

Scuola e Lingue Moderne

2
anno XL 2002

→ **L'anno europeo delle lingue: un bilancio**

→ **Fasi di lavoro della Ricerca-Azione**

→ **Task cycles: combining language use with language study**

→ **Reflections on the role of literature in language teaching**

→ **Globalizzazione e valori culturali**

édition italienne
par Manuela Vico

FORUM *jeunes*

MÉTHODE DE FRANÇAIS

COMPONENTI

Livre de l'élève 1 + Carnet de route
Cahier d'activités 1 +
CD audio per i due livelli

Livre de l'élève 2 + Carnet de route
Cahier d'activités 2

4 cassette audio per la classe
Guide pédagogique



Struttura dell'opera

Livre de l'élève

■ Ogni *Livre de l'élève* è diviso in tre moduli di tre unità ciascuno; ogni modulo presenta un suo "universo comunicativo" presentato nella pagina "L'univers du module".

Alla fine di ogni volume si trovano:

- un Portfolio per "ufficializzare" le competenze acquisite
- una sintesi grammaticale
- tavole di coniugazione dei verbi.



Struttura dell'unità

1. **Apertura:** presentazione degli obiettivi e delle situazioni dell'unità.

2. **Forêt:** ripresa di conoscenze precedentemente acquisite e introduzione ai contesti comunicativi della nuova unità.

3. **Agir - réagir:** dialoghi e documenti scritti che presentano, attraverso situazioni di comunicazione quotidiana, elementi di grammatica e di vocabolario che verranno sistematizzati in seguito.

4. **Grammaire:** esercizi per la sistematizzazione della grammatica.

5. **Savoir:** vocabolario, fonetica e reimpiego delle competenze acquisite attraverso la produzione personale orale e scritta.

Le pagine "Pour aller plus loin" alla fine di ogni unità comprendono:

■ Que sais-je?, un *bilan* che permette allo studente di valutare le competenze comunicative e linguistiche acquisite nel corso dell'unità;

■ Interculturel: per scoprire comportamenti e modi di vivere dei francesi;

■ Point-DELF: esercizi per avvicinare lo studente alle tipologie dei *nuovi esami unici*, corrispondenti ai livelli A2 e B1 del Quadro comune europeo di riferimento.



PETRINI EDITORE

HACHETTE
Livre
Français langue étrangère

Cahier d'activités

Incluse approfondimenti grammaticali, ulteriori esercizi di preparazione ai nuovi esami DELF e un glossario francese-italiano con il lessico attivo del *Livre de l'élève*.

Guide pédagogique

Contiene una ricca introduzione metodologica, le soluzioni degli esercizi dei *Livre de l'élève* e dei *Cahier d'activités* e verifiche sommative per ogni unità.

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 XL N. 2 2002

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

SEGRETARIA SINDACALE:

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

SEGRETARIA DIDATTICO CULTURALE:

Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 mingiot@tin.it

ABBONAMENTO ANNUO:

Gratis per i Soci dell'A.N.I.L.S.

Per i non Soci:

Italia Euro 20,00

Esteri Euro 50,00

Sostenitore Euro 40,00

Arretrati: annata Euro 40,00; una copia

Euro 2,50

C.C.P. n. 10441863 intestato a:

ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da € 0,41 in francobolli.
La pubblicità non supera il 45%.

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

Sommario



ESPERIENZE

- L'anno europeo delle lingue: un bilancio 2
Astrid Donadini

- Fasi di lavoro della Ricerca-Azione 5
Alfonso Sanfilippo e Rosa Scuderi

METODOLOGIA

- Activités 'chansonnères' pour apprendre les voyelles nasales
du français [ã], [õ] et [ẽ] 6
Martin Gall

- Task cycles: combining language use with language study 12
Geoffrey Gray

STRUMENTI

- Reflections on the role of literature in language teaching 20
Rosario Niglazzo

DIBATTITO

- Globalizzazione e valori culturali 28

LIBRI

..... 32

IN QUESTO NUMERO

La nuova impostazione della rivista ha avuto un successo notevole, stando alle e-mail e alle telefonate dei soci. Rimane invece il problema del ritardo: stiamo cercando di recuperare, ma è difficile perché il cambio di Direttore Responsabile (conseguenza dei mutamenti intervenuti nel Congresso di Firenze) ha messo in moto una burocrazia inimmaginabile, che ha tenuto bloccati in magazzino i numeri già stampati!
Questo numero, come il precedente, raccoglie una serie di validi contributi che vengono dalle scuole e soprattutto dalle diverse tradizioni didattiche. Anche per questo abbiamo conservato alcuni articoli in lingua originale.

L'anno europeo delle lingue: un bilancio

Astrid Donadini

Si è svolto a S. Margherita Ligure dal 18 al 23 novembre 2001, a conclusione del 2001, un convegno dell'AEL (Anno Europeo delle Lingue 2001), voluto dal Consiglio d'Europa e dall'Unione Europea, con il ruolo attivo dell'UNESCO, sulla base del principio che le competenze linguistiche sono essenziali per la mutua comprensione, il lavoro e la mobilità.

L'AEL si è proposto di mettere in luce il valore della diversità linguistica e l'importanza di offrire a tutti i cittadini europei la possibilità di acquisire un determinato livello di competenza in diverse lingue. Tale finalità dovrebbe tradursi in iniziative politiche atte a:

- stimolare l'apprendimento delle lingue;
- valorizzare l'eredità linguistica dell'Europa e farne prendere coscienza a tutti i cittadini europei;
- motivare tutti i cittadini europei ad imparare le lingue, anche quelle meno diffuse;
- sostenere l'apprendimento delle lingue in tutte le età: lo slogan, il messaggio centrale era: "Imparare le lingue apre molte porte e tutti possono farlo!".

Quali sono stati i temi dell'AEL?

- La molteplicità linguistica che costituisce un elemento fondamentale del patrimonio culturale europeo e del futuro dell'Europa: tutte le lingue europee svolgono un ruolo dominante.
- La promozione della conoscenza non solo delle lingue più diffuse per agevolare la comunicazione internazionale, bensì anche della comprensione reciproca e delle rispettive culture attraverso la conoscenza delle lingue locali.
- La comprensione di culture diverse che l'apprendimento delle lingue offre come opportunità: le persone che parlano le lingue straniere, infatti, sono inoltre avvagliate nel mondo del lavoro e maggiormente in grado di raccogliere i frutti della cittadinanza europea, in particolare il diritto alla libera circolazione all'interno dell'Unione Europea.

Qual è la differenza tra l'Anno europeo delle lingue e gli altri programmi comunitari per l'istruzione e la formazione?

Le differenze sono principalmente tre:

- L'AEL si è rivolto a tutta la popolazione.
- Le attività previste durante l'AEL hanno in genere una durata limitata e non sono ripetibili.
- L'AEL ha sostenuto anche iniziative promosse anche a livello nazionale, locale, anche se privilegia progetti con partnership multinazionali.

Quali lingue sono state prese in considerazione?

Per poter ottenere un finanziamento da parte dell'Unione Europea i progetti dovevano riguardare una o più delle seguenti lingue:

- le 11 lingue ufficiali dell'UE (danese, tedesco, greco, inglese, spagnolo, francese, italiano, olandese, portoghese, svedese e finlandese);
- l'irlandese e il lussemburghese; l'islandese e il norvegese (lingue dei paesi dello Spazio economico europeo);
- qualsiasi altra lingua ammessa dagli Stati membri dell'UE, incluse le lingue minoritarie e regionali e i linguaggi dei segni.

Chi sono i "cittadini europei", destinatari dell'AEL?

Durante il convegno tenutosi a Ferrara (27-29 settembre 2001) per la presentazione dei risultati di un progetto comunitario CONNECT dal titolo: **Educare alla cittadinanza europea nella scuola dell'autonomia**, il tema del dibattito è stato da un lato quello di cittadinanza e di identità e dall'altro quello della necessità di educazione alla democrazia.

In estrema sintesi, tra gli aspetti di maggior rilievo è emerso che l'idea di cittadinanza europea chiama in causa la pensabilità di un modello caratterizzato da:

- forme inclusive di identificazione, aperte all'incontro con l'Altro, anziché esclusive, fondate cioè sulla contrapposizione rigida fra un "noi" rappresentato dai mem-



bri di una medesima entità etnica/nazionale – solidali perché uguali – e un "loro" costituito da tutti gli altri – potenzialmente nemici perché diversi;

■ appartenenze culturali plurime, in luogo dell'interiorizzazione del primato di una – supposta – omogeneità culturale nazionale. L'educazione alla cittadinanza comporta quindi da un lato una riflessione sul rilievo assunto dal curricolo implicito nella prassi educativa (intendendo con questo: la metodologia d'indagine e di organizzazione dello studio e/o del lavoro) e, dall'altro, la possibilità di vivere "l'esperienza della pluralità" quale fondamento della democrazia nella vita quotidiana della scuola, nella convinzione che l'educazione alla democrazia si possa sviluppare non solo attraverso l'adesione ai valori e alle regole, ma anche attraverso l'apporto di conoscenze, di saperi, di mezzi intellettuali.

Il contesto dell'indagine, presentato nel convegno di Ferrara, è un progetto comunitario "Connect" sull'educazione alla cittadinanza europea, promosso per iniziativa dei Ministeri dell'Educazione di 4 paesi europei: Italia, Francia, Portogallo e Paesi Bassi, della durata di 18 mesi. La ricerca ha coinvolto una équipe internazionale di esperti/coordinatori e un gruppo di insegnanti e studenti di 22 classi (età tra i 16 – 18 anni), appartenenti a 16 scuole superiori (4 per ogni paese) di indirizzo diverso e scelte in modo da rappresentare differenti contesti socio-culturali. Il progetto si è articolato in quattro fasi, alcune delle quali tuttora in corso.

Le fasi del dibattito

1. Analisi del dibattito e delle indagini sia in tema di cittadinanza e di identità, sia di educazione alla democrazia, al fine di capire se, e fino a che punto, la prospettiva europea inserisca elementi di novità nella definizione di questi concetti, nelle politiche e nella prassi educativa.

2. Somministrazione, nella fase iniziale (settembre 2000), di un sintetico questionario sulle rappresentazioni dell'Europa nelle classi coinvolte dal progetto (511 studenti, di cui: 107 portoghesi, 136 francesi, 178 italiani, 90 olandesi). Al termine dell'anno sco-

lastico, è stato somministrato un secondo questionario di valutazione sul percorso cognitivo e relazionale compiuto attraverso la realizzazione del progetto.

3. Identificazione di 4 temi-chiave (o "assi"), intorno ai quali si sono sviluppati altrettanti progetti di attività didattica realizzati, nel corso dell'anno scolastico, con una ricerca nelle classi i cui tratti peculiari sono stati: la multidisciplinarietà, l'autonomia degli studenti in talune fasi della ricerca, l'intrecciarsi di momenti curricolari ed extra-curricolari, con il coinvolgimento anche di soggetti esterni alla scuola. Sia l'identificazione dei temi, sia la definizione del percorso didattico sono stati realizzati da 4 gruppi di lavoro (ognuno dei quali composto da 1 scuola per ciascun paese coinvolto).

4. I quattro temi, definiti attraverso una lunga negoziazione fra diversi attori (esperti, coordinatori, insegnanti) sono i seguenti.

■ **Diritti e responsabilità** dei cittadini oggi (anche in connessione con il dibattito suscitato dalla definizione della Carta dei diritti fondamentali dei cittadini europei). L'importante **prima tematica** è, perciò, quella della storia e dell'analisi delle grandi carte su cui si è costruita progressivamente la democrazia rappresentativa in Europa, per poterne individuare il senso come risposta ai bisogni dell'epoca e per confrontarle con le carte che oggi si stanno elaborando (la Carta dei Diritti Fondamentali) per rispondere ai nuovi bisogni di un'epoca di globalizzazione e di nuove emergenze.

■ **Mobilità, migrazioni, luoghi della memoria, ieri e oggi** (in rapporto al tema delle identità multiple e dell'incontro tra culture). La **seconda tematica** riguarda il tema delle appartenenze culturali, delle auto-rappresentazioni e degli stereotipi, delle identità plurime che attraversano ogni individuo e ogni contesto, con un approccio anche storico, per costruire con gli studenti in ogni luogo specifico un percorso passato-presente-futuro, in modo da poter recuperare la dimensione storica della loro esperienza.

■ Lo spazio sociale della cittadinanza (diverse possibili declinazioni in tema di solidarietà sociale e di immigrazione). La **terza tematica** si è centrata su un'analisi dei fondamenti teorici dei diritti nella storia dello sta-



to sociale nonché su un'indagine sui dati locali relativi ai contesti di riferimento; Calabria, Olanda, Portogallo, Francia, con particolare attenzione a tematiche quali l'esclusione, la povertà, l'emarginazione, come espressione della crisi dello stato sociale odierno. Nel corso del progetto diverse questioni hanno fatto da sostrato alle indagini sociali, quali la formazione della cultura dei diritti umani nell'Europa dell'età moderna e contemporanea, l'ampliamento dell'area dei diritti tra 1800 e 1900 attraverso il riconoscimento dei diritti sociali, economici, culturali, politici e la loro progressiva estensione a nuovi soggetti, l'intreccio tra cultura dei diritti umani e "questione sociale" nell'Europa dell'età moderna e contemporanea e infine, l'ampliamento dei diritti realizzato dallo stato sociale nel Novecento.

■ Diversità culturale, plurilinguismo, capacità di comunicazione e di apertura all'Altro (nella prospettiva di riflettere sul superamento del concetto di appartenenza esclusiva). La quarta tematica è duplice e riguarda la necessità di mettere al centro della ricerca comune l'indagine sui prodotti delle culture non più intese nel senso antropologico, ma come espressione più alta della civiltà dei diversi paesi europei. E poiché le culture si esprimono in primo luogo attraverso lo strumento principe che è la lingua, anzi le lingue, un filone di questo progetto riguarda l'analisi della lingua come uno degli elementi fondanti delle singole identità culturali. In questo quadro è stato approfondito il lessico specifico della cittadinanza attraverso la ricostruzione della dimensione storica delle parole, in relazione con lo sviluppo degli eventi a cui queste si riferiscono.

5. Valutazione del lavoro e individuazione di percorsi-tipo da proporre ad altre scuole come punto di partenza per sviluppare analoghe forme di collaborazione multilaterale (questa fase è tuttora in corso).

La collaborazione fra le scuole è stata assicurata non solo dal dialogo tra i docenti – favorito da incontri periodici e da costanti comunicazioni via e-mail – ma anche dal

rapporto telematico diretto (dove è stato possibile) fra gli studenti partner.

A latere del seminario finale, organizzato in incontri plenari e in gruppi di lavoro, è stato svolto un "programma degli studenti", ideato per offrire agli stessi la possibilità di:

- riflettere e discutere dal vivo il progetto a cui hanno partecipato e fare un rapporto conclusivo dal loro punto di vista;
- fare esperienza di un convegno internazionale;
- fare nuove proposte di educazione alla cittadinanza.

Al "programma degli studenti" hanno preso parte 20 studenti delle scuole partner coinvolte nel progetto Connect.

L'aspetto qualificante di questo progetto non è tanto quello di aver proposto percorsi didattici per l'apprendimento della cittadinanza europea, quanto di aver esplorato, con studenti e docenti di diversi paesi, il significato stesso di cittadinanza europea. Il confronto con nuove e diverse generazioni ha avuto al centro l'Europa. Crocevia di differenti culture e di memorie stratificate, ma anche luogo di osservazione delle profonde trasformazioni che stanno attraversando il mondo attuale.

Tutto il lavoro didattico è stato caratterizzato, dunque, dall'esperienza della complessità, nella convinzione che l'educazione alla democrazia si possa sviluppare non solo attraverso l'adesione ai valori e alle regole, ma anche attraverso l'apporto di conoscenze, di saperi, di mezzi intellettuali: un patrimonio per formare nei giovani autonomia, capacità di esprimersi e di cambiare il mondo.

Nell'ultimo questionario di valutazione, proposto alle classi partner: un'alunna ha scritto la seguente considerazione: «prima di imparare a vivere da cittadini europei dobbiamo renderci consapevoli del fatto che siamo innanzitutto *cittadini*». Questa citazione rimanda senz'altro al cuore di Connect, alla consapevolezza della profonda connessione tra l'educazione alla cittadinanza e la riflessione sulla democrazia, sia interna sia esterna alla scuola.

Fasi di lavoro della Ricerca-Azione

Alfonso Sanfilippo e Rosa Scuderi

La Ricerca-Azione è una ricerca metodologica che promuove la pratica della ricerca negli insegnanti e mira a svilupparne le capacità professionali. Essa si basa su una serie di tecniche di ricerca ed è più flessibile e adattabile rispetto alla ricerca tradizionale. È considerata una terapia quando viene usata per la soluzione dei numerosi problemi di natura comunicativa, socio-affettiva, cognitiva, disciplinare, spesso acuti o determinati da vincoli istituzionali, pregiudizi, insicurezze personali, cui devono far fronte gli insegnanti nella loro attività quotidiana.

Una pratica di ricerca sperimentata con successo in alcune classi di scuole secondarie superiori prevede la seguente procedura.

1. Identificazione del problema
2. Osservazione
3. Riconoscimento del problema
4. Discriminazione dei dati rilevanti
5. Ipotesi d'intervento
6. Scelta di una terapia
7. Intervento
8. Risultati e loro interpretazione
9. Valutazione

Ogni situazione d'insegnamento è unica; ogni classe è un microcosmo che ha una propria rete di relazioni fra i partecipanti che ne condizionano l'atmosfera.

Se si verificano problemi, incomprensioni, situazioni conflittuali, comportamenti incontrollati e risposte errate in L2 da parte dei nostri studenti, ci sentiamo obbligati a cercare di scoprire cause e origini.

La percezione del problema è il punto di partenza. Essa determina l'effettivo campo d'azione. Il problema può avere radici

comunicative, sociali, affettive, cognitive e disciplinari, ma può anche riguardare l'insicurezza personale o vincoli istituzionali.

Evidenziato il problema, il compito successivo riguarda l'osservazione sistematica del comportamento della classe in relazione al problema identificato. L'osservatore prende nota o registra le circostanze nelle quali il problema ha luogo.

Il riconoscimento del problema dà all'insegnante lo stimolo per iniziare a lavorare. I dati dell'osservazione vengono letti e il problema viene riconosciuto come facente parte di un'area specifica.

Tutte le informazioni che non risultano rilevanti per la descrizione del problema sono messe da parte e solamente quei dati che si rivelano pregnanti per il problema in esame vengono presi in considerazione.

Questa fase è utile perché solo la parte interessante del materiale raccolto nella fase dell'osservazione viene usata. L'osservatore/ricercatore ipotizza l'intervento. Per esempio si può decidere di fare un'intervista personale con gli studenti, genitori o insegnanti, discutere la questione all'interno del Consiglio di classe, avere un confronto con lo psicologo a scuola o esaminare il curricolo degli studenti.

Fra le varie ipotesi l'insegnante/ricercatore sceglie una terapia che ritiene più adatta al caso. L'intervento ha luogo nel periodo stabilito. I risultati possono rivelarsi positivi, negativi o accettabili.

Se tali risultati saranno accettabili o positivi l'insegnante/ricercatore andrà avanti con la fase successiva. In caso di risultati negativi, l'insegnante/ricercatore tornerà indietro per elaborare altre ipotesi d'intervento. Qualunque sia il risultato, la scoperta del fattore di disturbo è un punto di partenza su cui lavorare, discutere con colleghi, genitori, psicologi ed altri.



Activités 'chansonnières' pour apprendre les voyelles nasales du français [ã], [ö] et [ẽ]

Martin Gall

Exposition

Constat. Avec le [y] et le [R], les voyelles nasales sont les phonèmes français les plus délicats à prononcer correctement pour des italophones. A l'université comme au collège, c'est toute l'année une espèce de carnaval sonore dans les classes de f.l.e. de la Péninsule où l'on ne compte plus les *Italiens* affublés en *Italien-nes*, les, *nons* convertis en *non-nes* obéissantes et les *saints* devenus des presque *sans* (sans le *sou?* sans domicile fixe? ou plus grave, sans *foi*?!). Insolites et littéralement inouïes,¹ les voyelles nasales pâtissent de n'être pas distinguées par les apprenants.²

Proposition pédagogique. A travers l'étude d'une chanson, notre proposition pédagogique vise cette compétence phonologique des voyelles nasales qui conditionne aussi bien la qualité de leur prononciation

et de leur lecture que leur compréhension orale.³ Les activités que nous allons décrire sont focalisées sur 3 objectifs progressifs et complémentaires:

- apprentissage d'une écoute ciblée et discriminante des voyelles nasales;
- mémorisation intégrée de leurs réalisations orales et écrites;
- prononciation et lecture correctes.

Démarche. Elle s'organise ainsi:

1. L'objet. On s'intéresse à [ã], [ö] et [ẽ]. NB: On prend le parti d'assimiler à [ẽ] la réalisation [ẽ] du graphème 'un/um' en situation de nasalisation.⁴

2. Le support. La présence récurrente des 3 voyelles nasales, leur prononciation lente et distincte et leur charge expressive dans le contexte ont déterminé notre choix de l'interprétation de *Chanson d'automne* par Ferré.⁵

3. Les apprenants. La modernité musicale et la qualité expressive de cette interprétation destinent la séquence pédagogique à des adolescents aussi bien qu'à des adultes.⁶

¹ En Europe, les voyelles nasales se rencontrent aussi dans le breton, le portugais et le polonais; mais en français, elles sont 'pures', i.e. non diphonguées ni suivies d'un appendice consonantique nasal. Cf. FERNAND CARTON, *Introduction à la phonétique du français*, Bordas, 1974, p. 38.

² En vertu de la '1^{re} loi' établie par le professeur Tomatis, la bouche ne peut reproduire les sons que l'oreille ne perçoit pas. Cf. ALFRED TOMATIS, *L'oreille et la vie*, Ed. R. Laffont, 1977.

³ On distingue 4 compétences comme composantes essentielles de la compréhension orale: la compétence phonologique désigne la capacité de repérer et reproduire les éléments sonores qui soutiennent le sens (sons, syllabes, mots et prosodie); la compétence lexico-syntaxique, capacité à se rappeler le sens des mots (dénotation et connotations) et à les mettre en relation entre eux; la compétence discursive, capacité à saisir la structure d'un énoncé oral; la compétence référentielle, capacité à mobiliser des références culturelles.

⁴ Ce parti pris est naturellement fort discutable et toute une partie de la France du Midi pourrait s'insurger contre cette généralisation. En fait cette évolution de la pratique courante des Français touche tous ceux qui influencés par l'usage parisien – dont je suis – sont désormais incapables de percevoir la moindre différence entre la réalisation traditionnelle du graphème 'un/um' en situation de nasalisation et le son [ẽ] autrefois limité aux autres graphies. Des 3 méthodes consultées – sic infra note (7) – une seule, *Panorama*, distingue encore les 2 sons.

⁵ Cette chanson courte (2' pour les paroles), lente et très scandée, favorise la reconnaissance des sons et des syllabes; l'harmonie imitative portée par les voyelles nasales ne peut qu'aider à leur mémorisation

⁶ Je connais l'objection selon laquelle c'est là un choix qui exclut l'*utilisation* avec un public d'adolescents du fait du thème assurément triste de la chanson, de son caractère littéraire et de son interprétation 'vieillotte', i.e. fort peu rock! Je n'insiste pas sur l'importance bien connue de l'ancre affectif dans le processus de mémorisation. (Cf. ALAN BADLEY, *La memoria*, Euroclub, Milan, 1985, pp. 36-37). Or j'ai pu noter combien la puissance expressive d'une interprétation permet à une chanson que l'on croirait trop datée de toucher les publics les plus jeunes et je me souviens par exemple du succès que connaît la chanson pourtant difficile *Quartier latin* auprès de mes étudiants pakistanais de l'Université de Karachi: si éloignée de leur univers culturel et pourtant si proche de leurs sentiments! D'ailleurs cette remarque justifie mon choix parmi les interprétations disponibles: celle de Ferré est celle qui impressionne le plus, celle d'un musicien qui touche la 'corde sensible' d'auditeurs 'naïfs'; elle l'emporte sur les interprétations du même poème de Verlaine par Trénet et par celui que De Andre qualifiait de «maestro francese», Brassens.



4. Le moment. Après environ 50 heures d'apprentissage du français où l'apprenant s'est familiarisé avec les nasales il s'agit d'affiner la perception/production discriminante de leurs variétés.⁷

5. La durée. La séquence se divise en 3 périodes de 25, 30 et 35 minutes chacune.⁸

6. Les prérequis. Le travail que nous proposons requiert la découverte préalable des signes phonétiques: [â], [õ] et [ë].⁹

7. L'ordre et la nature des activités. Les activités s'inspirent des '7 étapes du temps pédagogique' définies par Mme Hélène Troc-

mé-Fabre: *observation, découverte, organisation, interprétation, choix, création, expression*.¹⁰

Canevas d'une séquence pédagogique

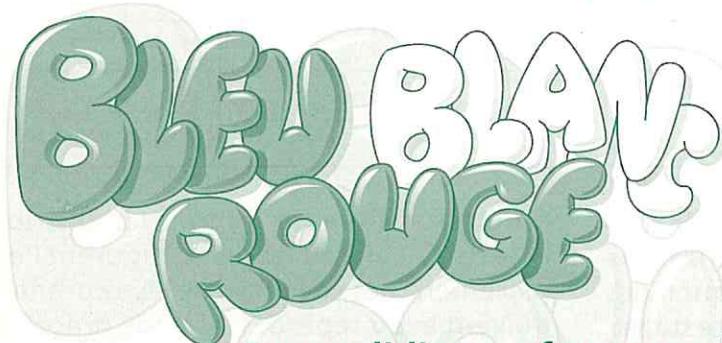
NB: Aussi contraignant qu'il paraisse, il est entendu que notre canevas reste ouvert aux aléas, surprises et inventions qui donnent tout son plaisir à la fois à l'enseignement, pour l'enseignant, et à l'apprentissage, pour l'apprenant.

⁷ Cette séquence s'intègre bien au processus d'apprentissage élémentaire du f.l.e.: déjà familiers des diverses réalisations phonétiques du français, les apprenants ont encore le souci de les reproduire au mieux. Elle peut suivre la découverte du [y], opposé à [u], et du couple [Â]-[Â] et elle permet de compléter ou de remplacer avantageusement des exercices consacrés au même objet: l'exercice 2 de la page 103 de l'unité 6 de la méthode *Libre échange* pour [â]/[õ] et p. 120 de l'unité 7 pour [â]/[ë]; l'exercice de la p. 101 de l'unité 10 de *Café-crème* pour [â] / [õ] et p. 111 de l'unité 11 pour [â]/[ë]; les exercices de la page 47 de la leçon 5 de *Panorama* pour [â] / [õ] et p. 83 de la leçon 9 pour [â]/[ë].

⁸ Nul besoin d'insister sur l'intérêt de limiter la durée des périodes d'entraînement phonétique et de les multiplier. Cf. ALAN BADLEY, *La memoria*, Euroclub, Milan, pp. 22-24.

⁹ Ces signes inspirés de Edouard Bourciez (Cf. Edouard et JEAN BOURCIEZ, *Phonétique française, Etude historique*, Klincksieck, Paris, 1971) diffèrent de ceux de l'Alphabet Phonétique International; ils ont l'avantage d'être simples et particulièrement pertinents pour donner à voir la non réalisation de la consonne postérieure à la voyelle nasale.

¹⁰ Cf. HÉLÈNE TROCMÉ-FABRE, *Le 'savoir-apprendre', logique, étapes et structuration*, FFC n°372, 1^{er} novembre 1993, pp.9-16.



Corso di lingua francese

Bleu blanc rouge presenta la lingua straniera sottolineando la dimensione sociale e culturale e dando priorità allo sviluppo delle competenze comunicative.

STRUMENTI DI APPROFONDIMENTO

Il corso è corredata di: tre quaderni operativi per gli alunni; una Guida per l'insegnante comprendente la programmazione, indicazioni per il percorso didattico e schede di verifica; tre audiocassette e una videocassetta allegate alla Guida.



THEOREMA
LIBRI



SELM
ANNO
XL
2
2002



1. 1^{ère} période (25')

Phase 1: entraînement à une écoute ciblée (15')

On oppose [õ] puis [ẽ] au son [ã] que sa réalisation plus large fait souvent confondre avec les deux autres; on focalise l'attention des apprenants sur la singularité des voyelles nasales.

- L'enseignant prononce d'abord [õ] puis [ã] de façon à les opposer. Pour donner d'emblée une couleur suggestive à cet ancrage auditif on propose aux apprenants de choisir un air célèbre sur lequel on fait moduler le [õ] aux filles et le [ã] aux garçons du groupe: [õ] sera connoté naturellement à la tessiture aiguë, [ã] au ton grave. Même activité pour [ẽ] et [ã].
- On demande aux uns et aux autres de prononcer les mots contenant des voyelles nasales qu'ils ont déjà entendus au cours de leur apprentissage.
- Au tableau on représente les 3 sons sous la forme d'un triangle vocalique simplifié où [ã] occupe la pointe orientée vers le bas et les graves; le segment supérieur est limité par les 'aiguës' [ẽ] et [õ].

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ã													
õ													
ẽ													

3^{ème} écoute de la chanson couplet par couplet. La pause de quelques secondes à la fin de chaque strophe aide à la discrimination des voyelles nasales. Pas de correction à ce stade.

- Après avoir expliqué l'intérêt d'une

Phase 2 (1/2): discrimination auditive (10')

L'objectif est de distinguer les 3 variétés de voyelles nasales dans une production sonore aussi complexe qu'une chanson.

- On oriente l'écoute en demandant aux étudiants quels éléments sonores contribuent selon eux à évoquer une saison dans la chanson qu'ils vont écouter. 1^{ère} écoute de la chanson, d'un seul tenant. Suit un échange verbal où chacun explicite sa réponse: l'automne est évoqué par le rythme, le ton de la voix et l'allitération en voyelles nasales. NB: A ce stade on se garde d'expliquer le sens des mots dont la recherche brouillerait l'écoute phonologique.

2. 2^{ème} période (30')

Phase 2 (2/2): discrimination auditive (10')

- On demande à chacun de repérer les différentes voyelles nasales. 2^{ème} écoute de la chanson, d'un seul tenant. On compare les résultats: il y a 13 voyelles nasales dans la chanson.

- L'apprenant affine le repérage dans un tableau où il marque d'une croix chaque occurrence de l'un des sons dans les 3 couplets:

écoute focalisée sur les sons, on distribue le texte suivant où les blancs figurent l'emplacement des voyelles que les apprenants doivent avoir repérées au stade précédent et où ils reportent leurs résultats provisoires:

Les s[]glots l[]
Des viol[]
De l'automne
Blessent m[] cœur
D'une l[]gueur
Monotone.

Tout suffoc[]
Et blème, qu[]
Sonne l'heure,
Je me souvi[]
Des jours []ci[]
Et je pleure;

Et je m'[] vais
Au v[] mauvais
Qui m'[]porte
Deçà, delà,
Pareil à la
Feuille morte.

Le contexte écrit doit faciliter une ultime écoute discriminative des voyelles nasales. L'exercice d'auto-vérification consiste à remplir les blancs par les symboles phonétiques qui conviennent à l'issue d'une 4^{ème} écoute de la chanson, couplet par couplet.

Correction de l'exercice avec une 5^{ème} écoute de la chanson, à pauses. Les étudiants découvrent que la nasale [ã] parcourt le poème, opposée à [õ] dans le 1^{er} couplet, à [ẽ] dans le 2^{ème} et seule dans le 3^{ème}.



Phase 3: mémorisation synchronique, audiophonatoire et visuelle (20')

Pour un ancrage affectif profond, l'apprentissage doit mobiliser l'oreille, la bouche, les yeux aussi bien que tout le corps.

■ Les blancs ayant été complétés au tableau par les symboles phonétiques idoines, l'enseignant inscrit à côté la liste de mots suivante où il laisse deux possibilités d'interprétation écrite lorsque l'hypothèse est recevable du point de vue sémantique: *sanglots – lents/longs – violents/violons – maint/mon – langueurl/longueur – suffocant – quand/qu'on – souviens – anciens – en – vent/vin – emporte/importe*. Sur sa feuille, à hauteur de chaque symbole phonétique, l'étudiant transcrit le mot tel qu'il est écrit au tableau en choisissant celui qui convient à la réalisation exacte du son nasal lorsqu'une alternative est proposée. On corrige les 7 mots posant problème.

■ L'apprenant est alors invité à regrouper les 12 mots dans trois colonnes, chacune sous le symbole de la nasale commune. Le groupe cherche pour chaque son des mots français qu'il a déjà rencontré au cours de

son apprentissage et qu'il peut placer dans l'une des colonnes.

■ Suit un exercice de modélisation pour déterminer ce que l'élève a compris, favoriser le raisonnement inducteur et dynamiser le groupe. Sous la forme d'une règle dont l'enseignant propose le modèle: '*le son x peut s'écrire...*', les apprenants définissent les différentes écritures de chacune des voyelles nasales étudiées. Si l'on s'en tient aux mots proposés dans la liste précédente, la leçon est presque complète puisque d'après la chanson:

- [ã] est rendu par *an, en et em*
- [ẽ] est rendu par *ain, in et im*.
- [õ] est rendu par *on*.

La règle est complétée au gré des rappels de mots déjà vus par les apprenants.

■ On questionne alors la classe sur la validité de la relation réciproque: est-ce que la graphie *en* correspond toujours à [ã] ou à [ẽ]? est-ce que *on* transcrit nécessairement le son [õ]? L'observation du texte apporte la réponse avec les formes *blessent* et *monotone*, mais on attend évidemment des apprenants qu'ils fassent travailler aussi leur mémoire.

EXERCICES D'ORAL EN CONTEXTE

Il testo permette di acquisire competenze comunicative legate all'orale e mira a sviluppare una comprensione orale efficace e una buona qualità d'espressione.



EXERCICES DE VOCABULAIRE EN CONTEXTE

Niveau intermédiaire

L'opera si propone di condurre l'allievo da un livello di 'scoperta' a un livello intermedio o di 'sopravvivenza'. Il testo può essere usato in classe o per il lavoro autonomo.



- On conclut la période par une activité essentielle pour intégrer les différents mécanismes de mémorisation audiophonatoires et visuels intervenant dans la perception et la production des sons; les apprenants s'exercent alors au *shadowing*, i.e. à une lecture chuchotée du texte simultanément à son écoute (6^{ème} et 7^{ème} écoutes, continues).

3. 3^{ème} période (35')

NB: Au préalable on explicite le sens des mots qui échappent encore aux apprenants.

Phase 4: création (20')

Il s'agit de permettre à chacun de faire siennes ses nouvelles connaissances et de les enrichir de son vécu personnel. L'apprenant a le choix du mode d'expression.

- Choix 1: interprétation en groupe de *Chanson d'automne* sous forme de canon.
- Choix 2: A partir de listes de mots contenant des voyelles nasales, écriture individuelle d'un ou de plusieurs haïkus sur le thème des saisons.
- Choix 3: Ecriture de haïkus à partir de mots contenant des voyelles nasales.
- Mise en commun des créations.

Phase 5: expression (15')

Les nouvelles connaissances permettent de s'ouvrir à la réciprocité, à l'échange.

- A partir de leurs créations, les apprenants discutent des valeurs expressives qu'ils attribuent aux différentes voyelles nasales.
- On pose la question: avec *quels sons assaisonner les quatre saisons?* pour orienter la discussion vers un débat sur les vertus comparées des saisons.

- On propose des pistes de découverte vers des musiques, des poèmes et des chansons en français ayant trait aux saisons et à la fuite du temps.¹¹

Conclusion

Sans réfuter son intérêt pour un apprentissage global de la langue et de la civilisation,¹² nous sommes limité à envisager la chanson sous l'angle de l'apprentissage phonétique. Même dans ce cadre où la très routinière pédagogie 'chansonnière' la cantonne généralement à des exercices complémentaires qui n'ont souvent d'autre prétexte, un peu honteux, que le divertissement des apprenants, nous avons vu comment elle offre des possibilités variées et complètes d'exploitation pédagogique. C'est en effet tout l'apprentissage des voyelles nasales qu'il est possible de construire autour d'une seule chanson en convoquant l'ensemble des savoir-faire langagiers.¹³

Cette proposition nous semble d'autant plus pertinente qu'elle se base sur l'expression sensorielle et les émotions qui sont les vecteurs d'un apprentissage efficace et qui *in fine* dynamisent le groupe aussi bien que l'apprenant. Sans crier gare, la chanson nous rappelle modestement cette vérité: aimer une langue, c'est s'aimer dans cette langue, corps et esprit.

Il n'y a pas de vent favorable pour celui qui ne sait pas où il va¹⁴ et les activités proposées visent des objectifs à notre portée. Toutefois il ne s'agit que d'une proposition, qui ne saurait autoriser l'enseignant à négliger sa nécessaire passion car, comme disait Voltaire, «Tous les genres sont bons, hors le genre ennuyeux.» A bon entendeur salut!

¹¹ Juste une piste: le poème *La feuille* de Antoine Vincent Arnault.

¹² A ce propos je signale l'existence d'une méthode assez complète pour l'apprentissage de l'italien à travers les chansons: cf. LIDIA COSTAMAGNA, *Cantare l'Italiano*, Guerra edizioni, Perugia, 1990.

¹³ On entend bien sûr les 4 compétences définies par les situations de compréhension ou d'expression dans les modes de l'oral ou de l'écrit.

¹⁴ Rendons à César etc.: le mot est de Pline le Jeune.

PREMIO LABEL EUROPEO 2002

Con l'intendimento di sensibilizzare i cittadini europei al patrimonio linguistico comune e di promuovere l'insegnamento/apprendimento delle lingue dei paesi comunitari, viene promossa anche quest'anno dalla Commissione Europea un riconoscimento (LABEL) ai progetti formulati in ambito scolastico che possano stimolare l'interesse all'apprendimento delle lingue straniere. Le proposte dovranno corrispondere agli effettivi bisogni formativi degli allievi e presentare un carattere di possibile trasferibilità ai fini della eventuale successiva diffusione.

Le Sezioni ANILS potranno promuovere l'evento curando la diffusione, attraverso i soci e le scuole nelle quali insegnano, della nota ministeriale qui allegata insieme alla scheda appositamente predisposta per la raccolta degli elementi caratteristici delle iniziative proposte. Gli uffici scolastici regionali selezioneranno a livello territoriale i progetti per sceglierne 6, di cui 3 per la scuola di base (elementare e media) e 3 per la scuola secondaria superiore. I progetti selezionati dovranno essere inviati al Ministero entro il **30 maggio 2002**.

DIPARTIMENTO PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE DIREZIONE GENERALE PER LE RELAZIONI INTERNAZIONALI UFF. IV

Scheda dell'Unione Europea, linee guida del progetto

Prot. 19970/INT U04

Roma, 21 Novembre 2001

OGGETTO: PREMIO LABEL EUROPEO (Riconoscimento europeo per progetti innovativi nel campo dell'insegnamento – apprendimento delle lingue) – Anno 2002.

La Commissione Europea ha lanciato, nell'ambito delle iniziative di attuazione del IV Obiettivo generale del "Libro Bianco": "Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva (Promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie)", un progetto per il potenziamento dell'insegnamento/apprendimento delle lingue europee denominato "Riconoscimento europeo per iniziative innovative nel campo dell'insegnamento/apprendimento linguistico".

Tale riconoscimento si concretizza in un attestato europeo di qualità (LABEL) valido per un anno, che viene attribuito ai progetti che hanno dato impulso all'insegnamento delle lingue mediante innovazioni e pratiche didattiche efficaci, favorendo la sensibilizzazione al patrimonio linguistico europeo e motivando i cittadini al plurilinguismo da attuare per tutto l'arco della vita.

Tutto ciò premesso, si invitano le SS.LL. a diffondere nell'area territoriale di rispettiva competenza la presente lettera circolare, favorendo così la partecipazione all'iniziativa in oggetto di tutte le relative Istituzioni Scolastiche e contribuendo a potenziare l'interesse all'apprendimento delle lingue straniere. Inoltre, anche in relazione alle iniziative connesse all'attuazione dell'autonomia nonché all'ampliamento dell'offerta formativa nel settore linguistico, le SS.LL. cureranno l'individuazione dei progetti che per la loro portata innovativa stimolano l'interesse all'apprendimento delle lingue straniere, selezioneranno ed invieranno a questo Ufficio fino ad un massimo di sei progetti pervenuti dal rispettivo ambito territoriale, rispettivamente prescelti nella misura di tre per la scuola di base (elementare e media) e tre per la scuola superiore, tenendo presente che i progetti dovranno:

- riguardare attività in corso o almeno allo stadio finale di progettazione;
- apportare un miglioramento sia qualitativo che quantitativo all'insegnamento e apprendimento linguistico;
- avere una dimensione europea;
- presentare un carattere di trasferibilità;
- essere innovativi e creativi nella progettazione, nell'uso delle risorse e nei metodi;
- corrispondere ai bisogni linguistici degli allievi;
- contenere elementi stimolanti e motivanti per l'apprendimento linguistico.

Un'apposita giuria nazionale appositamente costituita presso la scrivente Direzione Generale esaminerà i progetti pervenuti dall'intero territorio nazionale e sceglierà quelli ai quali attribuire il Label Europeo per l'anno 2002.

Si pregano le SS.LL. di voler inviare i progetti sunnominati entro il 30 Maggio 2002 al seguente indirizzo: "MINISTERO PUBBLICA ISTRUZIONE – DIREZIONE GENERALE PER LE RELAZIONI INTERNAZIONALI-uff. IV, VIALE TRASTEVERE 76/A, 00153 ROMA" comunicando contestualmente il numero totale di progetti ricevuti dalle Istituzioni scolastiche – divisi per ordine di scuola – ed il nominativo del referente regionale per l'attività europea in questione.

Ogni ulteriore informazione può essere richiesta ai seguenti recapiti:
tel.06-58493431/2097; fax 06-58492371; e-mail: dgcult.div3@istruzione.it .

Si ringrazia per la preziosa collaborazione.
IL CAPO DIPARTIMENTO
Pasquale Capo

SELM
ANNO
XL
2
2002

Task cycles: combining language use with language study

Geoffrey Gray

Introduction

How can English language teachers reconcile the attractiveness of the communicative approach – the fact that it emphasises *meaningful* use of language – with a need to ensure ongoing *development* of students' language awareness? To answer this question, we shall look at how *task-based learning* can combine a real purpose for language use with a natural context for language study.

Beliefs about language learning

One of the most influential methods of teaching English as a foreign language has been that of PPP: presentation, practice and production in that order. The teacher starts each lesson with a deductive or inductive presentation of a new language form, typically a single grammar point.¹ Practice activities such as drills or sentence transformations then follow. Finally, in the production stage, students participate in role-plays, discussions and other 'free' activities. It is hoped that they will thereby integrate the new language item with previously learnt language, and develop fluency (the ability to use language with ease and speed while under the pressures of real-time communication).

This model of learning is appealing to both teachers and learners. Through successive stages of practice, knowledge about language is converted into an ability to use it. This is said to replicate the way that other skills – such as driving a car or playing a sport – are learned (Thornbury 1999, p.128). The underlying theory is that learning consists of becoming more automatic and developing a set of habits (Hilgard, 1975). Progress is seen as linear and cumulative.

However, research findings in linguistics and psychology show that second language acquisition (SLA) is less linear, more complex and harder for the teacher to control than the PPP model suggests (Brumfit and Johnson 1979, Ellis 1994). We cannot assume so readily that what we teach is what will be learnt. It now seems that students learn something only when they need to use it, and only when they are ready to learn it.²

Earlier attempts to take account of these points stressed that *exposure* to language should have priority. The teacher's role is to provide input and to facilitate comprehension of language that is at the limits of students' understanding (Krashen 1985). Given this, the learner's language system will develop automatically without form-focused teaching. This argument – effectively, that one learns to speak by listening and that grammar teaching is peripheral – has since been heavily criticised (Gregg, 1984; Swain

¹A deductive approach begins with the presentation of a rule and is followed by exercises where students apply the rule. An inductive approach starts with examples from which students infer the rule.

²There are three points to note here. First, learners may have their own built-in syllabuses. These do not necessarily correspond with the items on the teacher's syllabus or the order in which they appear. For example, although the third-person 's' ending on English verbs is on most elementary-level syllabuses, it is used relatively late by the majority of students irrespective of their mother tongue (Thornbury 1999, p.10). Second, partial learning may occur: the presentation of a new item may trigger a reorganisation of existing knowledge rather than lead to immediate mastery of that item (Sato 1988). Teaching may be more useful for drawing attention to the relatively new than for introducing the brand new. Third, the PPP model assumes that accuracy precedes fluency, that the elimination of mistakes at the controlled practice stage is necessary preparation for communication during the production stage. Yet many learners go through a long period of making mistakes even though they are, at the same time, capable of communicating what they want to say. As in first language learning, it seems that accuracy is acquired relatively late, and that it is by means of communication that the language system develops (Thornbury 1999, p.129).



1985). In contrast to Krashen, who argued that SLA is largely a 'natural' (read unconscious) process, Schmidt (1990) has claimed that a degree of conscious awareness – *noticing* – is necessary before new items can become part of a developing language system.³

Finally, there has been a growing recognition of the importance of learning lexical 'chunks' of language as opposed to rule-based grammar systems (Bolinger 1976; Nattinger and DeCarrico 1992; Pawley and Syder 1983; Sinclair 1991). Much spoken language consists of ready-made phrases (e.g., *just a routine check up* or *I'm sorry to*

keep you waiting) that operate as a single unit of meaning and occur frequently enough to be treated in their own right. Instead of giving priority to rule-based grammar systems into which students can then 'slot in' a choice of nouns and adjectives, it is argued that the teacher should promote the learning of these lexical chunks.⁴

These insights imply that teaching can be valuable even though it probably has only an indirect effect upon learning. Yet these findings do not in themselves offer an alternative to PPP for structuring lessons and designing course programmes. What other framework might there be?

³ According to Schmidt, exposure does not by itself ensure that noticing will occur. Noticing depends on a number of additional factors such as the prominence or frequency of a given language form.

⁴ Lewis (1993), for example, argues that 'grammar is not the basis of language or language learning' (p.134), that lexis is the basis of language (p.95) and that 'many superficially grammatical errors are caused by lexical deficiency' (p.178).

Holidays Abroad

NICHOLAS BROWNLEES • GIULIANA BERNARDI FICI

Attività per una revisione
guidata dell'inglese
per il biennio
delle Superiori

Holidays Abroad è concepito come strumento di esercitazione per il ripasso estivo, ma è anche utilizzabile per il consolidamento della lingua durante l'anno scolastico. Entrambi i volumi seguono una chiara impostazione metodologica e propongono argomenti attuali di particolare interesse per i giovani, con costanti riferimenti alla vita e alla società britannica, americana e australiana.



VALMARTINA

SELM
ANNO
XL
2
2002



The challenge of task-based learning

Here, we shall propose a framework that is known as task-based learning (TBL), and which has been described as turning the PPP model on its head (Thornbury 1999, p.129). Whereas the latter involves learning about language (the presentation stage) before trying to use it (the controlled practice and production stages), TBL takes a more experiential view. Students use the language immediately and then reflect upon their performance. After having tried to complete a task using all their available resources, students receive feedback from the teacher on the quality of their language. Instead of an accuracy to fluency model of teaching (as in PPP), TBL begins with fluency and then moves towards analysis and precision.

But what exactly are 'tasks'?⁵ They should not be seen as activities with no other purpose than to practise pre-specified language forms. They are not concerned with language display or using certain forms only for the sake of doing so. Tasks are instead activities where students mobilise 'whatever language forms they wish to convey what they mean, in order to fulfil, as well as they can, the task goals' (Willis 1996a: p.24).

As an example of this, consider Willis's discussion of an activity where students write four sentences describing a picture and then read them to their partners (Willis 1996a: p.24). Students are using language for the sake of doing so rather than to achieve a goal through communication. Yet it is possible to redesign the activity so that it becomes goal-oriented and consistent with TBL. After showing the picture for only ten seconds, the teacher could ask learners to write four true and two false things about it. They then read out their sentences to see if their partner can remember which are true. The goal is to recall the picture oneself and to challenge the memory of the other student. To achieve this goal students are focusing first on

meaning (on what can they remember and on what might their partner have forgotten), and then on how to communicate these meanings linguistically.

Tasks in this sense include not only memory challenges but also exchanging information, ordering or prioritising information, solving logical or real-life problems, comparing items and sharing personal experiences.⁶ TBL therefore represents the 'deep end' of communicative language teaching: meaning and a communicative goal are its primary focus. The overall objectives of a task-based syllabus are often expressed in terms of tasks themselves (e.g., designing a tourist itinerary) rather than in linguistic terms (e.g., the present perfect).

What advantages does TBL have when compared to PPP? The first is that interest and motivation may be higher. Completing tasks provides an incentive to make the best use of the language one already has. This can encourage students to take more creative risks with the language, and to use a greater range of language forms than they would if they were practising a pre-selected grammar point. Second, TBL may be more effective than PPP for priming students to notice aspects of the language. After having completed a task, learners are in a better position to focus upon language forms that they themselves have discovered a need for, rather than language that has been given to them simply because it is on the next page of the course book. Third, by starting with fluency rather than accuracy, with communicative use of language to complete a task rather than language practice for the sake of practice, classroom learning may feel less artificial and closer to real life.

But if this fluency-first model avoids some of the drawbacks of PPP, another type of problem can emerge. Pressure on students to complete tasks while speaking, listening and coping with real-time communication may result in them using language in a way which does not challenge or extend their

⁵ See Kumaravadivelu (1993, pp.70-72) for a survey of the many definitions and interpretations of the term 'task' in language teaching.

⁶ See Willis (1996a, pp.149-54) for a classification of task types.



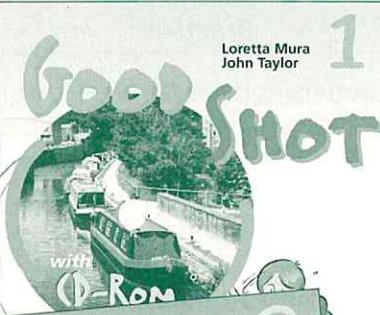
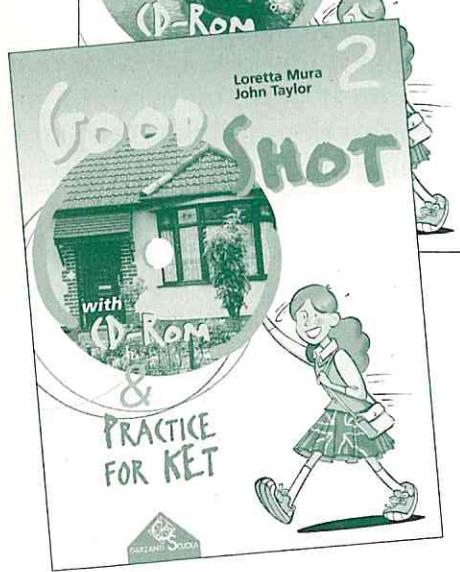
linguistic competence. As in real life, the student can use minimal or incomplete utterances to keep the interaction moving. He or she can rely mainly upon the ready-made chunk language described above. While this is valuable for developing effective communication strategies, it does not guarantee structural change towards language of greater *complexity*. There is a growing body of evidence to suggest that unless communicative learning is balanced with a focus on form - whether it be grammar instruction, error correction or pattern-practice drills – ‘fossilisation’ can set in with learners using a kind of personal ‘pidgin’ (Thornbury 1997, p.xiii).

Yet we have seen that a central principle of TBL is that it would defeat the communicative purpose to pre-teach or pre-specify what language forms should be practised. How, then, can one reconcile the communicative attractiveness of tasks – the fact they take meaning as primary and avoid contrived language – with a need to ensure an organised focus on language forms?

Different mental processing systems

One possible answer to this question is based upon the following assumptions: people use different mental processing systems to learn a foreign language, these processes exist in some degree of tension with one another, and learners are not usually able to attend to these different processes at the same time.

As we have already noted, native speakers use lexical chunks or ready-made expressions (Bolinger 1976, Pawley and Syder 1983). Rather than formulate from ‘scratch’ on every occasion, they rely on a store of fixed expressions that allow greater ease and speed while listening and speaking. However, native speakers can, when necessary, express their meanings more precisely and creatively. They can process language analytically through attention to powerful generative rules (Skehan 1998, p.53). This produces new combinations of meaning but requires more time than lexical modes

Loretta Mura
John Taylor

Good Shot

PRACTICE FOR KET

Activity Books and CD-Rom

Strumento per l'integrazione nell'iter didattico e per il lavoro in classe **Good Shot** può essere affiancato a qualsiasi libro di testo in uso. I due CD-Rom contengono una serie di filmati “live” girati interamente in Inghilterra. Gli activity books permettono l'utilizzazione e lo sfruttamento del materiale linguistico dei CD-Rom, offrono numerosi esercizi di revisione e rinforzo delle strutture di base e presentano inoltre attività di “reading” conformi agli “examination papers” del KENT.

SELM
ANNO
XL
2
2002



of processing. Native speakers thus operate a sort of dual-mode system.⁷ They can shift from one mode to the other depending on whether real-time communication or precision and creativity are more important.

Foreign language learners employ the same type of dual mode system, but neither system on its own is ideal. On the one hand, they need to learn underlying rules that are likely to be generative and restructurable: rules can be applied creatively and new rules can replace or subsume older ones (Skehan 1998, p.88). But the application of these rules involves complex processes of construction and places a heavy burden on the speaker during language use. On the other hand, learners resort to a rapidly usable memory system and more lexicalised forms when real-time communication is important. The gain here is speed but the language is formulaic, and relatively fixed and inflexible (Skehan 1998, p.89).

The question thus becomes one of whether and how these two systems might work together so that foreign language learners have the same type of dual-mode system that is available to native speakers. Skehan (1998, pp.91-92) forcefully argues that although the two systems are in constant tension, there is no reason why each should not be revisited continually during a student's language development. This requires a *cyclical* rather than a *linear* syllabus in which:

there should be continual pressure on learners to analyse the linguistic units they are using, so that they can access this same material as a rule-based system. Equally, it is important that when material does become available as such a system, learners should engage in the complementary process of synthesising such language so that it will become available in accessible memory-based form as well (*ibid.*, p. 91, my emphasis).

The question posed at the end of the last section – how can the priority which TBL assigns to meaning be reconciled with a focus on form? – can now be recast as follows. How can cycles of analysis and synthesis be built into a TBL framework so that it consists of neither the use of ready-made language to be an effective communicator nor the

development of a form-oriented system but a set of principles that relates the two?

Tasks as learning cycles

We shall answer this question by looking at the way *cycles* of analysis and synthesis are built into the TBL framework proposed by Willis (1996a). This framework remains true to the principle of learning through meaningful, goal-oriented activities. However, opportunities for analysing language as a rule-based system are prominent at certain stages without a heavy-handed emphasis on language for its own sake.

To obtain this balance, Willis (1996a) presents a structure in which exposure to language, use of language, and reflection on exposure and use are prominent at different stages:

Pre-task	Introduction to topic and task
Task Cycle	
Task	
Planning	
Report	

Language focus	
Analysis	
Practice	

Pre-task activities have three essential aims: (1) to create interest and motivation to carry out the task (e.g., by 'brainstorming' for any relevant knowledge, memories or experiences); (2) to provide exposure to useful language for doing the task (e.g., reading or listening to texts); and (3) to set up the task so that students know what to do and how to do it (e.g., by listening and watching others doing similar tasks or by giving planning time).

The task cycle itself has three sub-stages. First, learners do the task. They try to synthesize (in the sense described in the last section) whatever they know into fluent performance. They mobilise all available resources to achieve a goal while under the pressures of real-time communication. Here, the teacher monitors unobtrusively, supplying form when learners request it but without correcting or telling them what to say.

⁷ These two modes correspond with what Widdowson (1989) calls accessibility and analysability.



Only in the second sub-stage – where learners plan a report on their findings – is the teacher in the explicit role of a helper with the language. The intention here is to supply a need for accuracy and an analysis of form without imposing these in an unnatural way. This is the most appropriate moment for focusing on language structures because the learner is now ready for this. The language the teacher supplies is in response to doubts, questions and needs that have emerged in students' minds while trying to complete the task.⁸ The teacher can go round the classroom, suggesting language and helping individual students to develop precision, identify rules and patterns, and modify their hypotheses about their language. In essence, this kind of work corresponds with the analytical mode of processing discussed above. It complements the previous work of synthesis by enabling students to gain greater generativity and flexibility in the long term.

The third sub-stage of reporting supplies the validating activity for the previous planning. It offers an opportunity to use the language that has just been focused upon so that it becomes memory-based and accessible for communication in real time.

Finally, after pre-tasks and the task cycle, Willis suggests there should be further reflection upon and consolidation of language that was used (or needed) during the task. The teacher can provide further input (e.g., a reading or listening text) and ask learners to identify and notice examples of a language form (e.g., the present perfect). Alternatively, the teacher can supply different examples of the form and ask students to categorise its meanings and uses (e.g., list the different ways in which the present perfect connects past and present time).

Designing a task-based syllabus

TBL, then, tries to engage students in cycles of analysing and synthesising language.

Willis' framework shows how the teacher can structure individual lessons in terms of such cycles. But how can a series of task-based lessons be built into an overall course programme or syllabus?

Skehan's answer to this question is that tasks must be chosen which allow a balance to be struck between three equally important goals: fluency, accuracy and what he calls 'complexity' – 'a willingness to take risks, to try out new forms even though they may not be completely correct' (1989, p.5). By relying on research findings that suggest which kind of tasks are most appropriate for pursuing these different goals, and by referring to the comments of students themselves about what kinds of progress a certain task allows, a balanced sequence of tasks can be chosen.⁹

To design a task-based syllabus, teachers also need to think about the difficulty of each task. By choosing an appropriate level of task difficulty, there is a greater chance that a balanced development of fluency, accuracy and complexity will occur.¹⁰ Furthermore, research findings show that task difficulty depends not only on the type of task but also on how it is implemented (Skehan 1998, pp.134-35). By controlling such factors as time pressure, the opportunities students have for planning, whether a task is spoken or written, and the amount of visual support available, the teacher can influence the degree of attention that is 'freed up' for fluency, accuracy and complexity respectively.

Conclusion

We have argued, then, that TBL starts from meaning but has the potential to create and supply a genuine need for analysis and practice of language forms. This differs from a PPP model that begins with language forms in a vacuum and then looks for contexts to introduce them and activities to practice them.

Like any other method, however, TBL works

⁸ Compare this with the presentation stage of a PPP lesson. Here, a language point is introduced because the syllabus dictates that it should now be covered, and not because students require it for a communicative purpose.

⁹ See the survey of research findings presented by Skehan (1998, p.136).

¹⁰ The teacher can select a task where, for example, students are less likely to manipulate ready-made phrases in minimal ways and more likely to devote some attention to form, whether in terms of accuracy or complexity.



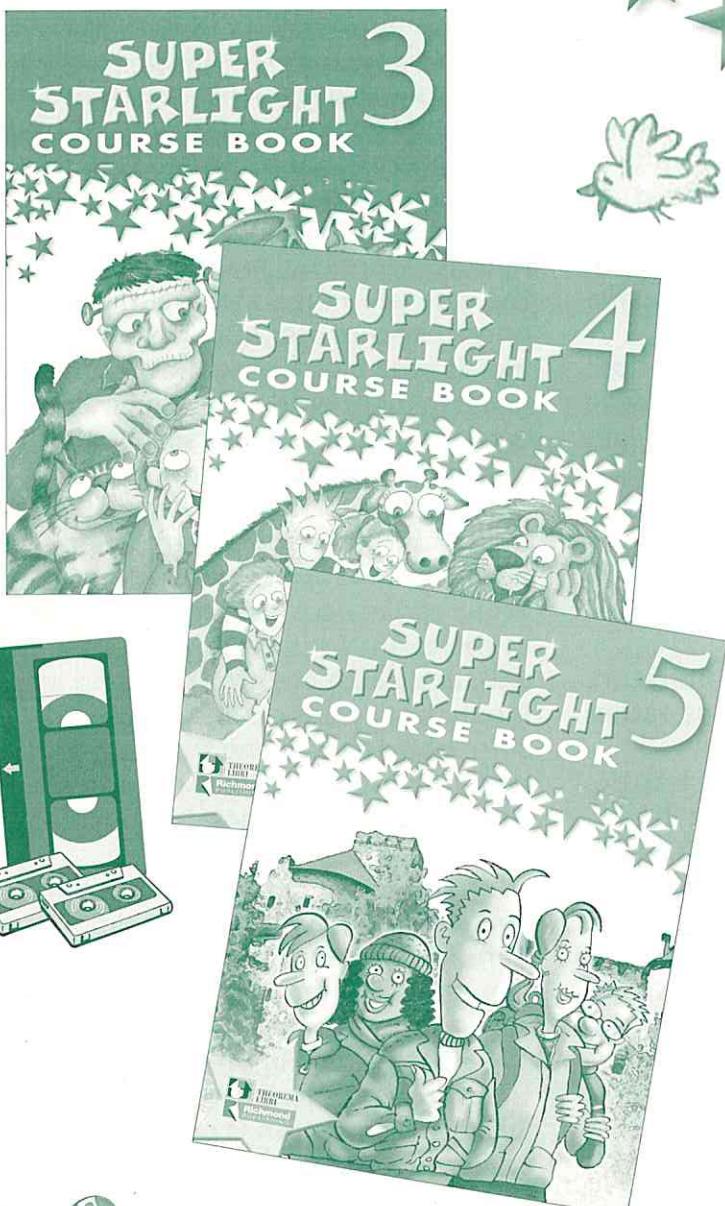
better with some students than with others. While learners who are happy to talk or write may participate actively in the task, those who are more reticent may adopt a more passive role. And in monolingual classes students may become so keen to resolve the task that they resort to their mother tongue. Furthermore, the teacher needs to consider the different learning styles of students. During task work, some students may devote most of their time to searching for patterns and analysing rules while others prefer to use ready-made lexical chunks. Would matching students with their preferred learning styles play to strengths or simply reinforce weaknesses? These are all areas that need further research.

Bibliography

- BOLINGER D. (1976)
'Meaning and memory', in *Forum Linguisticum* 1, pp.1-14.
- BRUMFIT C., K. JOHNSON (1979)
The Communicative Approach to Language Teaching, Oxford, Oxford University Press.
- CANDLIN C. (1987)
'Towards task-based language learning' in Candlin C., Murphy D. (eds), *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- CHOMSKY N. (1965)
Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass., MIT Press.
- ELLIS R. (1994)
The Study of Second Language Acquisition, Oxford, Oxford University Press.
- GREGG K. (1984)
'Krashen's Monitor and Occam's Razor', in *Applied Linguistics* 5, pp.79-100.
- HILGARD E. (1975)
Theories of Learning, New York, Appleton-Century-Crofts.
- KRASHEN S. (1985)
The Input Hypothesis, London, Longman.
- KUMARAVADIVELU B. (1993)
'The name of the task and the task of naming: methodological aspects of task-based pedagogy', in Crookes G., Gass S. (eds), *Tasks in a Pedagogical Context*, Cleveland, UK, Multilingual Matters.
- LEWIS M. (1993)
The Lexical Approach, Language Teaching Publications, Hove.
- LONG M. (1988)
'Instructed interlanguage development' in Beebe L. (ed), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, Rowley, Mass., Newbury House.
- LONG M., CROOKE G. (1991)
'Three approaches to task-based syllabus design', in *TESOL Quarterly* 26, pp.27-55.
- NATTINGER J., DECARRICO J. (1992)
Lexical Phrases and Language Teaching, Oxford, Oxford University Press.
- PAWLEY A., SYDER F. (1983)
'Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency' in Richards J., Schmidt R., (eds), *Language and Communication*, London, Longman.
- PRABHU N. (1987)
Second Language Pedagogy, Oxford, Oxford University Press.
- SATO C. (1988)
'Origins of complex syntax in interlanguage development', in *Studies in Second Language Acquisition* 10, pp.371-95.
- SCHMIDT R. (1990)
'The role of consciousness in second language learning', in *Applied Linguistics*, 11, pp.17-46.
- SCHMITT N. (2000)
'Key concepts in ELT: Lexical Chunks', in *ELT Journal*, Vol.54, n.4, pp.400-01.
- SINCLAIR J. (1991)
Corpus, Concordance, Collocation, Oxford, Oxford University Press.
- SKEHAN P. (1989)
Individual Differences in Second Learning, London, Edward Arnold.
- SKEHAN P. (1998)
A Cognitive Approach to Language Learning, Oxford, Oxford University Press.
- SWAIN M. (1985)
'Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development', in Gass S., Madden C., (eds), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- THORNBURY S. (1997)
About Language, Cambridge, Cambridge University Press.
- THORNBURY S. (1999)
How to Teach Grammar, Harlow, Longman.
- WIDDOWSON H. (1989)
'Knowledge of language and ability for use', in *Applied Linguistics*, 10, pp.128-37.
- WILLIS J. (1996a)
A Framework for Task-Based Learning, Harlow, Longman.
- WILLIS J. (1996b)
'A flexible framework for task-based learning', in Willis J., Willis D., (eds), *Challenge and Change in Language Teaching*, London, Heinemann.

SUPER STARLIGHT

CORSO DI INGLESE PER IL SECONDO CICLO
DELLA SCUOLA ELEMENTARE



Super Starlight è un corso di inglese per il secondo ciclo della scuola elementare. L'approccio metodologico mira a far acquisire concetti e procedure necessari a sviluppare competenze e attitudini proprie della scuola primaria.

STRUMENTI DI APPROFONDIMENTO

Il corso è corredata di: tre quaderni operativi per gli alunni; una Guida per l'insegnante, con schede di valutazione e activity cards; sei audiotrascrizioni e tre videocassette indicate alla guida; tre Wallcharts con il lessico fondamentale relativo a tre situazioni di vita quotidiana.

A complemento sono disponibili
per l'insegnante i quaderni operativi
Mr Double You.



THEOREMA
LIBRI



Reflections on the role of literature in language teaching

Rosario Nigliazzo

The role of literature in language teaching has been variously interpreted in recent years. It was considered a model for good writing when the grammar-translation approach was in use, and became irrelevant during the period of the structural dominance. With the new functional-notional approach and its emphasis on pragmatic and efficient communication, literature was first ignored but, recently, "there has been a remarkable revival of interest in it as one of the resources available for language learning" (Maley 1990:3).

Moreover it is to be said that there is a close link between literature and language teaching, since literature is made up of language. But this is not the only reason for using works of literature in the classroom. Another no less important consideration is that literature is one major aspect of culture and it is more cheaply and easily accessible than many other art forms.

Then the question is not whether literature is to be used in the classroom or not, rather how it is to be done.

The main aim of a literature course is to develop students' literary competence. Such a competence is often seen, from a traditional point of view, "as the inculcation in students of the kind of sensitivity to literature, which allows discrimination of the good from the bad" (Brumfit et al 1986:16), and it is achieved in situations where the teacher translates passages and dictates notes in an examination-centred approach. It is quite easy to teach literature in such a way, but it is rather difficult to learn it. I hold this opinion for three main reasons:

1. the teachers, who have the power to decide what is good and what is bad, reflect in their choices their culture, their social situation and their interests, which are not necessarily the same as their students';
2. this kind of approach largely ignores the deeper insights or skills that students might gain from coming into contact with literature, since it retreats into teaching about

literature instead of teaching the literature itself;

3. it does not concern itself with what should be the primary pedagogic aim of a good teacher: the development of his/her students' own response to literature.

These things being so, I can only refuse an approach such as this because I consider students as active agents, not passive recipients and I do not want to present students with facts about literature to be learnt by heart. I only want to create the conditions for successful learning.

In other words my main objective is to let them develop the fundamental ability of a good reader of literature that is in Brumfit's words «the ability to generalize from the given text either to other aspects of the literary tradition, or to personal or social significances outside literature» (1986:188).

This student-centred approach is surely more difficult to apply than the one I mentioned above, but when the learners have acquired the necessary literary competence in the terms Brumfit refers to, the lesson will surely be more attractive and interesting for both students and teacher.

Since both the text and the learners are the starting points of this kind of approach some points about the relationship between these two elements can be considered.

As I pointed out before, in my opinion «the end of literary teaching is not simply the admiration of literature; it is something more like the transfer of imaginative energy from the literature to the students» (McKay 1986:193), which implies a sort of interaction between the students and the text. Such an interaction is possible only if the students employ interpretative procedures in the reading process, that is to say that their reading must be developed as an interpretative skill, and not just a receptive or passive one.

Obviously, «it is not reasonable to expect non-native speakers (as the students we deal with are) to approach literary texts in English with the intuition of a native speaker» (Brumfit et al 1986:20) and therefore some difficulties might probably arise in



the students' understanding of the text either at a linguistic level or at a conceptual level; the former resulting from ignorance of the language and the form being used, the latter from a misunderstanding of the conventions and cultural references being used.

In order to avoid the arising of these kinds of problems an appropriate selection of the texts to be presented to the students is necessary. In other words the teacher's task here is to provide texts that «are directly needed by students at that stage of their literary development... that can be discussed in such a way that the events, or characters

are closely related to the personal needs of the learners» (Brumfit et al 1986:32-33). In conclusion the teacher's knowledge of the students (who they are and what their needs are) and of the literary syllabus permits him/her to plan an activity, which aims at the development of the students' literary competence.

Keeping well in mind what I have said so far, I am going now to plan an activity in which I am going to present to my students the following extract from "Clinging to the Wreckage: A part of life" by John Clifford Mortimer:

«My father was a very clean man, who never took less than two baths a day. One day I came home from school and found him wearing a white towelling dressing-gown and sitting on the closed lavatory seat in the bathroom. My mother was squeezing out his toothpaste. She found his hand and put the toothbrush in it. Then she guided his hand towards his mouth. That was the first time I saw that he was totally blind.

Eyesight was a problem for both of us. Up to the age of five I enjoyed the privileges of myopia, seeing the world in glorious haze like an Impressionist painting. My contemporaries appeared blurred and attractive, grown-ups loomed in vague magnificence. I went daily to school and kept my eyes politely on the blackboard where I could see only chalky confusion. After a year of this my mother noticed that my education was at a standstill and sent me to the oculist: the world sprang at me in hideous reality, full of people with open pores, blackheads and impetigo. A deep-focus moustache appeared on an art mistress whom I had considered beautiful.

Flinching from this unusual clarity I went to school and sat in my usual place at the morning assembly, unrecognisable in a nose-pinching pair of wire-framed specs. The headmaster, whose awareness of his pupils was always somewhat vague, thought that this bespectacled intruder was a new boy. As I was too shy to disillusion him, I was put back in the bottom class to restart my unpromising academic career. I suppose I had become a new person, one who looked on life and actually saw it; but when faced with anything I am really reluctant to see, a pornographic film in the course of business, or an animal killed and plastered across the road, I still have the defence of taking off my glasses and returning the world to the safe blur of childhood.

In the years before I could see clearly my father was not yet blind.»

My unit plan is divided into four parts: presentation, intensive reading, open discussion and work beyond the text, and in each phase of this activity I keep in mind the close relationship that exists between the interpretative skills (listening and reading) and the active ones (speaking and writing). As far as students' participation is concerned I grade it from controlled, to guided, to completely free.

I keep in mind that my learners' background is heterogeneous; they are interested in sports, games, films, records, and social relationship. Various materials, teaching aids and methods such as mime, role-playing, tape-recorders, pictures, slides,

video-tapes, computers, OHPs and so on, can be used in order to facilitate comprehension and learning.

Throughout my unit plan I will also keep in mind the interdisciplinary objective, which is an important part in planning a curriculum, which aims at the formation of young people who are at a crucial period in their lives.

First hour: Presentation

The text I have chosen does not present any particular problem at a conceptual level, but some problems might arise as far as syn-



tax and lexis are concerned. Therefore this text is suitable for students who have experienced English language learning for at least three years at high school. So it could be addressed to students of the fourth year of an Italian high school (for instance "Liceo Scientifico").

It is to be considered that this unit could be part of a module about the theme of "childhood". In this case this module would involve various units and various texts about the same topic and it would also be very interesting to transform it into an interdisciplinary module involving other teachers and other subjects, in order to develop the chosen theme from different points of view (childhood in English and in Italian literature, in art, in films, in philosophy; the role of children in society; and so on).

My unit plan lasts about four hours and at the end of it the learners should be able to read the text, to understand it, to express their opinion about the characters, the events and the problems that arise from the text, and to discuss and defend this opinion in a debate with the teacher and the other students.

The first stage of my activity is a pre-teaching phase. It is divided into three steps and altogether it takes about thirty minutes. My main objective in this phase is to build up my students' interest and motivation and it is achieved through a discussion about the main topic of the text. In order to do this I proceed as follows: during the previous lesson the students are asked to bring to class any objects associated with their childhood (pictures, toys, dolls, and so on). Then I ask them to form groups of four and to show each other the objects they have brought to class. Their task is to describe, in turn, any memories associated with these objects.

After that, on the board or OHP, I display a number of stimulus questions, such as the following:

"When you were young:

- What food did you most like/hate?
 - Who, or what were you most frightened of?
 - What kind of games did you play?
 - Did you have any pet animals?"
- and so on.

The students have to discuss their answers to the stimulus questions. Probably they have some lexical problems and in order to help them I can write on the board any words they ask for during the discussion.

In the third and last step of this phase I write on the board the title of the text and ask the students to predict what the story will be about (first having explained the meaning of individual words). After some guessing I clarify and summarize what the students have suggested.

We must be consider that predicting activities can bring a high degree of interest in the text, because there is an increased involvement from the natural desire of seeing one's own expectations proved correct or otherwise.

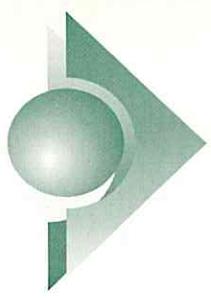
Now that I have linked the topic of the text to the students' personal and social sphere, I can go on to the next phase, which is presenting the text itself.

This stage, which lasts twenty minutes, is divided into two steps. In both of them my purpose is to let students grasp the global meaning of the text and to connect it with the predictions they had previously made. The learners, who in this stage work individually, first are told to read through the passage quickly and to note down any remarks, comments, or descriptions that remind them of comments they made in their earlier discussion, and then they must answer the following "low-order questions", which will be put on the board:

1. How did the boy realize he had problems with his eyes?
 2. Why did the headmaster put him back in the bottom class?
 3. What does he do when he sees something he doesn't like?
- and so on.

Questions such as these are called "low-order questions" because their only purpose is to check students' overall comprehension of the text without creating any involvement with it.

After having made sure the students have understood the global meaning of the passage, in the last ten minutes of the first hour I provide them with the following homework.



1. Read the text again carefully, write down any unknown or difficult words, and try to infer their meaning from the context of the passage (do not use the dictionary and remember that "meaning" does not mean "translation");

2. Look at the passage and fill in the following chart:

People	Objects	Places

then answer the following questions:

1. What is the plot of the passage?
2. What is the linguistic register used?
3. What are the social roles?

and so forth.

Second hour: Intensive reading

In this phase, which has already begun at home, my main purpose is to create the students' involvement with the text and to let them develop an active vocabulary about the main topic of the passage.

In the first twenty minutes, which are of teacher-students interaction, I correct the exercises I gave as homework. In particular I ask the students to write on the blackboard the unknown or difficult words they have noted down and their possible meaning. Probably they will write words such as "squeezing", "blurred", "impetigo", "flinching", "wire-framed", "hideous", "loomed" and so on. If the students have not inferred the right meaning of these words from the context of the passage, there are many ways in which I can clarify their meanings. For example, I can:

- make a linguistic or etymological analysis giving the basic form of verbs, adjectives, adverbs, and so on ("wire-framed" – wire and frame – with frame of wire);
- provide synonyms ("hideous" – ugly);
- provide antonyms ("blurred" – clear);
- paraphrase ("impetigo" – contagious skin disease and "loom" – appear indistinctly);
- explain the word by mime ("squeezing" – I mime squeezing something);
- translate the word ("flinching" – sottrarsi, sottraendomi).

Translation into the mother tongue is the last step because it should be done only as a last resort, but this does not mean that it must be absolutely avoided. In a situation

where the learners do not understand something and there is no way to explain it in English, it is better to resort to the mother tongue rather than not to explain it at all. As far as the second exercise is concerned I verify if the learners' answers are right or wrong, and, in order to understand if their overall comprehension of the text has been achieved, I discuss their mistakes with them.

In the next stage, which takes me about forty minutes, the students work first individually and then in groups and their task is to:

- read the text again (but this time they must scan it, in order to elicit specific information on the one hand, and to form an opinion of the characters and the events of the passage, on the other);
- make a set of activities, which aims at their complete involvement with the text.

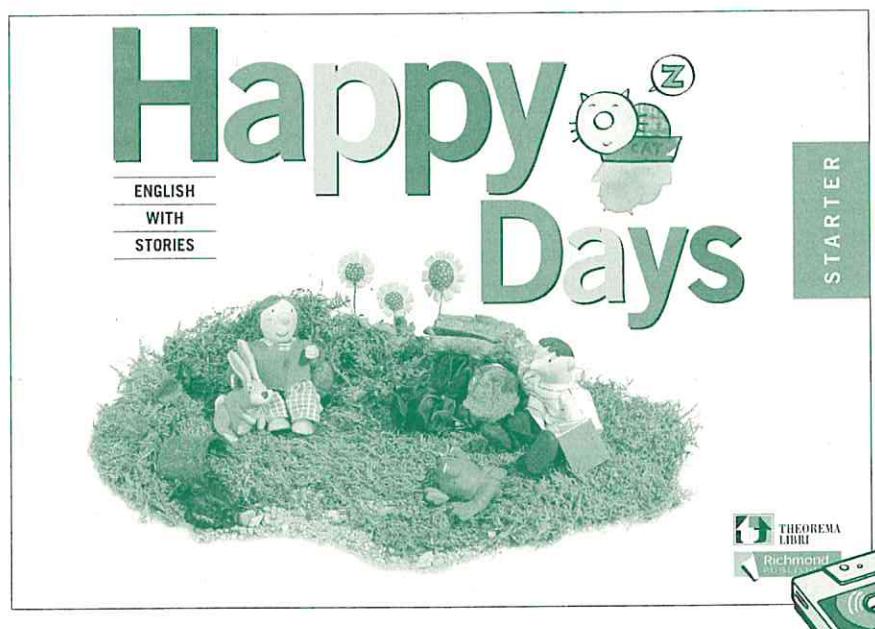
The first of these activities is to ask them a number of "high-order questions" such as these:

1. What did the boy think about the world when he was shortsighted and when afterwards he could see?
 2. Why do you think the boy is not very happy to see clearly?
 3. What does blindness represent for him?
- and so forth.

Obviously questions such as these are designed to leave room for discussion and disagreement. Indeed, since they focus on the pragmatic meaning of the passage, they force the students to see the text as a coherent piece of discourse, and moreover

Happy Days

CORSO DI INGLESE PER IL PRIMO CICLO
DELLA SCUOLA ELEMENTARE



Happy Days – English with Stories è un corso di inglese pensato per bambini dai cinque ai sette anni che affrontano per la prima volta lo studio di questa lingua. L'apprendimento si basa sull'acquisizione della lingua in contesti adeguati agli alunni ed è facilitata da un approccio ludico e interattivo.

STRUMENTI DI APPROFONDIMENTO

Il corso è corredata di un **quaderno operativo** per l'alunno, per avviare alla lettura e alla produzione scritta di parole e brevi messaggi; una **Guida**, che permette all'insegnante di pianificare passo dopo passo l'attività didattica; **due audiocassette**, allegate alla Guida, con le registrazioni di tutte le storie, le canzoni, le filastrocche e le attività di ascolto presenti nel volume; **Storyboard Cards**, riproduzioni ingrandite di tutte le vignette delle storie di *The three pigs* e *Pinocchio*, *New clothes* e *Cinderella*.



THEOREMA
LIBRI





the questions give an opportunity to discuss students' point of view about the content of the text, or, in other words, to express their opinion.

An activity, which to some extent involves the linguistic level in addition to the conceptual one, might be the following: I ask the students a very simple question such as:

"Did the boy discover a new wonderful world when he was able to see it clearly?" My learners' answer will obviously be "No, he didn't", therefore I ask them to list any nouns, adjectives, adverbs and figures of speech in the passage which permits them to give this answer.

They could fill in a chart like this:

Nouns	Adjectives	Adverbs	Figures of speech

A very nice exercise, even if very difficult (and I ask my students to do it only if I think they would be able to), is to ask them to re-write the passage changing all these elements in or-

der to change the boy's opinion about reality. An activity that involves the learners' opinion on the characters of the story could be to provide them the following chart:

Boy	Father	Mother	Headmaster

and the following list of prompts:

shy, dirty, clumsy, pedantic, sarcastic, talkative, modest, soft-spoken, smartly dressed, proud, punctual, self-centred, impatient, strict, skinny, sharp-tongued, generous, sociable, strong-willed, hypocritical, vain, elegant, kind, possessive, intelligent.

These words and expressions might or might not apply to the characters of the story. The students' task is to decide which of the prompt words are most suitable for each character, and to write them down in the respective columns. They should also find words or lines in the text to support their decision.

An exercise that involves the learners' personal opinion of the passage is to ask them to find an alternative title for the text they have read, and to explain the reasons for their choice.

Another interesting activity is to ask students to work in couples and build and perform a dialogue between the boy and his mother at the point when he realizes his father is blind.

The last of this set of activities can be the following: I write on the board one of the key sentences of the passage such as "the world sprang at me in hideous reality" and

ask the learners to express how they should react if they were in the boy's shoes (i.e. if they were short-sighted and suddenly everything became clear).

As I pointed out above all these activities have a double aim:

- encourage students' involvement with the text, form an opinion on its main topic and be ready to discuss it;
- let the students develop an active knowledge of the various specific lexical items.

Some discussion can follow these activities and if I realize that the learners have achieved both objectives I can move on to the next stage.

Third hour: Open discussion

The first thirty minutes of the third hour are devoted to the stage of open discussion. In this phase my main aim is that students discuss and defend their opinion in a debate with other students. Moreover, students should learn that texts of any kind do not easily allow for singular or unitary interpretation.

In order to achieve this objective, I proceed as follows: I write on the board the following opposing scenarios:



1. The boy will always be unhappy, because now he must see the world in its hideous reality, and he will look back with regret on the period in which the world was as he could imagine it.
2. The boy is fortunate because now he can see things as they really are, and it is better to see things, even if they are unpleasant, rather than not seeing them at all.

The class is then divided into three groups.

1. If you had to choose a book cover for this story, what would you wish to find in it?
2. Write a summary of the passage in no more than eighty words. Remember that a summary is not an interpretation of the story, but rather an account of what happens.
3. Look at the figures of speech in the text and then complete the following sentences imaginatively:
 - a. The boy's sight was confused like
 - b. The moustache of the art mistress was black like
 - c. The boy's father's teeth were white like
 - d. The world appeared like.....

The word limit of the second exercise has a double aim:

- It makes the exercise a useful one linguistically;
- It enforces selection of what is significant and it makes students aware that even a summary of what happens is in one sense an interpretative act even if they try to be as objective as possible.

The students have about half an hour to do these exercises but they are also told that if they do not finish them in time they can complete them at home.

Fourth hour: Work beyond the text

This last stage takes one hour. Here the text becomes a springboard for further activities. My task is to test and evaluate if the students have achieved the main aim of the whole unit that is, as I mentioned above, "the ability to generalize from the given text either to other aspects of the literary tradition, or to personal or social significances outside literature".

- In order to do it I ask the students, who in this phase work individually, to write at least two of the following compositions:
1. You are the boy in the story in the first day with your new spectacles. Write a letter to your best friend and explain to him what is happening.

The first group adduces evidence drawing from their knowledge of the world and the text analysed to support one of the scenarios. The second group listens and tries to provide counter-examples. The students of the third group judge and then vote for the scenario they consider to have been most persuasively argued.

When this activity is over I give the students a sheet with the following work to be done:

2. John Mortimer has left out a lot of information about the people of the story. Fill in this information. Explain the personality of the characters, what they do, how old they are, where they live and so on.
3. Imagine that the author had no time to complete the story. Write what comes next and how the story ends.
4. Have you ever read any other text in which childhood is the main topic? Say which and draw parallels between the texts. You may also express your opinion on similar or different points.
5. J. J. Rousseau said that childhood is the best age of a man's life because children are not corrupted by society and live in an ideal natural state. According to everything you have read about this topic and referring to your personal experience as well, express what you think of Rousseau's remarks. Obviously the last two exercises are given only if I know for certain that my students have studied at least another text on the same topic (either in English culture or other subjects).

Evaluation

By correcting students' compositions I evaluate if they have reached the main objective that I had planned for the unit, that is developing their "literary competence" in



the sense Brumfit (1986:188) refers to. In order to evaluate the compositions I will follow these criteria:

1. Knowledge and use of the specific linguistic functions, structures and notions.
2. Knowledge and use of a specialised vocabulary.
3. Knowledge of the key concepts of the chosen topic and the ability to express them.

4. Coherence and cohesion.
 5. Ability to express personal and original opinions about the chosen topic.
- Each criterion can be organised in a grid in which there must be a clear relationship between the different levels of knowledge and/or ability and the mark given to the student. An example of grid for evaluating the first criterion could be the following:

The student knows and uses correctly all functions, structures and notions.	Outstanding
The student knows all functions, structures and notions and their use is generally correct.	Very good
The student knows most functions, structures and notions and uses them making very few mistakes.	Good
The student knows the main functions, structures and notions but makes some mistakes in using them.	Fair
The student knows only few functions, structures and notions and makes many mistakes in using them.	Unsatisfactory
The student does not know the most common functions, structures and notions and makes many mistakes in using them.	Very unsatisfactory

After correcting these compositions I verify whether I can move on to a new text and a

new topic or if I have to spend some more time on this one.

Bibliography

- BIRCH D. (1989)
Language, Literature and Critical Practice, Routledge, New York.
- BRUMFIT C. J. (1986)
"Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language", in C. J. Brumfit, R. A. Carter, (edited by), 1986, *Literature and Language teaching*, Oxford University Press, Oxford, pp.184-190.
- BRUMFIT C. J., CARTER R. A. (1986)
Literature and Language teaching, Oxford University Press, Oxford.
- COLLIE J., SLATER S. (1987)
Literature in the Language Classroom, Cambridge University Press, Cambridge.
- CROFT S., MYERS R. (2000)
Exploring Language and Literature, Oxford University Press, Oxford.

- KRAMSCH C. (1998)
Language and Culture, Oxford University Press, Oxford.
- LAZAR G. (1993)
Literature and Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge.
- MALEY A. (1990)
Literature, Oxford University Press, Oxford.
- MCKAY S. (1986)
"Literature in the ESL Classroom", in C. J. Brumfit, R. A. Carter, (edited by), 1986, *Literature and Language teaching*, Oxford University Press, Oxford, pp. 191-198.
- MORTIMER J. C. (1987)
Clinging to the Wreckage: A part of life, Penguin Paperback, Harmondsworth.
- WESSELS, C. (1987)
Drama, Oxford University Press, Oxford.

Globalizzazione e valori culturali

Sta diventando di moda affermare che la civiltà umana, ricca di tante sfaccettature e di tante tradizioni, è minacciata da un mostro chiamato "globalizzazione", che pochi popoli ricchi vorrebbero imporre con la forza delle loro floride economie e con l'arroganza dei loro dissennati consumi a tutti i popoli più deboli, come versione aggiornata (o soltanto più ipocrita) del colonialismo imposto con la forza delle armi. Vale però la pena di ricordare che il modello proposto in forma "globale", e imitato o subito più o meno coscientemente, non è conseguenza diretta soltanto dello sfruttamento e del genocidio (che pure non sono mancati), ma anche del diritto romano, delle libere università nate nel Medioevo, delle dottrine politiche sviluppatesi nel "secolo dei lumi" ed erette a sistema nella rivoluzione francese. Non si può quindi parlare seriamente di globalizzazione trascurandone i valori culturali, che sono molto di più di un modello economico; il mezzo con cui questi vengono proposti è la lingua.

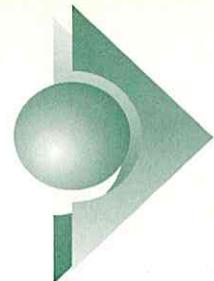
Qualche riflessione a questo proposito è suggerita dall'articolo "La lingua inglese tra globalizzazione e plurilinguismo" di Maresa Sanniti di Baja, di recente pubblicazione in questa rivista, in cui viene messo in evidenza il ruolo particolare che la lingua inglese si appresta a svolgere in questo contesto. Una visione da un'angolatura un po' diversa può fornire qualche elemento di valutazione in più.

Quale inglese per la globalizzazione?

Emerge chiaramente dall'articolo citato che dell'inglese si stanno sviluppando varianti che acquisiscono una loro individualità e una loro tradizione e normativa. Già Oscar Wilde scriveva, nel "Fantasma di Canterbury", che «gli inglesi e gli americani hanno tante cose in comune, tranne naturalmente la lingua», e ancora non si poneva il problema dell'inglese indiano o caraibi-

co. Però inevitabilmente il problema di una normazione comune verrà a porsi, e la flessibilità che l'inglese è andato dimostrando con la nascita dei "nuovi inglesi" può essere una forza o una debolezza.

Se riandiamo al nostro passato non tanto lontano, per ottenere l'acquisizione di una coscienza nazionale i nostri padri hanno cercato di stabilizzare la lingua italiana, che in fondo aveva un'ottima tradizione scritta e un buon modello di riferimento nel toscano (e qui lasciamo perdere la diaatriba, se il più puro fosse quello parlato a Firenze o a Siena, in città o in campagna), fino ad arrivare al compromesso "lingua toscana in bocca romana". Se si leggono le diverse edizioni dei "Promessi Sposi" si vede il lavoro da certosino a cui il lombardo Manzoni si era sottoposto per «risciacquare i panni in Arno» e dare un modello di lingua ai suoi connazionali. Se si legge "L'idioma gentile", ormai dimenticato, del ligure De Amicis, si vede come fosse preoccupazione dell'autore catalogare fra gli errori tutte le espressioni dialettali, e ricercare fra i toscani purosangue le giuste attribuzioni di significato fra sinonimi: il capitoletto sui letterati che domandano per le campagne di Siena quale sia la differenza fra "scricchiolare" e "sgrigliolare" è delizioso! Si usa dire ormai che l'italiano parlato, quello che sta davvero mettendo in soffitta i dialetti, non è quello degli autori classici e dell'Accademia della Crusca, ma quello della televisione. In questa frase c'è del vero, però la lingua della televisione, soprattutto all'epoca del monopolio, quando i dirigenti della RAI, con un mix di idealismo e di presunzione, attribuivano al nuovo mezzo espansivo anche un valore didattico, si sforzava di aderire al modello Manzoni – De Amicis. E allora sorge spontanea la domanda: che forma di inglese sarà accettato, o accettabile, e quanto peseranno sulla comprensione le diverse sfumature dei "nuovi inglesi"? Chi usa l'inglese in ambiente di lavoro, perché è dipendente di una multinazionale, o perché partecipa a convegni scientifici "poveri" (senza traduzione simultanea), o perché ha la ventura di leggere o scrivere rela-



zioni per l'Unione Europea, si accorge che sta emergendo almeno un altro "nuovo inglese", chiamiamolo "burocattico" o "di lavoro", che poi si frantuma in dialetti a seconda della provenienza dell'oratore o del relatore, dialetti riconoscibili abbastanza bene dopo una certa frequentazione dell'ambiente. Di solito, almeno nelle riunioni ristrette, vale l'accordo fra gentiluomini che i "parlanti madrelingua" da una parte saranno indulgenti per gli errori degli altri, dall'altra parleranno lentamente e chiariranno il significato delle espressioni che risultano ostiche. La mia esperienza dice che l'indulgenza di solito viene osservata al limite dello stoicismo, che la lentezza nella parata non va oltre il primo quarto d'ora, e che raramente qualcuno che non capisce un'espressione ha il coraggio di confessare la propria ignoranza. Se per ragioni di lavoro si devono leggere testi o relazioni, o anche articoli scientifici, scritti un po' frettolosamente in inglese da stranieri, ci si trova di fronte ad una lingua piatta articolata su non più di 2-300 vocaboli, e a un campionario di errori grammaticali, con molti esempi di espressioni assolutamente incomprensibili.

Si può quindi dire che l'inglese sta mostrando una notevole flessibilità nell'ammettere diversi modelli di "inglese madrelingua", che si differenziano fra di loro ma rimangono mutuamente comprensibili, e una molteplicità ancora maggiore di stereotipi di "inglese non madrelingua" o "inglese lingua franca", che non si possono chiamare modelli perché non si propongono all'imitazione di nessuno, e fra cui eccellono per indecifrabilità lo stereotipo francese e quello giapponese. Quanto abbiano contribuito alla nascita di questi stereotipi, e quanto contribuiscano alla loro sopravvivenza, gli insegnanti, le inflessioni di pronuncia, le tradizioni espressive delle diverse lingue, è argomento che andrebbe approfondito.

La globalizzazione e la diversità delle culture

Se l'inglese tende a diventare la lingua della "globalizzazione", dovrebbe entrare nel mirino del cosiddetto "popolo di Seattle" (o di Porto Alegre, come preferisce chiamarsi adesso). Oggi questo non sta avve-

nendo, probabilmente perché, a dispetto degli enunciati, la matrice culturale dei contestatori è altrettanto "globale" quanto quella degli aspetti contestati, e si esprime con gli stessi strumenti. Se però vogliamo applicare lo stesso modello critico ai fenomeni linguistici, dobbiamo domandarci:

1. Quali sono le ripercussioni positive e negative sul patrimonio culturale dell'affermazione di una sola lingua a livello internazionale?
2. Nel caso che ci siano ripercussioni negative, è possibile limitarle, e come?

Rispondendo alla prima domanda, sta avanzando la convinzione che la comprensione a livello di massa si possa raggiungere in maniera più facile ed economica affidandosi a una sola lingua; gli aspetti positivi appaiono prevalenti, e per alcuni ormai irrinunciabili. Permangono due preoccupazioni, sul piano culturale e sul piano economico:

1. Una lingua unica per le relazioni internazionali, diventando dominante, può danneggiare le culture che si esprimono attraverso altre lingue.
2. Le persone per cui questa lingua è anche la madrelingua possono conseguire un vantaggio (una rendita di posizione) rispetto agli altri.

Per la prima preoccupazione, ci può venire in soccorso la storia. Regolarmente una nazione che si è imposta sulle altre, di solito militarmente, ha imposto la propria lingua. Però c'è stata un'eccezione rilevante: Roma impose il latino in Italia e in tutto il mondo occidentale, ma conservò col massimo rispetto il greco, che anzi divenne il mezzo di comunicazione con cui si identificavano i romani colti. Ne conseguì l'importazione a Roma di schiavi insegnanti di greco, che presero a godere di uno "status" superiore a quello degli altri schiavi, e così via. La forte motivazione di una élite culturale e facoltosa, ricordata col nome, forse riduttivo, di "circolo degli Scipioni", ebbe sulla storia della cultura un'influenza notevolissima. Contemporaneamente, Roma distruggeva sistematicamente le vestigia della cultura etrusca, che era considerata di livello inferiore. È quindi possibile proteggere le lingue che si vogliono conservare, purché ci sia una forte motivazione a farlo. Per la seconda preoccupazione, si può fare qualche considerazione spicciola. La rendi-



ta di posizione è tanto maggiore quanto più difficile è l'apprendimento della lingua per i rapporti internazionali, e quanto meno discriminante per l'accesso al mondo del lavoro più qualificato è considerata la capacità di esprimersi imitando il modello imposto dai "parlanti madrelingua".

Adesso il rafforzamento dell'Unione Europea come soggetto politico, che interviene direttamente in molte materie che prima erano riservate ai singoli stati, fa rimbalzare questi problemi sull'Europa, che si trova ad essere un modello di comunità con una pluralità di lingue, ognuna delle quali ha la sua storia e la sua cultura: anche se molte parlate locali sono state sminuite a vantaggio delle lingue nazionali, quelle che rimangono sono sempre troppe perché possa conservarsi un modello tipo svizzero o belga, in cui ogni lingua ha gli stessi diritti, soprattutto a valle del prossimo ampliamento a tanti stati dell'Europa orientale. Questa situazione impone all'Unione Europea di prendere a breve termine decisioni di carattere strettamente politico sulla propria pratica linguistica, tenendo presente da un parte la necessità per l'Europa di non restare ai margini dei processi di "globalizzazione", dall'altra le preoccupazioni di carattere culturale ed economico espresse sopra.

L'inglese è la lingua più adatta?

Ritornando ora all'articolo da cui abbiamo preso le mosse, vediamo i termini del confronto fra le potenzialità di una lingua etnica (e fra queste è indubbio che l'inglese si trovi in una posizione di vantaggio nettissima) e quelle di una lingua pianificata (e fra queste l'esperanto è l'unica che si possa chiamare lingua). Non dimentichiamo però che una lingua in primo luogo è l'elemento aggregante di una comunità, e vediamo con quali caratteristiche queste comunità si presentano.

L'inglese è contemporaneamente e separatamente l'espressione di una (o più) comunità di "parlanti madrelingua", e l'espressione di una (o più) comunità di persone che desiderano avere rapporti internazionali con persone di madrelingua diversa. Fra queste ultime: a) una parte vede nelle lingue l'espressione di una cultura, e quindi le sente parte del patrimonio culturale dell'umanità,

di conseguenza in linea di principio desidera conservare la propria cultura nazionale e avvicinarsi ad altre culture nazionali attraverso l'apprendimento di altre lingue etniche; b) una parte è abbastanza indifferente a questa problematica ed è disposta anche a rinunciare alla propria lingua, o per motivi di praticità, o anche per gli stessi motivi ideali per i quali tanti in Italia hanno rinunciato coscientemente al proprio dialetto.

L'esperanto è l'espressione di una comunità che lo sente come seconda lingua da riservare alla comunicazione internazionale; i pochi che lo hanno appreso come madrelingua ne hanno contemporaneamente imparato (almeno) un'altra, e quindi sono plurilingui dalla nascita. La maggior parte delle persone che usano l'esperanto ritiene la pluralità delle culture un valore da difendere; non per niente nella letteratura pubblicata in esperanto le traduzioni hanno numericamente un peso maggiore delle opere originali, e la maggior parte dei letterati esperantisti si è dedicato anche alla traduzione dalla propria lingua etnica.

Da queste considerazioni si può dedurre che un'autorità politica che volesse favorire l'uso dell'inglese sul piano internazionale e contemporaneamente non rinunciare ai valori espressi dalle lingue etniche dovrebbe sicuramente impegnarsi a far sì che l'inglese non diventi una lingua dominante che schiacci le altre culture, e quindi dovrà lanciare iniziative che accentuino i valori della diversità: sostegno alle lingue del territorio (nazionali o locali, può dipendere dalle condizioni), insegnamento di più lingue straniere, e così via. Se invece volesse favorire l'uso dell'esperanto, sarebbe pressoché scontato che la motivazione del gruppo che ora lo usa, e che quindi sarebbe chiamato ad insegnarlo, automaticamente gliassegnerebbe un ruolo di seconda lingua, o meglio di lingua ponte, nel pieno rispetto delle culture espresse da altre lingue; il sostegno alla diversità linguistica non sarebbe un'aggiunta, ma parte integrante della "via esperantista alla globalizzazione".

Resta ancora il problema del vantaggio, economico e psicologico, di chi conosce in partenza la lingua da usare nei rapporti internazionali. L'articolo a cui faccio riferimento cita studi che quantizzano la maggior facilità di apprendimento dell'esperanto come secon-



da lingua. Per quanto si tratti di studi di pedagogia condotti con rigore scientifico, in realtà rispecchiano solo in parte quello che è il punto cruciale della facilità dell'esperanto: entro una cornice grammaticale semplice, e un corpo lessicale flessibile, ognuno è libero di strutturare le frasi senza dover preoccuparsi di imitare un modello fissato da uno zoccolo duro di "parlanti madrelingua", i soli abilitati a determinarne l'eventuale evoluzione; l'esperienza ha dimostrato che questa libertà ha prodotto un arricchimento della lingua, senza indurne la degenerazione in dialetti diversi. Sempre lo stesso articolo cita il fatto che man mano anche nell'inglese si sta sviluppando una specie di insofferenza da parte di coloro che lo hanno appreso come seconda lingua ad accettare pedissequamente un modello, anche perché si trovano già a dover scegliere fra il "modello inglese" e il "modello americano" (non credo che il "modello indiano" goda della stessa popolarità in Europa e in America Latina, ma probabilmente in Asia centrale sì), e che questo comincia a preoccupare i puristi; sarebbe un sintomo di "esperantizzazione dell'inglese", e questa espressione andrebbe intesa in senso positivo, in quanto porterebbe a ridurre progressivamente la rendita di posizione di chi l'inglese lo sa già.

In conclusione, la globalizzazione potrà portare alla semplificazione nei rapporti internazionali attraverso l'uso di pochissime lingue a

grande diffusione, potenzialmente di una sola. La candidatura dell'inglese a questo ruolo è dettata soprattutto dalla forza dell'economia americana, è sostenuta da una comunità variegata che già oggi usa l'inglese come seconda lingua, e può venire rafforzata dal potere politico, in particolare quello che si esercita attraverso organismi sopranazionali. Lo stesso potere politico può essere sollecitato a tenere conto delle sensibilità culturali (ed economiche) di chi vedrebbe la propria lingua messa intenzionalmente in secondo piano, e quindi può mettere in atto azioni positive (è un termine di moda) per garantire la sopravvivenza delle lingue che ne verrebbero danneggiate. In alternativa, lo stesso potere politico può porre attenzione all'uso dell'esperanto come seconda lingua da parte di una comunità che lo ha adottato proprio avendo in mente queste esigenze culturali ed intendendo ridurre al minimo posizioni attuali di privilegio, e verificare se questa comunità non possa costituire il punto di partenza per un processo di "globalizzazione linguistica" più rispettoso dei valori culturali.

Indipendentemente dal potere politico (il saluto che ogni anno il direttore dell'UNESCO porta al congresso degli esperantisti è poca cosa), la comunità degli esperantisti continua a proporre, attraverso l'esempio pratico, la sua soluzione a chi vede nell'equilibrio fra le diverse lingue etniche la miglior garanzia per la pluralità delle culture.

West European Region/Région Europe de l'Ouest Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes

General Assembly Paris, January 26, 2002

A.

The members discuss and concretise the project of a glossary with terms belonging to the field of teaching and learning foreign languages. The idea, to try to have funding from Bruxelles, was retained. The next President should submit the project.

In order to start the project, each member association is asked, during the next meeting of REO in July, to present a list with the 50 words to be considered as the most important words in the field of foreign language teaching and learning. This data-base will present the starting point of the project.

The President will send a letter to all associations belonging to the area of REO. He will present this project and ask to join the activities of REO.

B.

The elections of the Bureau for the period of 2002-2005 will be organized during the next General Assembly which will take place in Paris, Mai 25.

J.Y. Petitgirard and E. Leupold will definitively give up their functions (President and Secretary General). Candidates for these functions have to be found. Hélène Ladevie, Treasurer of REO, will present herself for a re-election. M.A. Bragança will take a decision if she will continue her work as editor within the next months. All member associations are asked to present candidates for the functions of the bureau of FIPLV till the next meeting.

C.

All members agree that after the elections in May, REO shall strengthen the contact with other national associations and the relationship with other regions.

REO will try to organize a Congress in 2003. Luigia Capasso says that the Italian association would be very happy to have this congress in Italy.

Luigia Capasso

SELM
ANNO
XL
2
2002

Giovanni Minardi, *VALUES for the third millennium*, Bari, Adda, 2002

Esce in questi giorni, per conto della Casa editrice Mario Adda di Bari, il volume: *VALUES for the third millennium* di Giovanni Minardi.

Si tratta di un originale testo antologico-tematico di letteratura inglese e americana egregiamente presentato da Luisa Santelli Beccegato, ordinario di Pedagogia generale presso l'Università di Bari.

L'antologia si propone di ripercorrere a grandi linee il modo di considerare l'educazione nel tempo attraverso opere di poesia, prosa e saggistica e di trasmetterne i 'valori' alle generazioni del terzo millennio. Durante tale cammino, che arriva fino ai giorni nostri, si incontrano un centinaio di autori inglesi e americani, non solo filosofi e pedagogisti, ma anche poeti, storici e romanzieri.

Si tratta di un progetto tematico sugli scrittori-educatori inglesi e americani che presenta anche questionari di approfondimento sui temi trattati, oltre a una griglia articolata per effettuare analisi testuali.

Così afferma Luisa Santelli nella sua presentazione: «Nel testo di Minardi vengono presentate opere che trattano di cultura e moralità... Con esse oggi si ritiene possibile un recupero della letterarietà su tematiche pedagogiche nella profonda convinzione che i grandi scrittori con le loro proposte e riflessioni costituiscono, specie nell'epoca attuale, un'eccellente risorsa e un ottimo materiale di discussione per studenti e docenti». La stessa docente propone il volume anche all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione, della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere e delle SSIS della Puglia.

VALUES for the third millennium si presenta in maniera molto diversa da una tradizionale letteratura perché permette di percorrere in modo autonomo e creativo direzioni alternative, seguendo le aspettative dei discenti.

Helmut Berschin, Julio Fernández-Sevilla e Josef Felixberger, *La lingua spagnola. Diffusione, storia, struttura*, Firenze, Ed. Le Lettere, 1999

Nel pur vasto panorama editoriale italiano, non sono purtroppo numerose le opere che trattano in maniera scientifica, completa e da diverse prospettive lo studio della lingua spagnola. Ecco perché *La lingua spagnola. Diffusione, storia, struttura* di Helmut Berschin, Julio Fernández-Sevilla e Josef Felixberger, recentemente tradotto dall'originale tedesco da Paola Lopane e Renzo Tommasi e curato e adattato per il pubblico italiano da Pietro Taravacci, rappresenta un'opera doppiamente importante.

Il volume è suddiviso in cinque sezioni principali. Nella prima viene presentato in modo analitico e dettagliato il quadro della diffusione della lingua spagnola nel mondo oggi, dalla madrepatria al Sud America, ma anche in Asia e Africa, con descrizioni della situazione paese per paese. Nella seconda sezione si traccia un preciso profilo della storia della lingua, dalle origini dal latino, attraverso gli sviluppi del Medioevo con i prolungati contatti con il mondo arabo, gli influssi delle lingue originarie del continente americano ai tempi del Colonialismo, fino ai più recenti eventi. La terza sezione è dedicata ad un'analisi della fonologia e del sistema grafico. Nella quarta sezione vengono presentati i principali aspetti della struttura grammaticale (sostantivo, aggettivo, articoli, pronomi, verbo, ecc.). La quinta sezione si occupa invece del lessico, sia in chiave diacronica sia sincronica.

Le ultime tre sezioni comprendono anche chiare e numerose precisazioni che mirano a illustrare il diverso uso che della lingua si fa in Spagna e negli altri paesi dove è parlata.

L'edizione italiana è stata inoltre arricchita da molti esempi contrastivi italiano-spagnolo, che consentono al lettore italofono di capire con esattezza anche quegli aspetti della lingua di Cervantes che possono risultare più ostici.

Un'opera, dunque, completa che può sicuramente costituire un valido mezzo di approfondimento e aggiornamento per tutti coloro che insegnano, o comunque operano con la lingua spagnola o si interessano di essa.

Matteo Santipolo