Scuola e Lingue Moderne

anno XXXIX 2 2001

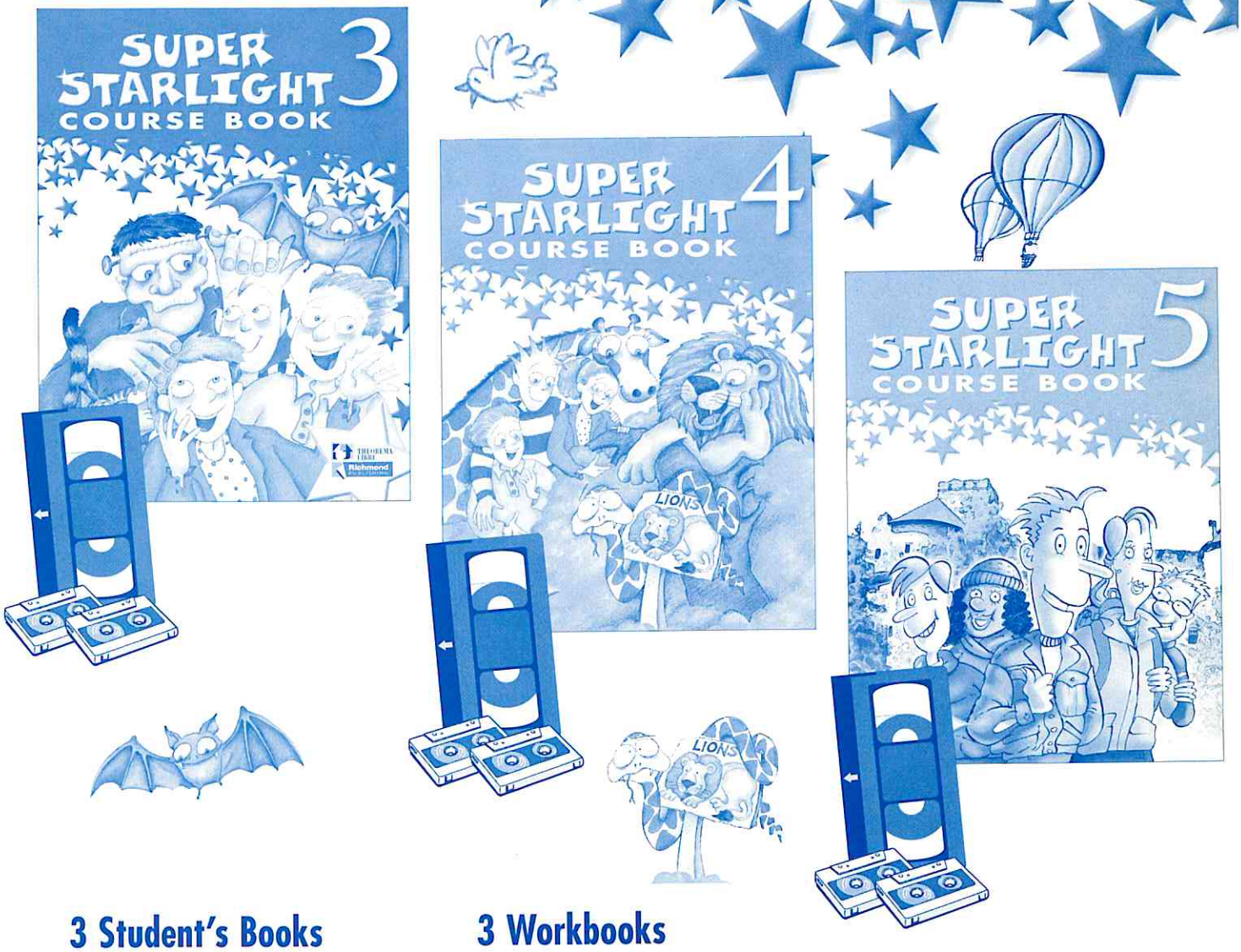
- Il Progetto Lingue 2000
- Storia dell'arte in inglese
- L'insegnante di lingue come mediatore di sapere
- Cyberstudenti bilingui
- Le lingue in Germania

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 2 febbraio 2001

GARZANTI SCUOLA

SUPER STARLIGHT

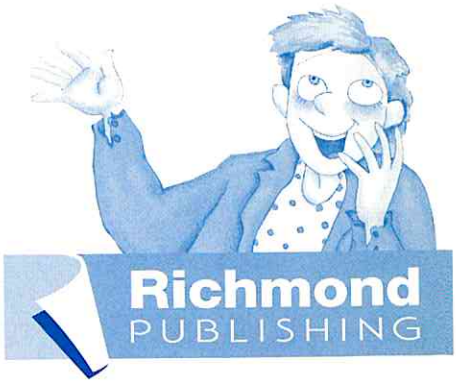
CORSO DI INGLESE PER IL SECONDO CICLO DELLA SCUOLA ELEMENTARE



3 Student's Books **3 Workbooks**

1 Teacher's Guide (224 pages)

6 Audiocassettes **3 Videocassettes**



THEOREMA LIBRI

Richmond PUBLISHING

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 XXXIX N. 2 2001

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

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

DIRETTORE RESPONSABILE:
SILVIA SERENA

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 Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874 414043/0874 497446
Fax 0874 494385
a_giannandrea@yahoo.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 mingiot@tin.it

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. 800 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

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

Sommario

ESPERIENZE

▶ **Il Progetto Lingue 2000: vogliamo discuterne?** 2
Giovanni Minardi

▶ **"Due al prezzo di uno" – ovvero Storia dell'arte in inglese** 8
Edith J. Kismarjay

SAGGI

▶ **L'insegnante di lingue come mediatore di sapere** 14
Gaia Ierace

STRUMENTI

▶ **Cyberstudenti bilingui** 24
Marco Mezzadri

▶ **Per saperne di più: cosa succede alle lingue in Germania?** 28
Anna Biguzzi

CONVEGNI E CONGRESSI 31

IN QUESTO NUMERO

Questo numero ha come *leit motiv* quello di 'fare il punto'. Basta scorrere l'indice per rendersene conto – ed anche il saggio di Mezzadri, anche se non si evince direttamente dal titolo, fa il punto: su quello che noi capiamo del folle linguaggio informatico italo-inglese dei nostri studenti – anzi, il punto lo fa fare a noi con un 'quizzone' di autovalutazione...
È necessario fare il punto: presto *SeLM* avrà un numero monografico più consistente degli altri in cui cercheremo di fare il punto, con alcuni grandi esperti italiani, su cosa voglia dire "professionalità del docente di lingue"; e ancora, nei prossimi numeri, 'fare il punto' sarà un concetto su cui torneremo spesso: è fondamentale, a nostro avviso, che tra le competenze degli insegnanti non ci sia solo quella di agire, fare, progettare, programmare... ma anche di fermarsi a riflettere, a fare il punto.

Il Progetto Lingue 2000: vogliamo discuterne?

Giovanni MInardi

Investire nella formazione e nell'educazione è la strategia più efficace per un miglioramento del futuro. Il sistema scolastico della sperimentazione sta entrando in una situazione fondata sul miglioramento della formazione, sulla valorizzazione delle risorse umane, sulla disponibilità al cambiamento e sulle produttività incentivate.
Obiettivo per raggiungere tali finalità è permettere ai docenti di acquisire le conoscenze necessarie per risolvere i problemi, per adattarsi alle nuove forme di organizzazione e per utilizzare al meglio i risultati delle grandi sperimentazioni concluse. Quel che occorre è raffinare le metodologie didattiche, far emergere i contenuti centrali delle varie discipline, conoscere meglio i meccanismi per l'apprendimento, trovare la cerniera tra mass-media e mondo della scuola. Oggi che, più che spiegazioni-studio-interrogazioni-compiti in classe, necessitano occasioni di costruzione di conoscenze significative e competenze flessibili; più che unità didattiche, proposte pedissequamente dai libri di testo, ci vogliono 'moduli' centrati sui saperi e sulle reali possibilità dello studente.

1. Educazione e formazione

Quali che siano i punti di partenza nel processo di apprendimento, l'obiettivo di un qualsiasi programma di formazione è di creare *competenza consapevole*. L'apprendimento non è un fenomeno 'lineare' in cui il docente insegna e lo studente apprende. Così l'idea prevalente di apprendimento risulta essere quella di una trasmissione di un'informazione dal più competente al meno competente e la lezione, in pratica, riduce l'imparare al solo capire-memorizzare-ripetere, cioè ad un modello simile a quello idraulico dei vasi comunicanti.
Se, però, riflettiamo un po' per cercare di capire che nell'atto di apprendimento entrano in gioco l'emotività, la relazione, la *leadership*, la spontaneità, la motivazione, la percezione, la complessità, ecc., riusciremo ad introdurci nel meraviglioso 'circolo dell'imparare ad imparare'. Il *learning to learn* è un tipo di apprendimento che produce una modificazione in senso migliorativo del comportamento o di un aspetto particolare attribuibile all'esperienza; è costruzione, ricostruzione, scambio e negoziazione dei significati personalmente rilevanti e vitali ed offre una visione del processo di apprendimento pensato sul costrutto personale. Si tratta, in pratica, di facilitare l'organizzazione di un sistema di relazioni fra tre ordini di strutture: la struttura conoscitiva dell'allievo, la struttura della conoscenza da acquisire e l'insieme delle operazioni (memoria, comprensione, manipolazione, ecc.) che il docente e l'allievo devono mettere in atto per facilitare l'acquisizione di un nuovo apprendimento. L'intervento è totalmente centrato sul modo di procedere (processi) più che sui mezzi e sul materiale didattico, per far sì che i docenti insegnino di meno e gli studenti imparino di più.
Nell'ambito dello spostamento di baricentro dal docente all'allievo, assume rilevanza la metodologia dei casi, che nasce nel contesto medico-giuridico attraverso lo studio dei casi clinici o giuridici esemplari. La filosofia della metodologia dei casi è ispirata a portare realtà dentro il contesto didattico, a fare acquisire competenze decisionali, ad apprendere ad apprendere, ad imparare come arrivare ad ipotesi risolutive. Attraverso l'analisi di più casi diversi si acquisiscono criteri, direttive, linee-guida, che consentono, per analogia, capacità di intervento su situazioni nuove. Lo studio del caso consente di esaminare e analizzare un problema, una realtà in tutti i suoi aspetti, favorendo un coinvolgimento che induce un apprendimento fondato sull'autonomia.
Credo che da tutto ciò derivi il fatto che un cambiamento potrà essere prodotto nell'individuo quando si determina un cambiamento nella sua mappa mentale, che è

quel complesso di idee che gli consente di capire cosa c'è dentro e fuori di lui e la relazione fra questi fattori.

2. Cambiamento e formazione linguistica

Il possesso di strategie generali di apprendimento, alla fine di un percorso formativo, diventa prioritario per un discente di lingua straniera che si trova di fronte alle grandi trasformazioni determinate dalla società dell'informazione. Ma, prima di affermare tale priorità, sarà bene considerare che nella complessa società di oggi l'individuo dovrebbe dapprima prendere consapevolezza della propria identità e dei valori fondanti della propria cultura, reagire positivamente ai cambiamenti, collaborare a progetti comuni e aprirsi alle culture diverse. In tutto ciò, i saperi o conoscenze si devono presentare come una rete integrata e non rigida e senza carattere enciclopedico. Anzi, senza essere fine a se stessi, essi dovrebbero tradursi in strumenti operativi allo scopo di poter far interpretare criticamente la realtà complessa da parte dei discenti. Perciò l'apprendimento di una o più lingue, che senza dubbio servirà per conoscere il mondo, diventerebbe un diritto da rivendicare per diventare soggetti di una società democratica. È un diritto che porterebbe ogni individuo ad arricchirsi cognitivamente e culturalmente, a superare l'etnocentrismo e ad accedere a numerose fonti di informazione.

2.1. Il Progetto Lingue 2000

Negli ultimi anni vi è stata una crescente richiesta di lingue moderne. Per far fronte al problema all'interno dell'Unione, il Consiglio d'Europa ha iniziato una serie di innovazioni e azioni rivolte soprattutto agli studenti al fine di portare, nel prossimo futuro, ogni cittadino alla conoscenza di almeno tre lingue europee.
Al fine di favorire la mobilità all'interno dell'Unione, il Consiglio d'Europa ha pensato ad un 'portfolio' di competenze linguistiche, cioè un documento individuale che raccoglie tutte le esperienze di apprendimento linguistico documentate svolte durante la vita scolastica.
A differenza degli altri Stati europei, l'Italia, e in particolare il Ministero della Pubblica Istruzione, ha pensato, nell'ambito dell'autonomia, di mettere a punto il **Progetto Lingue 2000**, che, visti i numerosi insuccessi degli studenti nel corso dei loro studi nell'apprendimento delle lingue, deve essere sembrato alquanto innovativo, se non si tiene conto prima dell'esiguo numero di ore di lingua nei vari livelli scolastici – fatto questo denunciato più volte dalla nostra associazione nei documenti congressuali regolarmente inviati ai dirigenti ministeriali.
In realtà il **Progetto Lingue 2000** è stato, come si è detto, preceduto dalla Legge di attuazione dell'Autonomia, in modo particolare quella relativa al 'Fondo per l'ampliamento dell'offerta formativa' (Legge n. 440 del 1997), cui hanno fatto seguito le circolari di attuazione n. 304 del 10 luglio 1998 e n. 60 del 10 marzo 1999.
Ma il Progetto Lingue 2000 vede la luce con tre circolari ministeriali – n. 160 del 24 giugno 1999, n. 197 del 6 agosto 1999 e n. 217 del 13 settembre 1999, in cui si fanno riferimenti precisi agli studi del Consiglio d'Europa, fornendone anche una sintesi, e si forniscono alcune procedure di attuazione per un avviamento graduale al problema e, diremo, senza che ci sia una prescrittività.
Nella circolare n. 217 citata si afferma a pag. 2 che

> "per il potenziamento dell'insegnamento della lingua straniera curricolare e/o della seconda lingua straniera sperimentale appare necessario trasferire nelle pratiche didattiche ordinarie i seguenti elementi di innovazione:
> 1. l'assunzione di descrittori di competenze relativi alle abilità ricettivo-produttive orali e scritte;
> 2. l'organizzazione modulare dell'insegnamento;
> 3. l'impiego sistematico della multimedialità integrato nella didattica;
> 4. l'articolazione dei gruppi-classe in gruppi di apprendimento numericamente ridotti;
> 5. la certificazione delle competenze acquisite dagli alunni."

Si tratta, come si vede, di una chiara raccomandazione da parte del MPI di attivare insegnamenti integrativi facoltativi, nell'ambito di un programma nazionale di sperimentazione a supporto dell'autonomia. Sono previste azioni di monitoraggio delle sperimentazioni attivate sulla base di indi-

catori definiti a livello nazionale oltre che forme di autoosservazione e di autovalutazione all'interno della singola scuola che viene ad assumere la responsabilità di scelte e di risultati. Inoltre ogni istituto che attivi esperienze, anche parziali, di autonomia deve dotarsi di un sistema interno di valutazione che accompagni il progetto formativo. La scuola deve quindi dotarsi di criteri e strumenti di verifica e valutazione correlati agli obiettivi dell'autonomia.
La sperimentazione della seconda lingua straniera si va gradatamente trasformando da esperienza elitaria a laboratorio di innovazione organizzativa e curricolare che prelude a progetti flessibili e diversificati di apprendimento di due lingue nella scuola riformata.
E così la didattica della LS2 si fa spazio nella nuova scuola rispondendo alla progettualità della scuola e ai bisogni individuali e sociali del contesto scolastico con:
– l'integrazione del progetto nel curricolo;
– metodologie, contenuti, spazi e tempi rinnovati di apprendimento;
– nuove condizioni e competenze nel progettare;
– nuove forme di valutazione.

■ I 'quadri di riferimento' europei

Risalgono agli anni '70 alcuni studi sulle lingue moderne, italiano compreso, secondo i quali si cerca di specificare la competenza in una L2 come abilità piuttosto che come conoscenze. I vari modelli cercano di analizzare quello che il discente dovrebbe essere in grado di 'fare' con la L2 e determinano solo in un secondo tempo quali 'forme linguistiche' (parole, strutture, ecc.) il discente dovrà essere in grado di adoperare in modo da fare ciò che è stato specificato. Gli obiettivi pertanto sono 'obiettivi di comportamento'.
I contenuti del programma di studio sono derivati da un'analisi del comportamento verbale in due componenti:
– lo svolgimento di 'funzioni linguistiche';
– l'espressione di 'nozioni concettuali' (o il riferimento ad esse).
Insomma le persone svolgono certe 'funzioni' con la lingua. Per mezzo di essa si protesta, si persuade, si comanda, si interroga. Nello svolgere queste funzioni si fa riferimento o si adoperano certe 'nozioni' o categorie concettuali (tempo, spazio, modalità, ecc.). Ci si può, quindi, scusare:
– di essere arrivati 'in ritardo';
– di essere arrivati in ritardo 'ad una festa';
– di essere arrivati in ritardo ad una festa 'ieri', ecc.
Compito dei docenti sarà quello di determinare quali funzioni linguistiche dovranno essere in grado di svolgere i discenti e quali nozioni dovrebbero essere capaci di usare.
Il Progetto Lingue 2000 inizia con una esemplare affermazione, e cioè:

> "la lingua è il veicolo più diretto per l'accesso alla cultura di un altro popolo; per questa ragione è quindi indispensabile che venga garantito lo studio di una lingua straniera in ogni ordine e grado di scolarità e venga offerto a tutti l'insegnamento facoltativo di una seconda lingua straniera."

Sembra che questa affermazione, in linea con quanto si sta dicendo nella nostra associazione da anni riguardo all'insegnamento di una lingua moderna e all'aumento del numero di ore nelle scuole di ogni ordine e grado, resti soltanto a livello intenzionale e propositivo.
Bisogna dire che le nuove proposte a livello ministeriale sono state ispirate dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento* che è uno studio del Consiglio d'Europa del 1997. Esso, oltre ad offrire un repertorio di studi di metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere, rappresenta la ricerca di un linguaggio comune al fine di rendere comparabili e trasparenti i percorsi, le tappe di apprendimento e i livelli di competenza raggiunti nelle lingue europee.
In base a ciò, il Progetto Lingue 2000 propone
– per la **scuola materna**, che

> "... (si) favorisca negli allievi lo sviluppo di capacità propedeutiche all'acquisizione di competenze pragmatico-comunicative da sostenere e potenziare nel primo ciclo della scuola elementare".

Si consigliano rappresentazioni teatrali, minimusical, fiabe, tutto con lessico semplice.
■ per la **scuola elementare** che ci sia

"... l'avvio del processo di consapevolezza della lingua e lo sviluppo delle abilità di comunicazione orale di base su contenuti linguistici precisi in ambiti legati al vissuto del bambino. Una particolare enfasi sarà posta sull'aspetto fonologico e sullo sviluppo delle abilità ricettive",

anche se i programmi auspicano che alla fine del ciclo il bambino "sia in grado di sostenere una facile conversazione e una breve lettura" senza alcune indicazione dei livelli di competenza;

- per la **scuola media** che si realizzi per entrambe le lingue – LS1 e LS2 – "l'articolazione su percorsi flessibili e di breve durata". Anche qui il Gruppo di coordinamento ministeriale rileva nei programmi "una riluttanza a impegnare il percorso di apprendimento su abilità e obiettivi specifici e realistici" e critica il fatto che "l'obiettivo primario dello studio di una lingua straniera viene definito in termini culturali, prima che strumentali e comunicativi"(!);
- per il **biennio** che ci sia "uno sviluppo integrato delle abilità a un livello più complesso, con una consapevolezza sempre maggiore dei contenuti linguistici e culturali", magari creando un raccordo fra scuola media e biennio teso all'eliminazione di ripetizioni inutili e false partenze; viene criticata come generica l'affermazione di "competenza comunicativa che permette di servirsi della lingua in modo adeguato al contesto" e si permette ad "altri profili professionali" di essere impiegati nell'offerta aggiuntiva;
- che nel **triennio** si miri "ad uno sviluppo di una competenza comunicativa con maggior attenzione agli aspetti sociolinguistici e culturali con contenuti e finalità anche di tipo professionalizzante" pensando anche a "veicolare contenuti tematici e discipline nella lingua straniera" alla stregua dei vari licei classici europei. Si ricorda anche di far accedere gli studenti ai centri di risorse multimediali in modo da poter offrire loro un maggiore grado di autonomia che consenta di sostenere l'esame previsto per l'accesso ai ruoli della pubblica amministrazione o di essere ammessi a programmi d'azione della Comunità Europea.

3. Le nostre proposte

Senza dubbio il dibattito, che si sta creando con le ultime circolari e proposte per le lingue, sull'apprendimento per tutto l'arco della vita e la costruzione di un **Portfolio** personale che ne registri le tappe hanno evidenziato la necessità di creare un sistema di documentazione delle competenze acquisite con crediti e certificazioni che abbiano un valore oggettivo nel mondo scolastico e professionale.
Si tratta di dare una risposta significativa ai bisogni emersi nel sociale, visto che l'Unione Europea è ormai un dato di fatto e la conoscenza di più lingue straniere offre frequenti occasioni di esperienza. L'intercultura, poi, è da tutti considerata uno strumento di arricchimento cognitivo e sociale.
Si tratta, in breve, di ampliare e potenziare gli obiettivi educativi e disciplinari col:

- potenziare le abilità cognitive di base (memoria, attenzione, percezione, ragionamento);
- rinforzare le competenze comunicative favorendo una maggiore padronanza delle attività linguistiche;
- promuovere lo sviluppo di abilità socio-cognitive (flessibilità cognitiva, capacità di orientarsi, capacità di decodificare contesti diversi, capacità di comprendere e accettare realtà culturali diverse).

Certo siamo tutti d'accordo sulla realizzazione di tali finalità. Ma se si enfatizza il ruolo del lavoro di gruppo, anzi dei piccoli gruppi e sottogruppi, nonché la risposta ai singoli bisogni degli individui che devono imparare a capire e confrontarsi con culture diverse, appare logico che pensare solo ed esclusivamente agli indicatori per la valutazione sia fin troppo poco.
Pare di capire che si vorrebbe un **apprendimento cooperativo** e, aggiungerei, di tipo umanistico-affettivo per far raggiungere i traguardi preposti; *affective teaching to effective learning*, secondo i glottodidatti inglesi, o, secondo la via italiana della glottodidattica, un approccio umanistico centrato sulla persona nella sua globalità, con la rivalutazione nel processo di apprendimento della dimensione affettiva e relazionale. Un apprendimento, insomma, che pone molta attenzione alla persona nella sua globalità e che non si limita ad insegnare un frasario comunicativo, di quelli delle agenzie di turismo. È un po' questa la critica, diremmo in senso costruttivo, che è stata fatta agli approcci europei centrati sul *common core*. È vero che gli altri Stati aspettano di vedere valutati i nostri ragazzi secondo livelli standard, ma è anche vero che la glottodidattica italiana sembra non tenere in grande considerazione gli apprendimenti affrettati, in quanto da inserire subito nei crediti formativi, ma si affida di più a quei parametri di giudizio che tengono conto di tutti gli aspetti della personalità che apprende.
L'apprendimento cooperativo prevede che il lavoro degli studenti sia organizzato sulla base del principio dell'**interdipendenza positiva** secondo la quale

- ogni componente ha un compito e un ruolo ben precisi da svolgere;
- ogni membro del gruppo è responsabile della conoscenza approfondita di una parte del materiale. Se tale conoscenza viene a mancare o è lacunosa, l'intero gruppo ne risentirà;
- la distribuzione dei compiti e dei testi avviene da parte dell'insegnante secondo i livelli di competenza e di abilità degli studenti che formano i gruppi degli esperti;
- è molto difficile che si stabilisca la *leadership* dello studente più disinvolto in quanto il contributo di ogni componente è assolutamente indispensabile;
- l'analisi del proprio comportamento, generalmente assente nei lavori di gruppo tradizionali, permette agli studenti di affinare le loro capacità organizzative e di interazione sociale.

L'apprendimento cooperativo mira a:

- sviluppare nello studente capacità cognitive generali, quali riconoscere elementi linguistici e culturali, riprodurli e trasferirli dopo averli analizzati e sintetizzati;
- sviluppare strategie cognitive di apprendimento attraverso la discussione con i compagni e la scoperta autonoma degli eventi linguistici e culturali oggetto di analisi;
- potenziare e ampliare i meccanismi di memorizzazione a medio e lungo termine;
- stimolare la disponibilità ad interagire positivamente con il docente ed i compagni, offrendo il proprio aiuto e accettando

quello altrui e dimostrando apprezzamento e rispetto per le idee e i contributi degli altri;

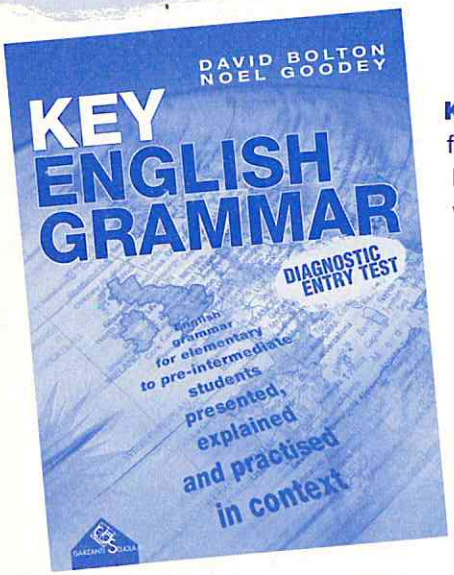
- favorire il senso di appartenenza al gruppo-classe, di accettazione da parte degli altri e, di conseguenza, rafforzare la stima di sé.

4. Conclusioni

A parte il fatto che appare assurda la contraddizione fra la proclamata importanza delle lingue e la diminuzione del monte ore nei progetti di sperimentazione del riordino dei cicli, senza dubbio è un bene che si parli di progetti flessibili, di sviluppo in continuità di almeno una lingua straniera e di traguardi di abilità certificabili e spendibili in ambito europeo.
L'attenzione andrebbe posta sul rapporto fra monte ore e obiettivi da raggiungere, tant'è che si parla di una distribuzione più concentrata attraverso uno studio intensivo. Ma non andrà a discapito di quei ragazzi che sono più lenti e deprivati, specie quando il docente andrà a privilegiare certe componenti dell'apprendimento linguistico-culturale presenti nel modulo?
Il pericolo è che si cada nuovamente nell'inventario comunicativistico, da manuale proprio per raggiungere i cosiddetti contenuti veicolari, per cui non riusciremo mai a capire se è più importante sapere come si chieda un'indicazione stradale o che cosa dire per esprimere il disappunto quando non si capisce qualcosa o l'apprezzamento per il verso "M'illumino di immenso". Quindi grande attenzione dovrebbero prestare gli enti certificatori e le associazioni professionali quando si parla di "concetti chiave" e "nuclei essenziali di conoscenze" e "lingua essenziale". E crediamo che questa sia la linea da seguire che prevede un'intensa formazione dei docenti ed assistenza tecnica continua. È un po' quanto si richiede dall'attivazione dei Centri Territoriali che eserciteranno attività di tutoraggio per i docenti di lingue.

DAVID BOLTON
NOEL GOODEY

DIAGNOSTIC ENTRY TEST



NOVITÀ
PER IL 2001

KEG

Key English Grammar

Key English Grammar is a reference and practice grammar for elementary to pre-intermediate students of English.
Each grammatical structure is presented in a clear context which illustrates its meaning and use. On the second page of every unit there are contextualised practice exercises, to test and consolidate students' understanding.
In addition, a series of revision exercises at the end of the book encourages students to compare and contrast different grammar structures, and to work together on a variety of activities.

pagine 320
88-696-4092-2
Lire 28.900 € 14,99

GARZANTI SCUOLA

"Due al prezzo di uno" – ovvero Storia dell'arte in Inglese

Edith J. Kismarjay

Sono quattro anni che insegno una materia non linguistica in lingua straniera. Anche se non conoscevo a fondo le teorie alla base della corrente che promuove la *full-immersion*, ho potuto constatare con soddisfazione che il mio lavoro mirava a far acquisire ai ragazzi delle capacità linguistiche comunicative, piuttosto che delle competenze grammaticali.

Vorrei portare dei fatti concreti perché è facile per chiunque presentare il proprio operato in una luce positiva. Non potendo miracolosamente trasportare nella rivista una classe, ho condotto un'indagine tra i ragazzi, spiegando prima che i loro commenti mi servivano per illustrare a studiosi e colleghi le loro reazioni alla *full-immersion,* eventuali loro paure e il loro atteggiamento verso questo tipo di apprendimento.

Ed ecco come le teorie, che abbiamo letto anche su *SeLM*, vengono vissute nella pratica dagli studenti.

Teoria	Commento parallelo degli studenti
Sfida cognitiva allo studente	"La trovo molto interessante perché siamo incitati ad usare la lingua per cose concrete e non solo nelle regole." "Nella mia breve esperienza (un anno) mi stupisco di quanto è stato facile e divertente imparare la materia in lingua straniera." "Mi rendo conto di quanto – per me – fossero più utili 2 ore in cui facevo lezione parlando di continuo la lingua, che 2 ore di grammatica." "È interessante ed entusiasmante saper descrivere un quadro in un'altra lingua." "Si ha la possibilità di studiare la storia dell'arte anche di altri paesi europei e in questo modo si ha una cultura ed una visione dell'Europa più vasti." "Concentrandosi sul contenuto non si fa caso alla lingua." "La lingua non è più 'soggetto' bensì 'oggetto', mezzo di comunicazione, ed è quindi spontanea." "Inoltre si impara una materia. Il vantaggio è di fare due cose contemporaneamente." "Questo metodo mi ha permesso di migliorare il mio inglese e nello stesso tempo le mie conoscenze artistiche. Due al prezzo di uno!"
Promuovere la crescita linguistica	"È valido per iniziare a pensare in inglese senza tradurre dall'italiano." "Questa avventura scolastica aiuta anche a pensare direttamente nella lingua straniera." "Contatto diretto con la lingua." "È un modo in più per esercitarsi a parlare e capire la lingua." "Ci aiuta a staccarci dalle solite lezioni di lingua straniera di grammatica."

Per quanto riguarda le *skills* che si sviluppano con la *full-immersion*, anche qui i ragazzi hanno spontanemanente dato le loro risposte:

Skills che vengono sviluppate	Come i ragazzi percepiscono la storia dell'arte in inglese
Saper ascoltare, leggere, comprendere	"Permette di imparare meglio la lingua, migliorando la pronuncia." "Efficace perché si combina l'uso e l'ascolto di una lingua con un'insegnante di madrelingua." "C'è stato un grosso miglioramento anche nella grammatica, nella pronuncia e nel modo di esprimersi." "Ho notato che sono migliorato nella comprensione e non devo aprire ogni volta il vocabolario. I vocaboli che magari non conosco posso capirli dal contesto." "Un aiuto per forzarsi a capire la lingua." "Si impara a parlare con la giusta pronuncia e sentendo parlare in continuazione una lingua, si arriva a capirla senza problemi." "Ora quando apro il libro tutto viene più naturale e non mi accorgo nemmeno che sto studiando Leonardo in inglese anziché in italiano."
Far domande, chiedere aiuto	"Ha anche una funzione educativa, mi ha aiutato a superare la mia timidezza, sono riuscito a "sbloccarmi" con la famiglia ospitante in GB." "Mi sento in un *college* inglese: è esaltante!"

Ci sono poi delle *skills* minori, come esprimere accordo/disaccordo, che secondo me sono già implicite in quelle citate sopra, mentre c'è ancora un'area molto importante che trova il suo parallelo nei seguenti commenti.

Esporre, parlare di una materia, di una propria conoscenza in un altra lingua	"Mi permette di essere più elastica, di fare discorsi e collegamenti in inglese." "Una cosa della quale sono particolarmente soddisfatta è che ho imparato a "leggere" un'opera, esprimendomi, credo in modo abbastanza adeguato, con termini tecnici in inglese."

Secondo i commenti citati qui sopra, saper comunicare, saper esprimere le proprie conoscenze in un'altra lingua sono dunque gli scopi principali della *full-immersion*. Purtroppo le parole scritte hanno un limite quando si vorrebbe dimostrare il progresso e la competenza orale che può raggiungere un alunno nell'arco di 3-4 anni. Posso però illustrare come si arriva gradualmente ad usare la nuova lingua per esporre la propria conoscenza di una materia.

Dagli appunti sulla lavagna di un alunno.

Rogier van der Weyden Stylistic characteristics:	– Careful observation of human emotions and nature – Skilful manner of composition – Courtly dignity of figures
Jan Van Eyck	**Rogier van der Weyden**
1. Interest in light ➡ makes lines more visible Interest in colour ➡ cold tones, luminosity	1. The same interest
2. Very careful observation	2. Same characteristics
3. Realistic representation	3. Not very realistic
4. not like Rogier v.d. Weyden	4. Greater consideration for religious feelings

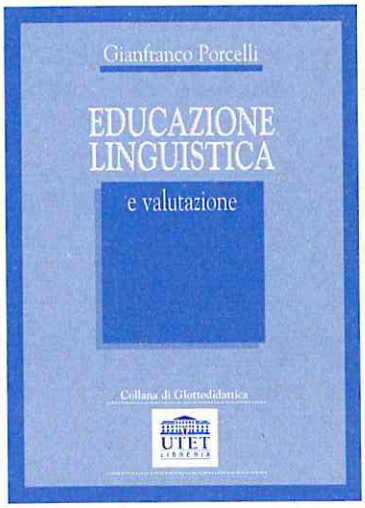
Con questi appunti, che servono per esporre in classe un aspetto specifico di un artista o uno stile, i ragazzi dimostrano di possedere una totale confidenza con la terminologia specializzata, di saper incorporarla in un linguaggio più scorrevole, danno prova della loro capacità di sintesi e in più preparano e presentano alla classe uno schema che li aiuta ad esporre ed ampliare il loro discorso. Inoltre, uno schema del genere, un domani, permetterà all'ascoltatore che magari non ha familiarità con la lingua (come può succedere in un progetto europeo o uno scambio scolastico) di seguire il filo dell'esposizione.

UTET LIBRERIA

Collana di Glottodidattica

Sviluppo delle abilità linguistiche e tecniche per l'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere: gli scopi, le variazioni, l'uso a fini di testing e il possibile contributo delle tecnologie.
Lire 28.000 • € 14,46

Glottodidattica descrive in modo piano e organico i fondamenti, i princìpi, i modelli e le tecniche tanto della teoria quanto della prassi glottodidattica, illustrando e approfondendo temi fondamentali quali i processi di apprendimento della lingua, l'insegnamento per unità didattiche, la valutazione e il language testing, la strumentazione glottotecnologica.
Lire 28.000 • € 14,46



Verifiche, valutazione e tecniche di accertamento del profitto in lingua straniera: temi cruciali dei programmi dei concorsi per le abilitazioni e le cattedre di lingua straniera.
Lire 28.000 • € 14,46

Peccherei contro ogni mio insegnamento se per la mia materia (storia dell'arte) mi limitassi solo alle parole scritte e parlate.

Vorrei qui di seguito portare un altro esempio per illustrare come la lingua veicolare possa essere usata in combinazione con l'immagine per trasmettere le proprie conoscenze specifiche. In quest'ultimo anno del liceo linguistico, il tema interdisciplinare era "Il Viaggio". In storia dell'arte abbiamo esplorato questo tema attraverso gli artisti che:

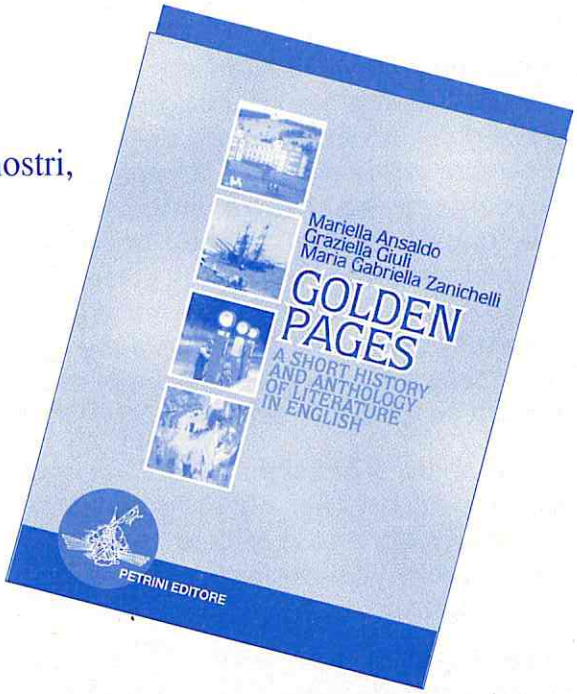
a. viaggiando hanno subito influenze esotiche
b. pur restando fermi, sono stati influenzati da stili esotici.

GOLDEN PAGES

A SHORT HISTORY AND ANTHOLOGY OF LITERATURE IN ENGLISH

M. Ansaldo • G. Giuli • M. G. Zanichelli

In un unico volume la storia
e l'antologia della letteratura
in lingua inglese dalle origini ai giorni nostri,
con tre dossier sui generi letterari.



Volume unico pp. 464
L. 29.900 € 15.44
Codice 88-494-0705-X

Teacher's Book pp. 128
1 audiocassetta per la classe

Il libro può essere integrato da:
THE GOLDEN STRING VIDEO
disponibile anche per lo studente
L. 22.000 € 11.36

THE GOLDEN STRING VISUAL BOOK
pp. 64
L. 12.200 € 6.51
Codice 88-494-0482-4

PETRINI EDITORE

Il lavoro si è svolto in gruppi e completamente indipendentemente dal docente, che ha solo fornito l'*input*. Ogni gruppo ha poi illustrato e presentato, secondo il proprio estro e ragionamento, il lavoro al resto della classe. Ecco un esempio di queste presentazioni che mostra come gli studenti si sono appropriati del linguaggio e come lo sanno utilizzare per comunicare la loro conoscenza.

Poster su Delacroix

France ➨ ***Cartina geografica***
19th c. background:
- J. L. David: classical themes (illustration of *Marat*)
- Géricault: the great romantic artist (illustration of *The Raft of the Medusa*)

Delacroix: Exotic art (illustration of *Arab Cavalry*)
Feelings (illustration of *The massacre at Chio*)
Emotions (illustration of *Liberty Leading the People*)
Perfect forms (like Michelangelo)
Classical themes (illustration of *The Death of Sardanopolus*)
Style in general: more freedom
more movement through effect of light and shade

Cosa può esserci di più soddisfacente per un insegnante alla fine di un ciclo didattico che sedersi in classe, in uno dei banchi, ad osservare ed ascoltare gli alunni esporre con competenza e senza aiuto esterno la loro conoscenza in una lingua straniera. Non vorrei sembrare di parte; gli errori c'erano! Sia nella lingua che nella materia (e persino sui poster), ma tutti avevano raggiunto quella confidenza che serve per superare anche gli ultimi ostacoli.

In un editoriale di *SeLM* intitolato "Il Liceo Lingustico: Perché, Per Chi"[1] vengono elencati tra le altre cose le caratteristiche che deve avere uno studente che esce da un liceo linguistico:

"... deve essere dunque
a. aperto culturalmente, ...;
b. capace di interazione linguistica a livello intermedio-avanzato...;
c. in grado di riflettere sui fenomeni "comunicazione" e "lingua", oltre che sulle culture;
d. esperto nell'autoapprendimento continuo...;
e. esperto nell'accesso alle tecnologie che portano lingue e culture straniere sul tavolo...;
f. attrezzato per un eventuale ingresso nel mondo professionale...;
g. preparato per la prosecuzione nelle facoltà..."

Credo di aver dimostrato qui sopra che tutto ciò non è impossibile.
In conclusione vorrei aggiungere alcuni commenti – sempre anonimi – che dimostrano come i ragazzi vadano ben oltre le teorie e guardino già verso il futuro e verso la propria vita sociale e lavorativa da adulti:

"Importantissimo per le nostre attività future (lavoro)."
"È uno stimolo per allargare i nostri orizzonti linguistici, culturali, lavorativi."
"Per quanto riguarda l'attività lavorativa può essere molto utile (es. guida turistica)."
"Importante perché ci avviciniamo all'EU, utile per socializzare, sapere le lingue oggi è fondamentale."

Dato che il successo dell'insegnamento in *full-immersion* dipende molto da un'atmosfera di reciproca fiducia tra docente ed alunno e visto che sono stati i ragazzi a scrivere gran parte di questo articolo, vorrei firmare anche a nome loro.

[1] *SeLM* 7/2000 (n.d.r.).

PathWays

è un corso triennale per preadolescenti che coniuga l'approccio comunicativo e le indicazioni del **Common European Framework** per l'insegnamento della lingua straniera con i nuovi indirizzi metodologici di tipo modulare.

Student's book 1, pp. 216 +
Language Accuracy Trail, pp. 192 +
2 CD audio
L. 34.000 € 17,56
Codice 88-494-0700-9

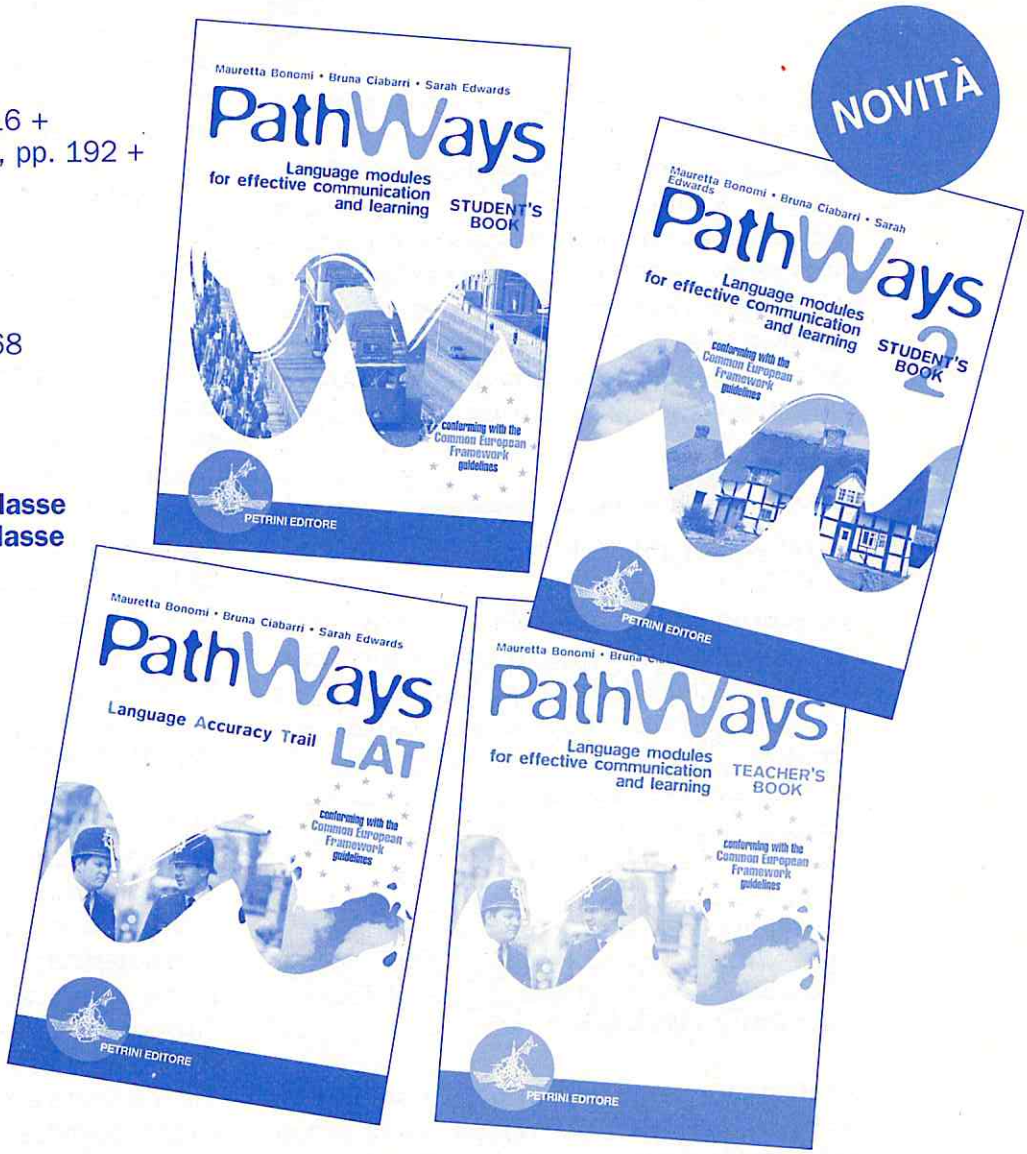
Student's book 2, pp. 168
L. 25.000 € 12,91
Codice 88-494-0701-7

3 audiocassette per la classe
1 videocassetta per la classe

Teacher's book, pp. 192

CD-ROM
in preparazione

Poster lessicali



I moduli sono intesi come percorsi di apprendimento (*pathways*) strutturati intorno a nodi concettuali fondamentali:

- favoriscono lo sviluppo e l'organizzazione di conoscenze e competenze disciplinari e collegamenti interdisciplinari;
- rispondono alle necessità di continuità e trasversalità della scuola moderna;
- sono articolati e motivanti per gli studenti.

PETRINI EDITORE

L'insegnante di lingue come mediatore di sapere

Gaia Ierace

In questo saggio analizzeremo il rapporto tra la trasmissione del sapere e le aspettative sociali connesse all'insegnamento in generale, e all'insegnamento delle lingue straniere in particolare, collocando il nostro discorso all'interno della realtà politica e sociale del Regno Unito. Ci soffermeremo ad illustrare i ruoli che l'insegnante si trova a recitare, di volta in volta, per adattarsi ad un quadro sociale in continua evoluzione.

1. I diversi ruoli dell'insegnante

Le scuole non sono isole di conoscenza, avulse dalla realtà quotidiana, detentrici di un sapere cristallizzato, ma spazi aperti che vengono permeati da nuove tendenze, plasmati da crescenti esigenze, scossi da politiche scolastiche, orientamenti culturali e pedagogici. Come sosteneva John Dewey in *Democracy and Education* (1916):

> "la concezione dell'educazione come progresso sociale non ha un significato preciso fino a quando non definiamo il tipo di società che abbiamo in mente".

L'insegnante vive tutti questi cambiamenti in prima persona, 'in trincea' e, da bravo soldato, impara a muoversi nell'ambiente, a mimetizzarsi con esso, con la destrezza di un camaleonte. Cambia la sua pelle, traccia i confini del suo ruolo con una china sottile per poi ridisegnarli e adattarli al nuovo contesto con cui si confronta.
Maccoby e Newcomb (1958) definiscono il ruolo come "il contenuto comune alle aspettative connesse al ruolo che hanno i membri di un gruppo sociale". Sembra quindi che sia il gruppo sociale, la *community* a definire il ruolo dei suoi membri. Se è così, il ruolo dell'insegnante sarà profondamente influenzato da ciò che la società si aspetta da lui.
L'insegnante di lingue straniere, in particolare, ci sembra quello più esposto ad influenze esterne, a scoperte che vengono da altri ambiti quali la psicologia, l'antropologia, l'informatica. Scegliamo quindi proprio lui per questo viaggio nella trasmissione del sapere che muta nel tempo e, nella sua metamorfosi, porta con sé l'insegnante, l'alunno e la percezione stessa dell'insegnamento.
È interessante pensare all'insegnamento della lingua straniera come ad un processo in cui chi insegna fa allo studente il dono della parola in una lingua altra dalla sua. Si tratta di una situazione estremamente delicata in cui l'insegnante è in una posizione di forza mentre l'alunno non ha accesso alla parola. L'alunno deve essere sostenuto in ogni stadio del suo cammino linguistico; infatti, anche formulare frasi semplici in L2 può presentare grosse difficoltà per il discente che si trova a dovere dare un nuovo nome agli oggetti, ad imparare nuove strutture sintattiche per collegare i suoi pensieri. È proprio il processo di apprendimento che rende consapevole l'alunno del divario esistente tra la sua conoscenza enciclopedica di adulto, i suoi pensieri e la sua capacità di esprimersi in L2.
L'insegnante può porsi in vari modi nei confronti dello studente. L'atteggiamento dell'insegnante dipenderà da come percepisce il proprio ruolo, ruolo che scaturisce da come la società del suo tempo concepisce l'atto di trasmettere sapere, dalle aspettative connesse alla propria professione, dalle teorie sull'apprendimento, dalle esigenze del mercato del lavoro.
Verranno presentati tre modelli di insegnante:

1) il domatore di leoni,
2) l'allenatore di abilità,
3) l'insegnante comunicativo.

1.1. Il domatore di leoni

Il domatore di leoni lavora all'interno di un sistema scolastico il cui scopo è perpetrare certi rapporti di potere. L'insegnante ha un atteggiamento autoritario e autocratico nei confronti degli alunni. Insegna la lingua

come se fosse una lista di regole da memorizzare e da rigurgitare. Lo studente non prende parte attiva al processo di apprendimento. È un ricettacolo passivo, la sua mente è come una *tabula rasa* sui cui scolpire la conoscenza. Sono questi alcuni dei principi su cui si fonda il metodo grammaticale in voga nelle *grammar schools*, scuole destinate a pochi.

1.2. L'allenatore di abilità

L'allenatore di abilità lavora in un sistema scolastico il cui scopo principale è formare forza-lavoro per l'industria. L'insegnante deve concentrarsi sulla trasmissione di abilità e non di conoscenza. Per le lingue straniere, questa filosofia si traduce nel metodo audio-orale che nasce dalla psicologia comportamentista basata sul modello *stimulus-response*. Apprendere diventa un'attività fisica, non cerebrale. L'allenatore di abilità assembla i vari pezzi dell'oggetto lingua su una catena di montaggio, dove vengono memorizzati, grazie all'efficacia dei *pattern drills.*

1.3. L'insegnante comunicativo

L'insegnante comunicativo, invece, si confronta con un universo scolastico che si è spostato da una

> "cultura espressiva che consiste in quelle attività, procedure e giudizi che riguardano la trasmissione dei valori e delle norme che ne derivano, ad una cultura strumentale che consiste in quelle attività, procedure e giudizi che riguardano l'acquisizione di abilità specifiche, specialmente quelle che sono importanti per la crescita professionale." (Bernstein, Elvin, Peters, 1971, pp. 160-165)

L'insegnante, quindi, non è più il portavoce dell'*ethos* della scuola e dei suoi rituali, ma gioisce di una nuova libertà che rilancia il suo individualismo. Non è più colui che dà risposte e decide cosa è giusto e cosa è sbagliato ma pone problemi, insegna agli studenti a mettersi in discussione, stimola il loro spirito critico.
Di conseguenza la lingua straniera non è una lista di regole, né una serie di *pattern drills* ma, come nella lingua madre, i suoni cominciano a veicolare significati, le regole e la sintassi sono un mezzo per strutturare il pensiero e renderlo intelligibile agli altri.
L'idea della comunicazione, del dialogo, della negoziazione nella lingua straniera sta nascendo.

2. La mediazione della conoscenza

Vedremo ora come nel processo dell'insegnare e dell'apprendere la conoscenza sia mediata da diversi fattori, a seconda del modello di insegnamento di cui ci occupiamo. Focalizzeremo la nostra attenzione su tre aspetti:
a) il rapporto tra insegnante e studente;
b) gli obiettivi pedagogici;
c) le implicazioni sociali.

2.1. Il domatore di leoni

La nostra ipotesi è che in questo modello la conoscenza sia mediata da:
a) la subordinazione dell'alunno all'insegnante;
b) l'accettazione degli alunni della nozione che le regole e l'ordine non sono solo i principi che governano il microcosmo della classe ma anche la realtà.
Quando andare a scuola era un privilegio di pochi, l'insegnante aveva un'idea molto chiara delle persone a cui insegnava, delle aspettative dei loro genitori e della funzione istituzionale che rivestiva. L'insegnamento della lingua straniera era articolato in 4 stadi:
- enunciazione della regola;
- spiegazione della regola;
- memorizzazione della regola;
- applicazione della regola ad un preciso contesto linguistico.

Insegnare non voleva dire fare capire allo studente come apprendere. La capacità di apprendere – si riteneva – era un patrimonio che gli studenti possedevano già in età prescolare. Se lo studente non era in grado di apprendere, non si metteva in discussione la capacità dell'insegnante ma quella dello studente. L'insegnante era immune alle critiche e deteneva una posizione di potere e di successo.
Cameron e Bourne (1989) si occupano del ruolo della grammatica nell'insegnamento dell'inglese nelle scuole superiori. Sostengono che l'insegnante non trasmetteva solo regole linguistiche ma anche regole so-

ciali. Presentava un mondo in cui possedere sapere voleva dire avere accesso al potere e alle decisioni.
Un filo rosso collega il **modo** in cui viene percepita la lingua straniera nel metodo grammaticale, il **rapporto** tra l'alunno e l'insegnante e la **trasmissione** del sapere. È possibile stabilire una correlazione tra un insegnante autoritario, che fa rispettare l'ordine e la disciplina, e la nozione della lingua come un sistema stratificato e ordinato da regole ben precise.
Il concetto che conoscere e applicare le regole ci garantisce l'accesso alla lingua straniera potrebbe essere trasferito alla società. Solo se conosciamo le regole e le rispettiamo possiamo far parte del sistema sociale. Altrimenti finiamo nel '*nonsense* linguistico' e nel caos sociale.
Il domatore di leoni impartiva la nozione che la conoscenza e il rispetto delle regole linguistiche e sociali sono una *conditio sine qua non* in un sistema scolastico rigido, che vede i discenti non come essere umani ma come tipi, soggetti che si possono classificare, categorizzare: materiale umano raggruppabile in tre tipologie di studenti adatti a tre tipi di scuola. Come si sostiene nel Rapporto Norwood del 1943:

> "... dato che c'erano già tre tipi di scuola, ci dovevano anche essere tre tipi di studenti, ognuno con delle attitudini già chiare alla tenera età di 10 o 11 anni... lo studente della *grammar school* che è interessato ad apprendere per il piacere di apprendere, lo studente della scuola tecnica i cui interessi e capacità sono marcatamente nel campo della scienza applicata o dell'arte applicata e lo studente della scuola moderna che mostra più attitudine verso le cose concrete e non verso le idee."

2.2. L'allenatore di abilità

In questo modello, l'acquisizione della conoscenza avviene attraverso un processo fisico e meccanico che si verifica quando uno stimolo induce una reazione nel discente. Come sostengono Agard e Dunkel (1948, p. 281),

> "il principio cardinale è l'acquisizione dell'abilità aurale e orale, nella seconda come nella prima lingua, si tratta principalmente di un processo meccanico più che di un processo intellettuale simile più ad una abilità pratica che ad una disciplina mentale".

Ci confrontiamo con uno spostamento dall'idea che apprendere una seconda lingua arricchisca il nostro pensiero analitico all'idea che la lingua sia un mero comportamento verbale in cui il discente non è più soggetto ma oggetto. Nelle parole di Skinner (1948, p. 45):

> "Il parlante non è più il 'locus' del comportamento verbale, né la causa... sapere ciò che qualcuno sta dicendo equivale a sapere qualsiasi altra cosa dell'ambiente circostante".

L'insegnante cessa di essere la fonte di conoscenza. La conoscenza diventa qualcosa di esterno che fa parte dell'ambiente. Il metodo audio-orale prevedeva un processo di apprendimento che derivava dalla risposta automatica, dalla ripetizione e dal rinforzo. L'insegnante diventa colui che lavora a fianco della tecnologia per creare un ambiente di apprendimento ricco e stimolante.
Mentre nel metodo grammaticale la conoscenza era mediata dal potere dell'insegnante e dalle sue conoscenze linguistiche, nel metodo audio-orale la conoscenza non fa parte del processo di apprendimento.
L'insegnante è l'allenatore di abilità, è una macchina parlante la cui funzione è fornire l'input con lo stimolo giusto. La nostra ipotesi è che in questo modello di insegnamento la conoscenza, o meglio, l'acquisizione di un'abilità, sia mediata da:
a) l'accettazione da parte dell'insegnante e dello studente del valore scientifico del metodo audio-orale;
b) la concezione strumentale che l'insegnante ha dell'istruzione e cioè preparare gli studenti per il ruolo che assumeranno nella società quando finiranno la scuola.
Discuteremo questi due punti in ordine.

Valdman (1964, p. 284) scrive:

> "L'abile capacità di tirar fuori una conversazione autentica senza deviare dai confini dei modelli conosciuti o soccombere alla tentazione di spiegare un 'drill' è la funzione principale dell'insegnante, una funzione che nessuna macchina né una serie di materiali programmati è in grado di svolgere".

Il ruolo dell'insegnante è limitare la conversazione all'interno del terreno sicuro delle strutture conosciute. Al contrario del do-

matore di leoni, che basava il suo insegnamento sulla spiegazione delle regole, l'allenatore di abilità deve evitare questa tentazione. Nel farlo, l'istruttore sposa il principio dell'apprendimento inconsapevole, subconscio, induttivo. Non dà degli indizi che permetterebbero al discente di costruire il suo percorso di apprendimento, l'unico aiuto è la memoria.
È interessante pensare all'allenatore di abilità come ad un direttore d'orchestra che usa il suo *baton* per dirigere la ripetizione dei *drills*. Contrariamente al direttore d'orchestra, però, questo insegnante non ha il controllo della musica. Non contribuisce in modo personale all'esecuzione, né adatta l'esecuzione alle potenzialità dei musicisti. Legge da uno spartito preconfezionato e ne accetta la validità.
Questa accettazione passiva potrebbe derivare dal prestigio sociale connesso alla specializzazione e ai ruoli strumentali in una società industriale. Come scrisse Wilson (1962):

> "Dato che la nostra società poggia sempre più sulla tecnologia, sono i ruoli strumentali che incontrano il favore sociale, ruoli in cui si fanno delle operazioni ben precise e si manipolano i mezzi per raggiungere fini immediati".

Di qui la convinzione che apprendere una lingua straniera aveva a che fare con:
- input;
- ripetizione;
- rinforzo;
- memorizzazione;
- apprendimento.

A questo punto, è necessario tornare al nostro assunto iniziale che la classe è un microcosmo, che rispecchia la percezione che la società ha della trasmissione della conoscenza. Quando il metodo audio-orale era il metodo più diffuso per insegnare le lingue straniere, il sistema educativo viveva una forte contraddizione. Da una parte le scuole avevano una funzione meramente strumentale. I politici davano importanza al progresso industriale e scientifico. Sentivano che dovevano investire nel sistema scolastico per migliorare l'economia.

> "L'istruzione è un aspetto essenziale della crescita economica, comincia ad affermarsi la 'teoria del capitale umano' e viene usata per legittimare la crescita della spesa per l'istruzione – che viene ora vista come un investimento." (Simon, 1991, p. 222)

D'altra parte sentivano che l'istruzione poteva portare un cambiamento democratico in cui ognuno, indipendentemente dalla propria classe sociale, poteva raggiungere le sue aspirazioni. Il Rapporto Taylor, commissionato dal Partito Laburista nel 1962, affermava:

> "Ci deve essere un'espansione rapida e continua dell'istruzione superiore, su una scala che finora non è mai stata contemplata e questa istruzione deve essere un diritto per tutti i giovani con capacità, a prescindere dalla classe, dal reddito e dalla posizione delle loro famiglie."

La classe diventò, quindi, un luogo d'incontro per persone con un diverso retroterra sociale, che venivano a condividere lo stesso spazio ed esperienze simili. Questa popolazione scolastica eterogenea aveva bisogno di un nuovo sistema, un sistema scolastico che andasse incontro alle esigenze di tutti gli alunni, anche i meno dotati. Si richiedevano programmi diversificati, nuovi stili di insegnamento.
Nel Regno Unito, il Partito Laburista proponeva un nuovo sistema scolastico che abolisse la tradizionale divisione in *grammar, modern e technical schools* a favore di una scuola per alunni con diverse abilità, collocati in *mixed ability groups*, che venivano a condividere lo stesso spazio scolastico nelle cosiddette *comprehensive schools.*
Nell'*Education Act* del 1944 si sancisce che tutti i ragazzi hanno diritto ad un'istruzione secondaria:

> "Il sistema dell'istruzione pubblica obbligatoria sarà organizzato in tre stadi successivi e cioè l'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria, e sarà compito di ogni 'Local Education Authority' contribuire allo sviluppo spirituale, mentale e fisico della comunità assicurandosi che in ogni quartiere ci siano le strutture che garantiscano a tutti di accedere a questi tre stadi del processo educativo." (Burgess, 1964, p. 78)

Nonostante le buone intenzioni dei politici, il sistema e i principi della *Grammar School* furono perpetrati nelle *Comprehensive Schools.* Invece di favorire le classi con alun-

ni con diverse abilità, si scelse il *setting*, cioè classi di alunni con abilità simili.
Ball e Wood studiarono l'impatto della scelta di materie da parte di tredicenni che dovevano decidere cosa studiare oltre la matematica e l'inglese. Wood fece un sondaggio in una scuola organizzata con il sistema del *setting*. Gli studenti erano quindi divisi in gruppi a seconda della loro capacità: gli studenti più bravi nel gruppo A, quelli che raggiungevano la sufficienza nel gruppo B e i meno bravi nel gruppo C. Wood si occupò di tre gruppi nel terzo anno. Scoprì che mentre gli alunni del gruppo A sceglievano considerando le loro capacità e i progetti per la loro carriera futura, gli alunni del gruppo 3C optavano per corsi senza esami perché ritenevano di non essere in grado di superare l'esame. Avevano sposato l'immagine che la scuola e gli insegnanti avevano di loro, un'immagine rafforzata da un'eredità di fallimenti e di scarso rendimento scolastico. Inoltre gli studenti del gruppo 3A avevano chiesto il parere dei loro genitori (solo il 9% non l'aveva fatto), mentre nel gruppo 3C il 46% aveva deciso senza consultare i genitori. Gli insegnanti intervistati ammisero l'esistenza di fattori esterni che avevano il loro ruolo in una scelta che non era affatto una scelta (Ball, 1981).
Hargreaves (1986, p. 51) sostiene che

> "(per) la maggior parte degli studenti il curriculum della *grammar school,* in una versione annacquata, continuò nella *comprehensive*. Si mantenne una forte enfasi sulle abilità cognitive, quelle delle tradizionali materie scolastiche.".

Nonostante le aspirazioni, il sistema scolastico rimaneva fisso su un rigido modello di domanda-offerta che aspirava a formare una forza-lavoro preparata e trascurava i bisogni individuali del singolo. Questa filosofia caratterizzava anche il modo di insegnare le lingue straniere. Gli alunni erano isolati in cabine dove ripetevano i *drills*, campioni di lingua, all'infinito, fino a che non venivano assorbiti. Gli studenti non

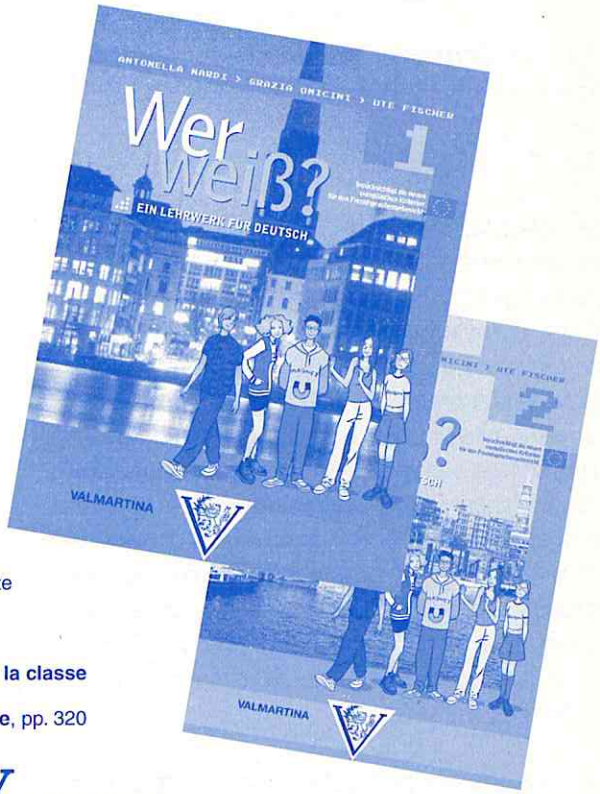
ANTONELLA NARDI > GRAZIA OMICINI > UTE FISCHER

Wer weiß?

Corso di lingua tedesca per il biennio

Il nuovo testo a moduli che tiene conto dei criteri del Quadro comune europeo di riferimento con:

- verifiche intermedie e modulari e certificazione modulare finale
- suggerimenti per l'autovalutazione e portfolio
- strategie di lavoro e apprendimento



Volume 1 (libro dello studente + libro degli esercizi), pp. 320 + **CD-Rom studente** a cura di **Daniela Pandolfi**
L. 35.000 € 18,08
Codice 88-494-8137-3

Volume 2 (libro dello studente + libro degli esercizi), pp. 352
L. 35.000 € 18,08
Codice 88-494-8138-1

Audiocassetta studente
L. 15.000 € 7,75
Codice 88-494-8140-3

Tre **audiocassette per la classe**

Guida per l'insegnante, pp. 320

VALMARTINA

erano in grado di comunicare nella lingua straniera. Questa metodologia non forniva loro gli strumenti adeguati per sviluppare un discorso autonomo né una valutazione critica di ciò che gli veniva insegnato.

2.3. L'insegnante comunicativo di lingue straniere

La nostra ipotesi è che in questo modello di insegnamento la trasmissione del sapere sia mediata da:

a. un approccio più democratico all'apprendimento che incoraggia il dialogo e la negoziazione del significato;

b. una nuova percezione del discente;

c. una realtà in continuo mutamento, una società dell'informazione che si muove tra virtuale e reale.

2.3.1. Un approccio più democratico all'apprendimento che incoraggia il dialogo e la negoziazione del significato

L'approccio comunicativo nell'insegnamento delle lingue straniere si basa sull'idea che una strategia di apprendimento di successo non dipende solo dalla validità dell'input dell'insegnante ma anche da come rispondono gli studenti. È proprio il discente, con il suo *feed-back*, che permette all'insegnante di verificare l'efficacia del suo insegnamento.

Come in qualsiasi atto comunicativo in L1, nella lingua straniera abbiamo bisogno di un messaggio che viene codificato dal locutore e decodificato dall'interlocutore per potere affermare che la comunicazione è avvenuta. Ci confrontiamo con uno spostamento dall'idea che la lingua straniera sia una lista di regole o di *drills* alla convinzione che la lingua straniera è significato, un insieme di messaggi da comunicare. L'enfasi sul significato apre la porta al pensiero e alle idee, che fanno il loro ingresso nella lezione di lingua straniera.

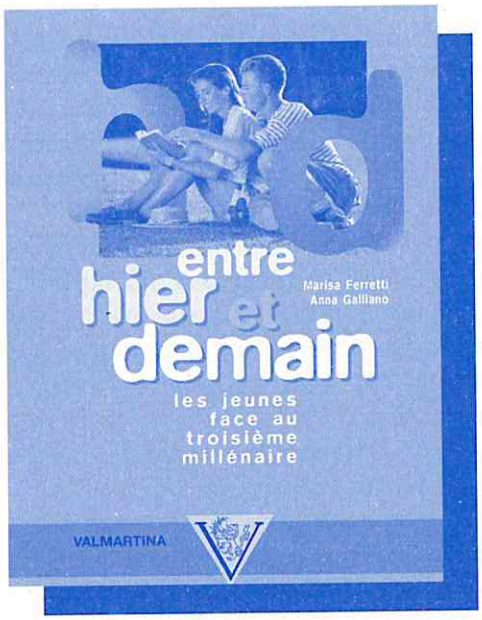
L'approccio comunicativo valorizza, per la prima volta, l'abilità del discente di esprimere le proprie opinioni e di coltivare i propri interessi. In questo contesto, l'insegnan-

MARISA FERRETTI • ANNA GALLIANO

Entre hier et demain

Volume unico, pp. 256
L. 19.900 € 10,28
Codice 88-494-8136-5

NOVITÀ



- Lo strumento integrativo a complemento di ogni manuale o corso
- Per studenti di 15-16 anni, non principianti
- 20 dossiers strutturati per condurre gradualmente lo studente dalla comprensione della lingua parlata all'analisi del linguaggio giornalistico e dello stile letterario e, infine, a un'autonomia di produzione orale e scritta.

VALMARTINA

te è pronto a negoziare il significato con gli studenti, a tollerare l'interlingua e gli errori. Inoltre la lingua non è più divorziata dal suo contesto sociologico, politico e culturale. L'enfasi sul significato e l'idea che la lingua sia un mezzo per esprimere idee ha un corollario politico.
Se una lista di strutture grammaticali e di *drills* incoraggia un atteggiamento neutro verso la lingua, nel senso che il discente deve memorizzare i *drills* e le regole senza confrontarsi con loro, un approccio che si concentra sul significato è destinato a stimolare una risposta personale nel discente. Porterà alla riflessione, al dialogo, ad uno scambio di idee con l'insegnante e gli altri studenti. Come scrive Dewey (1916, p. 5):

> "... nessuna esperienza che ha un significato è possibile senza un elemento di riflessione".

2.3.2. Una nuova percezione del discente
L'insegnante comunicativo si muove in un universo scolastico in cui lo scopo sociale è realizzare il potenziale degli studenti e garantire che abbiano accesso alla conoscenza.
Di conseguenza, la lezione di lingua straniera diventa un luogo in cui le attività vengono graduate attentamente dal facile al difficile per assicurarsi che ogni studente abbia accesso al significato, all'oggetto della lezione.
L'intero processo di insegnamento è decentralizzato. Non si tratta più di una lezione frontale, ma di lavori di gruppo o a coppie. L'insegnante non è più l'attore principale, che ascolta la sua voce sul palcoscenico della classe; sono gli studenti a mettere in scena l'apprendimento, le loro voci si mescolano in dibattiti e conversazioni.
Questo insegnante si confronta con un alunno che è impegnato in attività di *problem-solving*, dialoghi, drammatizzazioni. Usa la lingua per fare qualcosa: nelle parole di Austin (1962) "to get things done", per agire sulla realtà e interagire con gli altri.
L'alunno ha accesso alla conoscenza attraverso una continua negoziazione con l'insegnante e i compagni. Usa la lingua straniera per fornire un *habitat* linguistico ai suoi pensieri. Il dialogo in lingua non è solo un modo per ampliare la sua conoscenza linguistica ma anche le sue abilità cognitive. Nell'appropriarci di una prospettiva vygotskiana, potremmo dire che l'insegnante diventa la guida adulta che stimola la crescita cognitiva del discente (Vygotsky, 1962).
Assistiamo, quindi, ad uno spostamento di focalizzazione dall'insegnamento all'apprendimento, dall'insegnante come *teacher* all'idea del *facilitator*. A questo proposito, lo psicologo americano Rogers (1983, p. 18) scrive:

> "The primary task of the teacher is to permit the student to learn, to feed his or her own curiosity. Merely to absorb facts is of only slight value in the present, and usually of even less value in the future. Learning how to learn is the element that is always of value, now and in the future..."

L'insegnante, quindi, deve avere la consapevolezza che:

> "Teaching and the imparting of knowledge make sense in an unchanging environment... But there is one truth about modern man, it is that he lives in an environment that is continually changing... I see facilitation of learning as the function that may hold constructive, tentative, changing process answers to some of the deepest perplexities that beset humankind today." (Rogers 1982, pp. 120-1)

2.3.3. Una realtà in continuo mutamento, una società dell'informazione che si muove tra virtuale e reale
L'insegnante deve preparare l'alunno ad una realtà in continuo mutamento. Si confronta con la scoperta che:

> "la vera conoscenza è infinita e non può essere posseduta, che le forme in cui i sensi umani la catturano e la mente umana le codifica sono arbitrari e non assoluti, e hanno validità solo quando la conoscenza viene applicata con successo ai bisogni attuali." (Goble e Porter, 1977, p. 54)

Dato che non è possibile prevedere cosa apprendere, di cosa il discente avrà bisogno nel futuro, l'insegnante dovrà concentrarsi sul 'come'. Dovrà fornire delle strategie di apprendimento per mettere gli studenti in grado di confrontarsi con un sapere diversificato e pluralista. Le modalità di apprendimento saranno condizionate dai mezzi a

nostra disposizione per accedere alla conoscenza. La trasmissione del sapere nella nostra società, società dell'informazione, non può che essere mediata dalla tecnologia, dalla Rete, dalla realtà virtuale. Quali sono dunque le caratteristiche della realtà virtuale con cui l'insegnante e lo studente devono confrontarsi? Quali effetti avranno sulla trasmissione del sapere?
La realtà virtuale si presenta come:

■ **immateriale:** in Rete viene prodotto, trasmesso e discusso un sapere che non ha consistenza; non libri fatti di carta e inchiostro o voci registrate su un nastro, ma parole elettroniche che appaiono su uno schermo e, in una frazione di secondo, possono scomparire, cliccando su un tasto o per un guasto tecnico. Lo studente dovrà quindi avere competenze informatiche di base che gli permettano di servirsi di questi strumenti senza difficoltà. Dovrà abituare i suoi occhi a leggere sullo schermo e la sua mente a ripensare la parola. Non più nero su bianco, inchiostro su carta ma grafemi che vivono in un ambiente effimero e intangibile.

■ **oltre lo spazio e il tempo:** la realtà virtuale permette il superamento dei vincoli posti dallo spazio e dal tempo. L'irruzione del virtuale ci pone di fronte ad una sapere che trascende il passato, vive nel presente e anticipa il futuro (Levy 1997).
Lo studente può avere accesso a materiale 'autentico', fare una visita virtuale alla National Gallery, consultare il catalogo on-line della British Library, prendere uno *shopping basket* virtuale alla libreria Dillons, acquistare tutti i libri che vuole, pagare con una carta di credito e aspettare che gli vengano recapitati a casa. Può leggere la stampa on-line, comunicare con il suo *penfriend* australiano usando la *e-mail*, entrare in una stanza virtuale e partecipare ad un dibattito su un argomento che lo appassiona con ragazzi americani, tedeschi, giapponesi, neozelandesi.

■ **Accessibile:** l'unico requisito per accedere alla realtà virtuale, a parte conoscenze informatiche di base, è avere un PC con un collegamento a Internet. Lo studente, quindi, non ha più bisogno di un *mentor* che gli fornisca i libri, organizzi il materiale per l'ascolto, come nel metodo grammaticale e audio-orale. Nell'era comunicativa basta cliccare e avrà a disposizione milioni di megabite di materiale in lingua straniera, che potrà gestire a suo piacimento. Potrà inserire segnalibri, *bookmarks*, accedere ai suoi siti preferiti e scegliere la sua rotta nell'oceano virtuale. Lungi dal diventare invisibile, l'insegnante dovrà preparare lo studente all'impatto con la realtà virtuale in modo da equipaggiare il giovane viaggiatore con tutti gli strumenti necessari per essere capitano del suo navigare e non naufrago alla deriva.
Nella nostra società, democratica e competitiva, l'insegnante dovrà educare i giovani non tanto a memorizzare nozioni, quanto ad orientarsi, a selezionare e rielaborare la miriade di informazioni con cui si confrontano quotidianamente. Fornirà le chiavi interpretative per accedere alla rete di conoscenze che caratterizza il complesso mondo virtuale. Pensiamo all'insegnante come ad una bussola, che aiuta l'alunno a non perdersi nel mare di nozioni che gli arrivano. L'insegnante diventa, quindi, una specie di *browser*.

2.3.4. Proposte per l'insegnante *browser*
Con una metafora, pensiamo al sapere come ad un ipertesto, con la rete di nodi e dei *links* della navigazione, con associazioni che guidano il nostro percorso, non lineare ma analogico.
Chi sostiene lo studente nel suo percorso di apprendimento? Il *browser*.
Fragnito (1998) definisce il *browser*:

> "un nodo speciale che visualizza graficamente la mappa globale di tutti i nodi dell'ipertesto, oppure, se la rete di informazioni è troppo vasta, il *browser* può visualizzare solo il percorso che l'utente ha fatto fino a quel punto, consentendogli una sorta di *feedback* sulle informazioni e associazioni scelte, ciò fatto, ritrovato il 'filo di Arianna' potrà procedere nella navigazione".

Quando l'alunno perde il senso del suo cammino, del suo percorso di apprendimento, l'insegnante sarà lì a farlo riflettere su dove si dirige e da dove viene. Gli fornirà le coordinate per navigare nel suo viaggio verso la conoscenza.
L'insegnante *browser* trova le sue origini, il

suo antenato, nell'insegnante artigiano di Richards (1994), che vive il suo mestiere come un'interazione con l'altro, prende in considerazione le esigenze della comunità in cui vive. Permette agli alunni di sviluppare quello spirito critico, di cui hanno bisogno, per comprendere e interagire con l'universo che li circonda.
L'insegnante sarà, allora, non la fonte ma il catalizzatore della conoscenza, di una conoscenza che nasce dalla riflessione sulla sua pratica didattica. Dovrà possedere non solo ciò che il sociologo americano Schön (1983, pp. 49-50; cfr. anche Wallace, 1991) chiama "*knowledge-in-action*", la capacità, cioè, di prendere decisioni, di risolvere problemi con prontezza, l'insegnante dovrà appropriarsi anche della "*reflection-in-action*" definita come la capacità di riflettere sul proprio operato:

> "(to) turn thought back on action and on the knowing which is implicit in the action...
> There is some puzzling, or troubling, or interesting phenomenon with which the individual is trying to deal. As he tries to make sense of it, he also reflects on the understandings which he surfaces, criticises, restructures and embodies in further action".

Riflettere sul proprio lavoro, trasformare l'azione in riflessione implica una visione dell'apprendimento non come prodotto ma come processo. Un apprendimento che potremmo definire "*experiential learning*"; con le parole di Kolb (1984, p. 38), "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience". Questa visione 'esperenziale', oltre ad enfatizzare il processo di apprendimento come continuo adattamento ad un ambiente in costante mutamento, pone anche il vissuto del discente e i suoi bisogni al centro dell'apprendimento.
Già Dewey (1938, p. 35-44) sottolineava l'importanza di un processo di apprendimento che nasce dalla costruzione di una "*continuity of experience*" definita in questi termini:

> "... the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after... As an individual passes from one situation to another, his world, his environment, expands and contracts. He does not find himself living in another world but in a different part or aspect of one and the same world. What he has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow".

Compito dell'insegnante *browser* sarà allora aiutare lo studente a costruire una rete di connessioni tra l'esperienza passata e quella presente, il vecchio e il nuovo. Fornirà una trama di raccordo tra l'ordito del tema e del rema, traccerà i nodi, quegli elementi di coesione nell'ipertesto del sapere che permetteranno al discente di viaggiare con una mappa concettuale chiara. Negli ipertesti, il nodo è la parola attiva o l'icona da cui, attraverso i *links*, si accede ad altri nodi e livelli di approfondimento; in questo modello di didattica interattiva, che si muove tra dato e nuovo, discente e insegnante, quest'ultimo diventa parola attiva, bottone, punto di partenza per l'esplorazione di percorsi di conoscenza.

3. Conclusioni

In questo articolo abbiamo presentato l'ipotesi che il ruolo dell'insegnante sia profondamente influenzato dalla società e dalle aspettative sociali che regolano la trasmissione del sapere.
Abbiamo focalizzato la nostra attenzione su tre modelli di insegnante: il domatore di leoni, l'allenatore di abilità e l'insegnante comunicativo, evidenziando un cambiamento che ha attraversato l'insegnamento delle lingue straniere, e che procede di pari passo con un cambiamento sociale, un cambiamento nella percezione di cosa voglia dire trasmettere il sapere e del ruolo istituzionale dell'insegnante.
La conoscenza è mediata dal potere e dal rispetto delle regole nel metodo grammaticale, in un contesto politico in cui le classi dominanti usavano il sapere per mantenere il potere e passarlo ai loro figli.
Nel metodo audio-orale, il sapere viene sostituito dall'abilità pratica, che è frutto di

un metodo 'scientifico' di insegnare le lingue e di una fiducia nella tecnologia come fonte di sapere.
Nell'approccio comunicativo, la conoscenza si acquisisce tramite il dialogo e la negoziazione. Gli insegnanti e gli studenti vivono una realtà sociale e scolastica che valorizza l'individuo, i suoi bisogni, le sue potenzialità. L'apprendimento è il frutto di uno scambio reciproco di idee, che avviene sotto la supervisione dell'insegnante. Il suo ruolo è insegnare, ad un discente attivo e dotato di spirito critico, come orientarsi in una società in continuo mutamento, che si confronta con un sapere immateriale, frammentato, analogico, sapere che sfugge ad ogni controllo.

Bibliografia

F. AGARD & H. DUNKEL, *An Investigation of Second Language Teaching*, Boston, Ginn and Con, 1948.

J. AUSTIN, *How to do things with words*, Oxford, Claredon, 1962.

S. J. BALL, *Beachside Comprehensive: A Case-Study of secondary schooling*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

B. BERNSTEIN, H. ELVIN, R.S. PETERS, "Open schools, open Society: Ritual in Education", *School and Society: A Sociological Reader*, B. R. Cosin (ed.), London, The Open University Press, 1971.

T. BURGESS, *A guide to English Schools*, London, Penguin Books, 1964, Part II, 7.

D. CAMERON & J. BOURNE "Grammar, Nation, Citizenship: Kingman in Linguistic and Historical Perspective", *Department of English and Media Studies, Occasional Paper*, n. 1, ULIE, 1989.

J. DEWEY, *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, New York, the Macmillam Company, 1916.

J. DEWEY, *Education and Experience*, New York, Collier, Macmillan, 1938.

J. ELLIOTT, *Reconstructing Teacher Education*, Lewes, The Falmer Press, 1993.

R. FRAGNITO, "La sperimentazione didattica", in *La comunicazione informatica nella scuola*, Università degli Studi di Ferrara, Ferrara, Tecomproject Editore Multimediale, 1998.

D. FREEMAN, J. C. RICHARDS, "Conceptions of teaching and the education of second language teachers", *TESOL Quarterly*, 27 (2), 1993.

M. FULLAN, A. Hargreaves (eds), *Teacher Development and Educational Change*, London, The Falmer Press, 1992.

N. M. GOBLE, J.F. PORTER (ed.), *The changing role of the teacher*, UNESCO/NFER, A Study prepared for the International Bureau of Education, Paris, 1977.

I. F. GOODSON, "Studying the teacher's life and work", *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 1994.

D. A. KOLB, *Experiential Learning*, Englewood, Cliffs, Prentice Hall, 1984.

D. H. HARGREAVES, *The Challenge for the Comprehensive School*, London, Routledge and Kogan Paul, 1986.

K. HEAD, P. TAYLOR, *Readings in Teacher Development*, London, Heinemann, 1997.

P. LEVY, *Il virtuale*, Milano, Cortina Editore, 1997.

L. LYOTARD, *La condizione post-moderna*, Milano, Feltrinelli, 1979.

E. MACCOBY, T. M. NEWCCOMB, E.L. HARLEY (eds), *Readings in Social Psychology*, London, Methuen, 1958.

J. C. RICHARDS, *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*, Cambridge, CUP, 1998.

J. C. RICHARDS, *"The craft model"* (conferenza tenuta presso la ULIE nel maggio del 1994).

W. K. RICHMOND, *Education in Britain since 1944*, London, Methuen, 1978.

C. ROGERS, *Freedom to learn for the Eighties*, Merrill, Columbus, 1983.

D. SCHÖN, *The reflective practitioner*, London, Temple Smith, 1983.

B. SIMON, *Education and the Social Order 1940-1990*, London, Lawrence and Wishhart, 1991.

B. F. SKINNER, *Verbal Behaviour*, William James Lectures, Cambridge, Massa., Harvard University Press, 1948.

The years of crisis, Report of the Labour Party Study Group on Higher Education, Labour Party n.d. 1963.

A. VALDMAN, "Toward a Redefinition of Teacher Role and Teaching Context in Foreign Language Instruction", *Modern Language Journal*, Vol. XLVIII, May 1964, Number 5.

L. S. VYGOTSKY, *Thought and Language*, Cambridge, Mass, The MIT Press, 1962.

M. J. WALLACE, *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*,, Cambridge, CUP, 1991.

B. WILSON, "The teacher's Role: Sociological Analysis", *British Journal of Sociology* 13, 1962.

T. WRIGHT, *Role of Teachers and Learners*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

Cyberstudenti bilingui

Marco Mezzadri

"Ma tu sei un potenziale serial killer!"
Non so se gliel'abbia detto veramente o l'abbia solo pensato, sicuramente non è però stata l'unica volta in cui quello studente come molti altri hanno messo alla prova le mie conoscenze lessicali in inglese. Certo è che spesso risulta difficile raccapezzarsi quando d'improvviso ti pongono domande del tipo: "Questa parola significa "sbudellare", vero?!"
È il loro mondo, ma non è, fortunatamente credo, il mio.
È un mondo virtuale, spesso violento, truculento, ripugnante, sono i videogiochi, film d'azione, CD e DVD di vario tipo...
Eppure per porre certe domande si avvicinano all'insegnante durante l'intervallo; ai miei tempi erano i testi delle canzoni, oggi è un altro mondo.
Da qualche tempo un paradosso mi passa per la mente. I miei studenti sono bilingui: italiano e inglese alla pari.
Un recente saggio di R. Maragliano ha ulteriormente stimolato la mia fantasia:

> "l'ingresso delle tecnologie digitali e telematiche fa della scuola un luogo di 'bilinguismo', dove però i rapporti fra lingua madre e seconda lingua si scambiano le parti, passando dall'universo dei docenti a quello degli studenti: per i primi è lingua madre la forma libro, per i secondi è lingua madre la multimedialità".[1]

Quando i miei studenti, come la maggior parte dei loro coetanei, si cimentano con l'informatica e la telematica è loro spesso del tutto indifferente il codice linguistico. Le parole possono essere in inglese o in italiano indifferentemente e anzi, andando oltre, l'italiano a cui sono abituati in quei contesti ha assunto connotati nuovi e diversi dalla lingua che si è soliti utilizzare, non solo da un punto di vista lessicale, ma anche strutturale. L'inglese sta impregnando la loro vita e a volte non ce ne accorgiamo o, come avviene con i nuovi strumenti di comunicazione (telematica e IT) e le nuove forme (multimedialità, ipertestualità), facciamo fatica a impossessarci del codice per accedervi e per renderlo parte integrante del nostro lavoro.
Comunicare con gli studenti d'oggi non è più comunicare con gli stessi strumenti che utilizzavamo fino a dieci anni fa, addirittura il codice risulta diverso.
È cambiata, però, anche la qualità del loro rapporto con la lingua inglese e cerco allora di rendere meno paradossale l'ipotesi iniziale: fino a quando l'interesse per la lingua straniera poteva coinvolgere qualche testo di canzone o parole in libertà, trovate scritte o sentite, il livello di comunicazione e di interazione in lingua era quanto mai modesto. Oggi, invece, questa generazione usa l'inglese per fare qualcosa: per attivare una funzione del proprio computer, per comunicare.
È indubbiamente una nuova dimensione. Continuando a citare il saggio di Maragliano:

> "è possibile ipotizzare un terreno di incontro, tra esseri così diversi? Sì, pensando che aprendosi ad altre mentalità, la scuola potrebbe rinforzare la sua [...]".[2]

Le prospettive potrebbero allora rivelarsi positive, le nuove tecnologie il terreno su cui misurare una nuova intesa tra sapere scolastico e 'realtà' degli studenti, un modo nuovo di avvicinarsi ai bisogni degli studenti e un aiuto inaspettato nell'azione educativa.
Anziché chiudere con il classico appello ad avvicinarsi al mondo delle nuove tecnologie preferisco proporvi un gioco, una piccola sfida a voi stessi. Perché possiate valutare quanto sapete ed eventualmente per informarvi su qualcosa di nuovo vi presento due serie di quiz in cui ho raccolto termini molto comuni per chi naviga in Internet e usa il computer. Si tratta di parole inglesi e di alcuni acronimi (soluzioni a pag. 27).
Alla scelta del lessico hanno contribuito i

[1] Roberto Maragliano, "Verso una scuola bilingue", in *Iter*, anno II, numero 6, Treccani 1999, p. 56.
[2] Ibidem.

miei studenti del quinto anno del corso per ragionieri programmatori "Mercurio". Ho chiesto loro di farmi una lista dei termini che considerano indispensabile che i loro insegnanti conoscano.
Ho dovuto apportare qualche modifica perché alcuni di loro tendevano forse a "vendicarsi" e a pretendere troppo dai loro prof.

La telematica	
1 Banner	A Bandiera che riprende il logo del fornitore dell'accesso a Internet. B Inserzione pubblicitaria su una pagina web. C Barra di scorrimento a lato della pagina.
2 Browser	A Programma che consente di visualizzare le pagine web. B Persona che naviga in Internet per dare un'occhiata, senza uno scopo. C Programma per vedere video in Internet.
3 Chat room	A Sala d'attesa virtuale quando le linee telefoniche sono intasate. B Sito che insegna a utilizzare il computer attraverso il comando vocale. C Sito o pagina in cui sono possibili scambi virtuali in tempo reale di messaggi scritti e non solo.
4 Download	A Quando il computer non riesce più a collegarsi a Internet. B Programma per prendere immagini da Internet. C Scaricamento di un file da un computer al proprio attraverso la rete.
5 FAQ	A (Frequently Asked Question) Domande frequenti su determinati argomenti, che è opportuno visionare per risolvere problemi in genere di carattere tecnico. B (Fair and Quick) Programma che permette di aprire velocemente pagine di contenuto sicuro e moralmente corretto. C Marca di computer particolarmente adatti per la navigazione in Internet.
6 Homepage	A Prima pagina di un cd-rom. B Pagina conclusiva di un ipertesto, da cui si può uscire. C Pagina principale di un sito web.
7 Host	A Computer collegato in rete, che dà accesso ai propri servizi. B Computer per la prenotazione alberghiera. C Gioco per computer.
8 HTML	A Nome di un particolare programma per inviare messaggi di posta elettronica. B È l'acronimo del linguaggio di programmazione ipertestuale che si usa per scrivere i documenti web. C Marca di computer.
9 HTTP	A Protocollo usato per trasferirsi da un sito all'altro del web. B Programma per la creazione di ipertesti. C Porta del computer da cui ci si collega a Internet.
10 Link	A Collegamento a una pagina web in grado di mostrare contemporaneamente testi, immagini, animazioni e suoni. B Collegamento tra computer e modem. C Verbo: collegarsi al proprio fornitore di accesso a Internet.
11 Mailing List	A Liste di nomi di utenti Internet. B Invio di messaggi pubblicitari a possibili clienti attraverso Internet. C Liste di indirizzi e-mail basate su un argomento specifico che invia ogni singolo messaggio a tutti i suoi iscritti, attraverso la posta elettronica.
12 Modem	A Apparecchio per visualizzare le pagine web. B Apparecchio che collega il computer alla linea telefonica convertendo i dati digitali in analogici e viceversa. C Modalità di collegamento a Internet.
13 News-group	A Siti che raggruppano riviste e giornali elettronici. B Bacheche elettroniche gratuite divise per argomenti, che gestiscono i messaggi mediante l'uso di server appositi detti (news server). C Siti in cui si trovano risposte per i problemi che i navigatori di Internet incontrano.

14 Provider	A Ente che fornisce l'accesso a Internet a pagamento o gratuitamente. B Ditta che fornisce i computer. C Ditta di commercio elettronico che agisce come un supermercato virtuale.
15 URL	A Unione dei responsabili del linguaggio di programmazione usato nel web. B È il luogo per accedere a delle informazioni. È l'indirizzo di un sito web. C Tipo di modem.
16 WWW (World Wide Web)	A Alla lettera "ragnatela a livello mondiale". Con appositi programmi ci si sposta da un sito a un altro, mediante collegamenti ipertestuali attraverso un sistema infinito. Il nome Internet viene comunemente usato come un sinonimo. B Simbolo di Internet, dalle iniziali dei cognomi di tre dei suoi inventori: Wyler, Watts e Waine. C Sigla del sistema per l'invio della posta elettronica creato agli inizi degli anni '90.

Il computer	
1 Backup	A Copia di sicurezza dei file di dati o programmi. B Spalliera della sedia che permette di digitare in posizione ergonomica. C Supporto magnetico simile ai dischetti per immagazzinare dati.
2 Bit	A Azione di un virus del computer che corrode parti del disco fisso. B Unità minima di informazione in un sistema computerizzato. C Tecnologia per migliorare la qualità delle immagini (*boosting image technology*).
3 Cache	A Memoria molto veloce, ma non molto capiente. B Problemi che rendono i dati non utilizzabili perché si nascondono. C Il cavo del mouse.
4 CD-rom	A Compact disk musicale che si sente solo nel computer. B Lettore di cd per il computer. C Cd che contiene dati, soprattutto di tipo multimediale.
5 Chip	A Piccolo pezzo di plastica che tiene insieme i vari componenti interni del computer. B Microchip: meccanismo basato su semiconduttori usato per costruire le parti hardware del computer C Unità di misura per i dati inseriti in un computer.
6 CPU	A Sigla di una nota marca di computer. B Nome di un famoso fornitore di servizi in Internet. C Il processore principale di un computer.
7 Database	A Insieme di archivi di dati. B Parte della memoria del computer in cui si trovano i dati. C Mobile a fianco del computer in cui tenere i cd-rom.
8 Directory	A Il programma che dà le indicazioni di scrittura sul computer. B Parte del computer dove va inserito il floppy disk. C Un modo per archiviare i dati, in italiano "cartella".
9 Drive	A Dispositivo hardware dove vanno inseriti i cd, i dvd o i floppy disk. B Modo di spegnere il computer attraverso una guida automatica. C Mouse senza cavetto di collegamento al computer.
10 File	A Una specie di lima elettronica usata per ripulire documenti infetti da virus. B Informazioni contenute sul disco fisso o altro strumento di immagazzinamento: può essere un file di testo, di programma, di immagine, suono, ecc. C Marca di computer.
11 Floppy (disk)	A Disco magnetico flessibile usato per immagazzinare i dati, esterno al computer. Può contenere relativamente pochi dati. B Disco all'interno del computer che aiuta il disco rigido principale. C Piccolo disco su cui vengono registrate canzoni da ascoltare sul computer.

12 Hacker	A Chi va in Internet senza aver sottoscritto un regolare contratto. B Chi gestisce siti di cattivo gusto. C Esperto di reti e computer, che può infrangere le regole e diventare così "pirata informatico".
13 Hard disk	A Disco rigido del computer che non si può rimuovere, su cui vengono immagazzinate le informazioni. B Parte della memoria centrale del computer. C Programma per registrare suoni.
14 Hardware	A Programma che non si può rimuovere dal disco fisso. B Le varie componenti fisiche che formano il sistema del computer. C Assieme al software costituisce lo schema per la lettura dei dati di un file.
15 Host	A Un piccolo computer senza memoria interna. B Un programma che ospita dati. C Il computer centrale a cui si possono collegare altri computer di una rete.
16 IT	A Il linguaggio alla base di ogni programma di computer. B La scheda che gestisce i suoni di un computer multimediale. C *Information technology*: in italiano può essere "informatica" o "tecnologie dell'informazione".
17 Keyboard	A La tastiera di un computer. B La parte dello schermo che contiene i comandi per la luminosità, ecc. C Un sistema di controllo interno al computer.
18 Log on	A Caricare i dati su un computer. B Identificarsi per poter accedere a un computer. C Scaricare dati sul proprio computer.
19 Log off	A Caricare i dati su un computer. B Processo che si compie quando si conclude la sessione di lavoro. C Scaricare dati sul proprio computer.
20 Mainframe	A Un grande computer che può servire più utenti simultaneamente. B La parte esterna dello schermo. C Nome di un programma di videoscrittura.
21 Mouse	A Altoparlante per computer. B Strumento che permette, spostandolo con la mano, di posizionarsi su una parte dello schermo. C Il nome di un virus del computer.
22 Pixel	A L'inventore del primo computer. B Il formato delle immagini computerizzate. C (*Picture element*): un singolo punto sullo schermo del computer che concorre a formare un'immagine.
23 Plug and play	A Sistema di configurazione automatica per cui è sufficiente inserire un nuovo dispositivo hardware nel computer e si può già utilizzare, perché il sistema operativo del computer lo riconosce automaticamente. B Giochino per computer. C Strumento simile a una cloche d'aeroplano che serve per controllare certi giochi.
24 Scanner	A Macchina fotografica digitale. B Strumento che trasferisce le immagini su carta attraverso una cellula fotoelettrica e le trasferisce sul computer. C Programma per la lettura di ipertesti.
25 Software	A La parte collegata a ogni componente hardware. B Ogni programma per computer in generale. C Assieme all'hardware costituisce lo schema per la lettura dei dati di un file.

Quiz su Internet. Soluzioni: 1 b, 2 a, 3 c, 4 c, 5 a, 6 c, 7 a, 8 b, 9 a, 10 a, 11 c, 12 b, 13 b, 14 a, 15 b, 16 a.
Quiz sul computer. Soluzioni: 1 a, 2 b, 3 a, 4 c, 5 b, 6 c, 7 a, 8 c, 9 a, 10 b, 11 a, 12 c, 13 a, 14 b, 15 c, 16 c, 17 a, 18 b, 19 b, 20 a, 21 b, 22 c, 23 a, 24 b, 25 b.

Per saperne di più: cosa succede alle lingue in Germania?

Anna Biguzzi

Presentando una selezione tratta da vari articoli apparsi nell'estate scorsa in diversi giornali tedeschi apriamo una finestra sulla scuola – o meglio sui problemi della scuola – tedesca.
Abbiamo appreso nella prima settimana di dicembre dai giornali italiani che un terzo degli italiani è quasi analfabeta e un altro terzo corre seriamente il rischio di arretrare nell'analfabetismo. Si sente spesso ripetere che i giovani che escono dalla scuola superiore hanno problemi non indifferenti di comprensione di testi complessi e di redazione di testi articolati. Non sembrano stare molto meglio gli studenti tedeschi.
Un ampio e motivato parere è offerto dal professor Harro Müller-Michaels, docente di letteratura all'Università di Bochum, nell'articolo "Più ore di lingua materna", apparso nel prestigioso settimanale *Die Zeit* del 21 settembre 2000, il quale analizza le cause delle carenze di comprensione e soprattutto di espressione dei giovani che hanno concluso la scuola superiore.

> "Al momento di lasciare la scuola i giovani non sanno leggere e scrivere in misura corrispondente alle aspettative della società. Un'indagine condotta l'anno scorso dalla Camera per l'industria e il commercio di Colonia ha rivelato, ad esempio, che i direttori del personale di grandi aziende di formazione non sono soddisfatti della conoscenza del tedesco dimostrata da molti studenti a conclusione del ciclo scolastico. Molti docenti universitari non hanno più fiducia nelle valutazioni espresse dall'esame di maturità e chiedono l'istituzione di esami di ammissione all'università. Le più frequenti carenze evidenziate nei semestri iniziali sono sia imprecisioni concettuali e linguistiche sia la rinuncia all'approfondimento e alla ricerca di un filo rosso."

Eppure – ci vien fatto di osservare – la scuola tedesca ha una tradizione pluriennale di lavoro sul testo, di tematizzazione e discussione anche dei testi letterari, di attenzione al messaggio contenuto piuttosto che al valore estetico o alla cronologia letteraria.
Müller-Michaels riconosce una delle principali cause del problema nella riduzione di ore settimanali di tedesco che sono passate da cinque a tre per lasciare spazio ad altre discipline o attività. Queste ore rappresentano il 14% del monte ore settimanale. USA e Francia concedono all'insegnamento della lingua materna il 17%, Italia e Irlanda il 23%, ci riferisce il professore.
È sufficiente aumentare il numero delle ore? Il professor Müller-Michaels non fa assolutamente un discorso di élite, non propone affatto di dedicare spazi maggiori a temi culturali alti. Egli affronta il problema da un punto di vista assolutamente pragmatico: per sfondare nel mondo del lavoro sono necessarie competenze molto precise:

> "Per quale motivo è necessario un maggiore insegnamento della lingua materna? In primo luogo si ripete continuamente che chi studia deve acquisire sempre più delle competenze di base. Se osserviamo le cinque competenze indicate con maggiore frequenza dalla letteratura pedagogica – capacità comunicativa, capacità interattiva, flessibilità, creatività, pensare per nessi logici – appare subito evidente che la lingua non è soltanto strumento ma anche oggetto di queste attività. Comunicazione, ad esempio, indica la capacità di condurre un discorso con competenza di conoscenze, di comprendere l'interlocutore, di scegliere di volta in volta la risposta opportuna, di avere tatto e accettare linee di compromesso. Quando si parla in un ambito sociale esistono delle regole che vanno applicate e rispettate. Non è sufficiente capire qualcosa della questione in oggetto, si deve anche saperne trattare in modo linguisticamente corretto.
> Le nuove tecnologie hanno prodotto soprattutto macchine testuali. Consultando un archivio nel loro computer gli studenti si imbattono in testi di genere diverso, che richiedono di essere identificati, analizzati, valutati. Inoltre dovremmo far acquisire ai

nostri studenti un'altra competenza: la valutazione delle informazioni nella massa di dati. Per questo è necessaria una competenza analitica. Ma anche la produzione di testi segue forme già note: lettera, notizia, confessione e storia. Già ora gli e-mail richiedono una nuova passione che il diciottesimo secolo con la sua cultura epistolare poteva solo sognare. Prima del prossimo e-mail si rilegga il *Werther* di Goethe!"

Interessante – e provocatorio – il parallelo fra il *Werther* (o l'*Ortis*) e l'uso dell'e-mail! Conoscere e saper usare bene la propria lingua non serve solo a offrire migliori chances nel mondo del lavoro, ma è strumento essenziale per ottimizzare il lavoro interdisciplinare per il quale essa rappresenta

"una specie di relais che collega i vari segmenti che portano alla soluzione e che permette lo scambio di energie e risultati. Se manca il ponte, i vari segmenti si disperdono e le singole conoscenze non possono più essere trasmesse inserite in un nesso logico superiore. La lingua materna è il luogo del collegamento degli ambiti del sapere."

Aggiungiamo inoltre che una migliore e più consapevole conoscenza della propria lingua non può che favorire l'apprendimento delle lingue straniere.
Müller-Michaels osserva con una certa amarezza:

"La rinuncia ad esercitare sistematicamente il discorso ha contribuito a causare i risultati di cui ci si lamenta. Trattare questioni attinenti il nostro mondo (Imparare per la vita?), la storia (Parlare di Auschwitz?), la tecnica (È legittimo fare tutto ciò che siamo in grado di fare?) oppure l'etica (È lecito intervenire sul patrimonio genetico?) deve tornare ad essere pratica normale. Attraverso i nuovi media le ricerche sono diventate più semplici e oltre a ciò creano i collegamenti desiderati con le altre discipline. La competenza comunicativa favorisce non solo l'esattezza e l'assenza di pregiudizi nell'esprimersi sulle questioni, ma anche la formazione di giovani personalità."

Molto amare sono le considerazioni di Wolfgang Harnischfeger, docente e preside del liceo Beethoven di Berlino, che per molti anni si è occupato di formazione dei docenti. Nel settimanale *Die Woche* del 22 settembre 2000 compare un suo articolo dal titolo inquietante: "Studenti, maestri nel dimenticare". Lo scenario di partenza: un venerdì, quinta ora, una bella lezione di storia con l'interessata partecipazione degli alunni. Il tema: il passaggio dall'economia di scambio all'economia fondata sul denaro. La classe: 32 alunni di terza media. Poi il week end e lunedì, al rientro... la deludente, frustrante constatazione che 2/3 degli studenti non ricordano più nulla!

"I mutamenti rispetto al passato consistono in un decisivo miglioramento del testo di storia, nel fatto che la strutturazione e la scelta dei contenuti avvengono ora all'interno della stessa scuola e che i compiti per casa sono dedicati esclusivamente al ripasso e al consolidamento. Dieci anni fa – comunque – la classe avrebbe avuto quattro alunni in meno e l'età media degli insegnanti sarebbe stata sui quaranta, oggi è sui cinquanta."

Quali le cause di questa situazione non imputabile ad una volontà precisa e tanto meno alla malvagità degli studenti?

"A molti alunni mancano la capacità e la volontà di appropriarsi dei contenuti in modo individuale, cioè di rileggerseli a casa fissandone gli elementi principali. [...] I contenuti restano privi di un ancoraggio sia emozionale sia cognitivo, essi vengono quindi dimenticati da circa metà della classe."

Manca quindi qualunque impegno per uno scopo? Dice Harnischfeger:

"Ci sono due eccezioni degne di nota: per obiettivi specifici, ad esempio la patente, i giovani sono disposti ad accettare qualunque lavoro purché sia fonte di guadagno. L'altra eccezione si muove nella sfera del computer. Sono soprattutto i maschi a sviluppare in questo settore una capacità di resistenza che li tiene per ore davanti allo schermo. Non è un caso che le conoscenze informatiche costituiscano lo zoccolo duro della cultura giovanile, bisogna saper dire la propria per essere accettati nel *peergroup*."

È interessante osservare come è mutato l'atteggiamento dei genitori.

"Se si analizza il comportamento dei genitori dalla prospettiva della scuola si rilevano negli ultimi 25 anni importanti variazioni. La più importante consiste nel fatto che negli anni '80 i bambini dovevano spesso essere tutelati nei confronti di genitori che reagivano con eccessivo rigore a comportamenti indesiderati o che per principio accettavano tutto ciò che proveniva dalla scuola in quanto istituzione da non mettere in discussione. Oggi i genitori si pongono incondizionatamente accanto e dietro ai loro figli."

Sconsolante l'osservazione che "i giovani vogliono i nostri diplomi ma non i nostri contenuti."
Ed ecco la conclusione dell'articolo che prende spunto dalla decisione del ministro tedesco dell'istruzione di stanziare fondi consistenti per la massima diffusione del computer nelle scuole:

"Il computer rappresenta un valido strumento a fianco degli altri. Definendo la nostra società come società del sapere si scorda spesso che alla lunga un sapere senza cultura genera una società priva di anima e di umanità. La scuola deve cambiare perché sono cambiati i ragazzi e i loro genitori, ma non deve semplicemente adeguarsi, ciò significherebbe il fallimento di tutti coloro che ne fanno parte."

Una scuola che si rinnova è quella auspicata da Irene Stratenwerth, sempre nel settimanale *Die Woche* del 22 settembre 2000 in un articolo dal titolo: "Liberate la scuola! – Rigido nozionismo, un sapere ammuffito, insegnanti frustrati paralizzano il sistema educativo. Nuovi modi di fare scuola indicano la via verso la didattica di domani."
Soprattutto in situazioni di disagio sociale la scuola deve diventare un centro di aggregazione, proponendo attività diverse dal curriculum tradizionale, coinvolgendo anche i genitori, aprendo un caffè di quartiere, lavorando un intero anno scolastico per creare un musical. Certamente se si sceglie questa via non si può pretendere di impartire tutto il sapere tradizionale:

"Ci vuole il coraggio di lasciare dei buchi. [...] Chi si propone di stimolare i ragazzi dando spazio alle loro capacità e ai loro interessi non può attendersi alla fine che tutti abbiano gli stessi livelli di conoscenze acquisite. Inoltre nessuno è in grado di dire oggi di quali competenze e quali saperi avranno bisogno gli uomini di domani. La pretesa di formare l'uomo di domani riempiendogli al tempo stesso lo zaino di oggetti di ieri ha un effetto paralizzante. [...] Le scuole non sono né fabbriche né centri di servizi, le scuole hanno bisogno del tessuto sociale. Abbandonata a se stessa la scuola autonoma sarebbe condannata al fallimento. Più coraggio per la molteplicità, più sostegno invece che mugugni e un paio di buone idee potrebbero già rappresentare un aiuto, ma senza decisi investimenti finanziari non funziona."

E intanto il ministro dell'istruzione propone un patto fra governo, industria e società per ridare fiato alla scuola, per dotarla di strumenti e contenuti moderni, un patto patrocinato dallo stesso primo ministro Schröder, analogo a quello fatto per il lavoro.
Insomma, se noi abbiamo problemi di vario genere nemmeno gli altri stanno benissimo. C'è però da dire che la Germania non ancora unificata aveva già attuato diverse riforme sia nella scuola superiore sia nell'università e che dopo la riunificazione ha dovuto affrontare i problemi scolastici generati da due sistemi diversi che dovevano essere resi omogenei. Tutto ciò nel dopoguerra, altro che i settant'anni di attesa della scuola italiana. Ecco cosa dovremmo prendere a modello: non tanto le strutture o le soluzioni altrui, magari mescolandole insieme, quanto la volontà e in fondo il coraggio di agire, magari sbagliando, pronti però a correggere gli errori senza aspettare i soliti tempi biblici!

CONVEGNI E CONGRESSI

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni presso
12 marzo	GENOVA	Convegno regionale ANILS-ANARPE	*2001: ANNO EUROPEO DELLE LINGUE: il ruolo dell'insegnamento delle lingue nella formazione europea*	Maddalena Martini 010 3624099 Rosanna Vitale rosvital@tin.it
5, 6, 7 aprile	CAGLIARI	CONVEGNO NAZIONALE ANILS	*LINGUE e CIVILTA' Sardegna - Europa*	Luisa Marci Corona Via Costantinopoli 42, 09129 Cagliari Tel. 070-489047 fax 662818 lmarcic@yahoo.it
23 marzo	ROMA	CONVEGNO ANILS	Italiano per immigrati nella scuola: una realtà da affrontare Didattica, strategie, strumenti e suggerimenti (vedi programma pag.32)	anilsit@yahoo.it Fax: 178 2219452 Tel: 0333-5817982, www.provveditorato.roma.quipo.it www.edscuola.it/stranieri.html www.anils.abramo.it
19-20 aprile	PAVIA Aula Volta, Università Corso Strada Nuova, 65	Congresso Internazionale di Linguistica Acquisizionale (con particolare riferimento all'italiano come lingua straniera)		Dipartimento di Linguistica, Università di Pavia, Strada Nuova 65, I - 27100 PAVIA; Tel. 39/0382 504 484; Fax: 39/0382 504 487; e-mail: ita.l2@unipv.it; www.unipv.it/wwwling/ita_L2.htm
23-24 aprile (15-18)	LA SPEZIA Ist. Tec. Comm. "Manfredo Da Passano" (23.4.) S. TERENZO DI LERICI Centro Studi di Villa Marigola (24.4.)	**seminario di aggiornamento per docenti** di tedesco, finalizzato all'analisi dei prodotti realizzati per l'apprendimento di competenza linguistica professionale (organizzato dal Goethe-Institut München, partner e coordinatore scientifico del progetto Pilota).		richiesta di partecipazione via e-mail o fax a: Ist. Tec. Comm. Statale "Manfredo da Passano" Via Montepertico 1 – 19125 La Spezia tel. 0187 524439 fax 0187 524428 ENTRO IL **20 MARZO 2001**
24 aprile (mattino)	S.TERENZO DI LERICI Centro Studi di Villa Marigola	Presentazione di prodotti finali del progetto pilota triennale "Creazione di un centro risorse in rete transnazionale per lo sviluppo di competenze linguistiche di settore – Languagenet" realizzato nell'ambito del programma comunitario Leonardo da Vinci e coordinato dall'Ist. Tec. Comm. statale "Manfredo da Passano" di La Spezia, con l'intervento di rappresentanti MPI ISFOL (istanza nazionale di coordinamento del programma e BDP		Dirigente scolastico Annamaria Politano Vitiello e/o al coordinatore dei Progetti Europei dell'Istituto, Prof.ssa Astrid Donadini. e-mail: passano@col.it tel. 0187 524439 – fax 0187 524428
2-4 maggio	PUEBLA (Messico)	5° Convegno dell'Associazione Messicana dei docenti di tedesco AMPAL	*PRAXIS DEUTSCH*	AMPAL, Departamento de Aleman CELE-UNAM, Ciudad Universitaria, Apdo. Postal 70-442 04510 Mxico, D.F. cggl@servidor.unam.mx Claudia Garcia: cggl@servidor.unam.mx Frida Corte: fridavw@hotmail.com
24 maggio	BARI	Convegno annuale ANILS nell'ambito di TECNORAMA nella Fiera del Levante	*NUOVO UMANESIMO E GLOTTOTECNOLOGIE*	Segreteria Didattico-culturale: Giovanni MInardi mingiot@tin.it g.minardi@libero.it
15-16 giugno	GRAZ (Meerscheinschloss, Mozartgasse 3, A-8010 Graz)	5. Grazer Tagung, Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache	*TEXTKOMPETENZ* (v. Presentazione a pag. 32)	Institut für Germanistik Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache, Karl-Franzens-Universität Graz, Mozartgasse 8/II, A-8010 Graz Tel. ++43/316/380-2442 Fax ++43/316/380-9761 email: uldaf@kfunigraz.ac.at (http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/)
30 luglio-4 agosto	LUCERNA	XII Internationale Deutschlehrertagung IDT-2001 (Congresso internazionale degli insegnanti di tedesco)	*MEHR SPRACHE – MEHRSPRACHIG – MIT DEUTSCH. Didaktische und politische Perspektiven*	Tagungssekretariat: wbz cps, Bruchstrasse 9a, Postfach. CH- 6000 Luzern Tel. 0041-41 24999 fax 240 0079 www.idt-2001.ch: www.idt-2001.com Monika Clalüna, Untermattstr. 12, CH - 6048 Horw, Schweiz Fax: +41 41 430 38 66, e-mail: monika_claluna@swissonline.ch
4 - 6 ottobre	PALERMO	XIe colloque international de la SIHFLES (Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère et seconde)	*Histoire de l'enseignement du français langue étrangère et seconde dans le bassin méditerranéen*	Jacqueline Lillo, Facoltà di Scienze Politiche, Collegio San Rocco, Via Maqueda 324, Palermo 90100, Italia, e.mail: JLillo@sciepol.unipa.it Tel: 091 588 154 o 688 79 64 Fax: 091 688 79 64 o 091 32 93 02

Convegno ANILS
Roma

Con il patrocinio della Regione Lazio e la Provincia di Roma
In collaborazione con il Provveditorato agli studi di Roma.
Con la partecipazione del Progetto Alias, Approccio lingua italiana Allievi stranieri
Progetto Itals, Italiano lingua straniera, La rivista telematica "Educazione & Scuola" by Dario Cillo
venerdì 23 marzo 2001
Italiano per immigrati nella scuola: una realtà da affrontare.
Didattica, strategie, strumenti e suggerimenti

Il seminario è pensato e rivolto a quanti si occupano di comunicazione e scuola, a tutti i docenti, i dirigenti scolastici, personale educativo e ispettivo, a coloro che operano con gli immigrati e nell'educazione.

Mattino:
Scuole e CTP di fronte agli immigrati:
- Nunzia Latini: *Quale "Collaboratore"? Il ruolo nella scuola pubblica e nei CTP di risorse professionali, esperti in L2 e intercultura: proposte e possibilità.*
- Paolo E. Balboni: *I termini del problema: Insegnare lingua italiana come L2 e l'interculturalità.*
- Bruno Cacco: *Multietnia e didattica: esperienza pluriennale della scuola e del 1° CTP di Roma.*

Pomeriggio:
Le relazioni interpersonali e la comunicazione nella classe con immigrati
- Giuseppe Sanzotta: *Scuola e immigrazione tra giornalismo e territorio.*
- Carlo Majello: *"L'arte di comunicare" in situazioni pluriculturali.*
- Giuseppe Ragnetti: *Informare, formare e educare: teoria italiana per la comunicazione didattica.*
- Ivana Fratter: *Lingua Italiana: una efficace comunicazione nelle classi multiculturali.*
- Domenico Giuseppe Bozza: *Psicologia dell'affettività e corporeità: tecniche per il contatto con il sé e l'altro nelle classi multiculturali.*

* Sono invitati: Il Ministro Tullio De Mauro, il Dirigente Regionale Pasquale Capo, Il Provveditore agli Studi di Roma, funzionari MPI e MAE, sezione scuola dei sindacati, il Presidente della Provincia Silvano Moffa, il responsabile della sezione di Roma dell'ANILS.

Per partecipare inviare NECESSARIAMENTE la scheda scaricabile dai siti
www.provveditorato.roma.quipo.it, www.edscuola.it/stranieri.html, www.anils.abramo.it
via email a: anilsit@yahoo.it o fax a: 1782219452

Grazer Tagung "Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache":
TEXTKOMPETENZ

Textkompetenz (Literacy, Literatheit, Schriftkundigkeit) ist die Fähigkeit, mit Texten unterschiedlicher Art umzugehen. Sie spielt im Fremd- und Zweitsprachenunterricht explizit eine Rolle in der Diskussion um die Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit, also der Rezeption und Produktion im schriftlichen Bereich. Eher versteckt und implizit ist Literatheit aber auch ein Faktor, der im Aufbau der mündlichen Kompetenz eine Rolle spielt. Wenig beachtet ist bisher der Sachverhalt, dass Textkompetenz im Unterricht als eine formell und systematisch auf Schriftlichkeit basierende Veranstaltung von Anfang an das fremdsprachliche Lernen beeinflusst. Entsprechend vielfältig und wichtig sind die Aspekte, die mit der Thematik "Textkompetenz im Fremd-/Zweitsprachunterricht" verbunden sind. Einige einschlägige Fragen sind etwa:
- Welche Rolle spielt Textkompetenz als Voraussetzung und als Ziel des Lernens im Fremd-/Zweitsprachenunterricht?
- Wie lässt sich Textkompetenz in der Fremd-/Zweitsprache vermitteln und fördern?
- In welchem Verhältnis stehen Textkompetenzen in verschiedenen Sprachen zueinander, wie beeinflussen sie sich gegenseitig, wie lassen sie sich integriert fördern?
- Textkompetenz und Mündlichkeit: wie lässt sich das eine durch das andere beeinflussen, wie lassen sich Zugänge zum einen durch das andere finden?

Gibt es Textmuster bzw. Teilfertigkeiten, die speziell berücksichtigt werden müssen und deren Förderung eine besonders positive Wirkung auf die Gesamtkompetenz hat?
Wie lassen sich in einem Konzept der kommunikations- und aufgabenbezogenen Kompetenzförderung Teilfertigkeiten fokussieren und stützen?
Die Grundlagenpapiere und abstracts werden ins internet gestellt: http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf.