendere e a produrre la cultura dei popoli che ne rappresentano l'intreccio etnografico.
La dottoressa Alessandra Guigoni ha fornito una ampia e curata panoramica dell'educazione multiculturale di cui hanno bisogno le attuali generazioni, dato lo sconvolgimento etnico cui si assiste quotidianamente.
Egregiamente visualizzata da lucidi, la relazione della dottoressa Pinna, presidente del CE.RI.UM, ha illustrato la funzione dell'ambiente linguistico e circostante per l'apprendimento delle lingue. Le competenze linguistiche, debitamente acquisite, influiscono su tutta la personalità e lo sviluppo del linguaggio è legato a condizionamenti ambientali che in qualche modo determinano "la relazione delle condotte verbali".
La dottoressa Luisa Gumina ha offerto un vasto resoconto della vita culturale, sociale e relazionale delle università inglesi.
L'impalcatura dell'intero corso è stata comunque data dalle lezioni di cultura in lingua inglese condotte dal dott. John Wade. Attraverso questionari, canzoni, brani tratti da quotidiani inglesi è emersa la cultura britannica supportata dal lessico più idoneo e dalle strutture morfosintattiche più adatte.
Altre attività sono in cantiere e verranno presentate ai colleghi di *SeLM* quanto prima.

Convegni e Congressi • Convegni e Congressi • Convegni e Congressi • Convegni e Congressi

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni presso
30.6. - 4.7.2000	CARDIFF University	**7th International Conference** on *Language and Social Psychology*		Fax ICLASP (+44)1222 874242 ICLASP@Cardiff.ac.uk
17.7 - 22.7.2000	PARIS La Sorbonne	**Xe Congrès mondial de la FIPF**		Secrétariat Général de la FIPF, 1, Av. Léon Journault, F-923311 Sèvres Cedex
22.7 - 26.7.2000	PARIS	**XX Congresso FIPLV**	*Insegnare lingue alle soglie del 21° secolo: la sfida della pluralità*	Michel Candelier, Université Renée Descartes, 45 rue des Saints Pères, 75006 Paris. fiplv2000 @citi.fr mc.fiplv@imaginwet.fr
10.09 - 16.09.2000	WIEN	**Kongreß 2000** der IVG (Internationale Vereinigung für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft)	Rahmenthema: *Zeitenwende - Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert.*	IVG-Sekretariat Prof. Wiesinger, Institut für Germanistik, Universität. Dr. Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien. Fax +43-1-4277-42180 e-mail: eter.wiesinger@univie.ac.at oder hans-juergen.krumm@univie.ac.at
30 luglio 4 agosto 2001	LUCERNA	Internationale Deutschlehrertagung	IDT-2001	Monika Clalüna, Untermattstr. 12, CH - 6048 Horw, Schweiz Fax: +41 41 430 38 66, e-mail: monika_claluna@swissonline.ch

Nel n.6/1999 di *SeLM*, nell'articolo di Annalisa Zanola Macola "Proposte per una didattica della pronuncia inglese", a causa di un problema di trasmissione dati via computer alcuni simboli fonetici sono risultati compromessi in fase di stampa. Ce ne scusiamo con i lettori e con l'Autrice.

Piccolo Diario di Bordo

a cura di Luigi A. Macrì
mailto:lmacri@abramo.it
lmacri@abramo.it_

Il mondo web delle lingue straniere diventa ogni giorno sempre più ricco; vi sono siti che promuovono corsi *on line* a pagamento, CD-Rom ed altro, ma vi sono anche siti che, gratuitamente, offrono allo studente ed al docente di lingue straniere servizi ed opportunità molto validi.

Il sito dell'***International Tandem Network,*** http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/idxita00.html, è indubbiamente molto interessante e ben organizzato ed ha come finalità l'apprendimento delle lingue in tandem via Internet.

Il sito è una porta che si apre su di una rete internazionale in cui Università di diversi paesi collaborano reciprocamente per facilitare ai loro studenti l'apprendimento delle lingue straniere in coppie via Internet. La rete è, comunque, a disposizione anche di tutti coloro che stanno imparando una lingua al di fuori dell'ambito universitario.

Dal luglio 1994 *l'International E-Mail Tandem Network* viene promosso e finanziato dalla *Commissione dell'Unione Europea* in progetti dei programmi LINGUA e ODL. Coordinatore della rete è Helmut Brammerts. La rete è formata da un numero sempre crescente di **sottoreti bilingui**, nelle quali studenti di madrelingua diversa si aiutano a vicenda nel processo d'apprendimento dell'altra lingua. Di ogni sottorete fa parte:

- l'accesso all'**Agenzia centrale tandem**, che cerca per ogni partecipante un partner tandem;
- un **forum bilingue**, in cui i partecipanti possono discutere su qualsiasi argomento in entrambe le lingue e porsi reciprocamente domande e darsi consigli;
- una **banca dati**, ovvero un *information server,* dove i partecipanti possono reperire spiegazioni e materiali didattici, ed anche inserire documenti elaborati da loro stessi, come ad esempio materiale informativo sul proprio paese, o testi bilingui, che hanno elaborato in collaborazione con il partner tandem.

Due o più coordinatori gestiscono ogni sottorete assistendo i partecipanti, coordinando le discussioni nei forum, decidendo i contenuti della banca dati, istituendo nuovi forum, ecc.

La rete nasce nell'estate 1992, quando le Universitá di Rhode Island (John Grandin, Norbert Heddrich) e di Bochum (Helmut Brammerts) crearono un forum di posta elettronica anglotedesca (RIBO-L) e stabilirono contatti tandem fra i loro studenti via posta elettronica. Sulla base delle esperienze positive, Bochum estese poi nel 1993 la collaborazione alle Universitá di Oviedo e di Sheffield, avviando cosi la costruzione della rete attuale.

Oggi la rete consiste di 12 Università di ormai 10 paesi europei - dal 1994 **Aalborg** (DK), **Aarhus** (DK), **Bochum** (D), **Coimbra** (P), **Oviedo** (E), **ENST Paris** (F), **Sheffield** (UK), **Trier** (D), da luglio 1995 **Dublin** (IRL), **Mitthögskolan** (S) e **HKL Sittard** (NL); dal 1996 **Torino** (I) – hanno lavorato insieme nel progetto dell'Unione Europea LINGUA con il titolo *International E-Mail Tandem Network* e EU-ODL progetto *Telematics for Autonomous and Intercultural Learning in Tandem*, con lo scopo di ampliare la rete e di sviluppare materiali didattici per i partner tandem, gli organizzatori e gli insegnanti di lingua straniera.

Altre Università come **Matsuyama** (Japan), **Rhode Island** (USA), e **Seoul** (Korea) sono attualmente coinvolte anch'esse nella costruzione della rete.

Attualmente esistono 30 sottoreti; quelli che fanno capo alla lingua italiana sono DEU-ITA (deutsch-italiano), ENG-ITA (english-italiano), ESP-ITA (español-italiano), FRA-ITA (francais-italiano).

È trascorso quasi un anno dall'apertura di questa rubrica nella quale sono stati presentati alcuni tra i tantissimi siti incontrati nella rete, evidenziandone gli aspetti più interessanti. Non era questa la sola e la principale finalità della rubrica; l'intento principale era e rimane quello di organizzare una *mail list* con tutte le sezioni ANILS ed avviare un dialogo costante con tutti i colleghi sul tema delle lingue straniere in generale, in particolare in questo momento di grande fermento, con particolare attenzione al rapporto con le nuove tecnologie telematiche e multimediali.

Un'associazione moderna non può ancora comunicare con circolari attraverso la *snail mail* a discapito dell'immediatezza e dell'economicità della comunicazione stessa.

Inoltre, è opportuno evidenziare che, per diversi motivi, siamo ad un giro di boa; siamo in un momento in cui è necessario formare un gruppo di lavoro che abbia come finalità la messa in rete di tutte le sezioni e la gestione del sito ANILS.

Si attendono, come sempre, consigli, suggerimenti e dichiarazioni di disponibilità da parte dei colleghi e dei responsabili ANILS.