Scuola e Lingue Moderne

anno XL 5 2002

- L'introduzione della seconda lingua straniera
- Alcune regole e considerazioni sulle chat didattiche
- Il Tirocinio: uno strumento per formare il futuro insegnante di lingue
- Costruiamo un sito a scopo didattico
- L'insegnamento della lingua basato sui contenuti: indicazioni per la classe plurilingue

GARZANTI SCUOLA

FRANCESE
da leggere subito

A. Fournier
LE GRAND MEAULNES
pp. 80, € 7,00, L. 13.554
Codice N. 88-494-0835-8
Faux débutants

novità

F. Schiller
GUILLAUME TELL
pp. 96, € 7,50, L. 14.522
Codice N. 88-494-0834-X
Faux débutants

novità

V. Hugo
JEAN VALJEAN
pp. 96, € 7,40, L. 14.328
Codice N. 88-494-0724-6
Niveau moyen

D. Pennac
KAMO ET MOI
A cura di M. Cavalli
pp. 96, € 8,20, L. 15.877
Codice N. 88-494-0609-6
Niveau moyen

D. Pennac
L'ÉVASION DE KAMO
A cura di M. Cavalli
pp. 112, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0387-9
Niveau moyen

D. Pennac
KAMO, L'AGENCE BABEL
A cura di M. Cavalli
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0284-8
Niveau moyen

LES CHEVALIERS DE LA TABLE RONDE
LE ROI ARTHUR
pp. 128, € 7,40, L. 14.328
Codice N. 88-494-0617-7
Débutants

UNE HISTOIRE D'ÉPOUVANTE
pp. 80, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0723-8
Débutants

LES CHEVALIERS DE LA TABLE RONDE
PERCEVAL
pp. 112, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0618-5
Débutants

P. Modiano, J.-J. Sempé
CATHERINE CERTITUDE
A cura di M. Cavalli
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0256-2
Niveau moyen

E. Rostand
CYRANO DE BERGERAC
pp. 128, € 7,40, L. 14.328
Codice N. 88-494-0406-9
Débutants

A. Dumas
LES TROIS MOUSQUETAIRES
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0489-1
Débutants

C. Lawry
OÙ EST JACQUES?
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0400-X
Débutants

C. Lawry
LA PORTE MYSTÉRIEUSE
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0398-4
Débutants

I. Montaretto Marullo
UNE ENQUÊTE DIFFICILE
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0399-2
Débutants

M. Shelley
L'HISTOIRE DE FRANKENSTEIN
pp. 128, € 7,40, L. 14.328
Codice N. 88-494-0491-3
Débutants

M. Ritchie
MADAME BONNET A PEUR
pp. 128, € 7,40, L. 14.328
Codice N. 88-494-0401-8
Faux débutants

A. Dumas
LE COMTE DE MONTE-CRISTO
pp. 128, € 7,40, L. 14.328
Codice N. 88-494-0490-5
Faux débutants

A. Conan Doyle
SHERLOCK HOLMES ET LES SIX NAPOLÉONS
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0493-X
Faux débutants

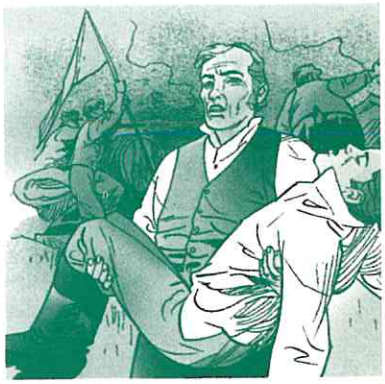
J. Verne
DEUX VOYAGES EXTRAORDINAIRES
- LE TOUR DU MONDE EN 80 JOURS
- VINGT MILLE LIEUES SOUS LES MERS

pp. 192, € 8,00, L. 15.490
Codice N. 88-494-3006-X
Faux débutants

Molière
LE MALADE IMAGINAIRE
pp. 128, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0492-1
Faux débutants

G. Simenon
TROIS ENQUÊTES POUR MAIGRET
- MAIGRET TEND UN PIÈGE
- L'AFFAIRE SAINT-FIACRE
- LA TÊTE D'UN HOMME

pp. 224, € 8,00, L. 15.490
Codice N. 88-494-2910-X
Niveau moyen



Edizione a colori con CD

Edizione a colori con audiocassetta

Edizione con audiocassetta

PETRINI EDITORE

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. 5 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

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

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

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia Euro 20,00
Estero 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 Euro 0,41 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

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

Sommario

EDITORIALE

▶ **L'introduzione della seconda lingua straniera** 2
Paolo E. Balboni

STRUMENTI

▶ **Alcune regole e considerazioni sulle chat didattiche** 4
Ivana Fratter

▶ **Il Tirocinio: uno strumento per formare il futuro insegnante di lingue** 7
Enrica Piccardo

▶ **In quale ambiente insegni? Nei "new language learning environments"!** 11
Elena Gollin

▶ **Costruiamo un sito a scopo didattico** 14
Filippo Caburlotto

METODOLOGIA

▶ **Linee guida per l'approccio precoce con la lingua straniera** 16
Federica Ricci Garotti

▶ **L'insegnamento della lingua basato sui contenuti: indicazioni per la classe plurilingue** 22
Fiorenza Quercioli

ESPERIENZE

▶ **2° C: un gruppo da non disperdere** 28
Anna Carino

VITA DELL'ANILS

▶ **L'ANILS e la REO** 31

IN QUESTO NUMERO

La seconda lingua straniera diventa una realtà nella scuola italiana: da trent'anni l'ANILS ha proposto questa rivoluzione, spesso contro il parere di chi temeva l'eccesso di "carico cognitivo", soprattutto con chi affermava: "basta con l'inglese". Oggi la riforma Moratti, in continuità in questo con la riforma Berlinguer, intende introdurre la seconda lingua straniera dai 10-11 anni in poi: apriamo quindi il numero con una riflessione del Presidente Onorario dell'ANILS. Il resto del numero è equamente diviso tra "strumenti", "esperienze" e "saggi" di carattere metodologico, che in questo numero sono tutti in lingua italiana.

L'introduzione della seconda lingua straniera

Paolo E. Balboni

Sia la riforma Berlinguer sia, per quanto se ne conosce al momento della stesura di queste pagine, la riforma Moratti includono tra le novità per il sistema scolastico italiano l'introduzione dello studio di una seconda lingua straniera – la prima essendo l'inglese o per scelta di fatto, con Berlinguer, o per promessa elettorale (le "tre i: impresa, internet, inglese") del governo Berlusconi.
In realtà né gli estensori della riforma Berlinguer né quelli della riforma Moratti hanno fatto questa scelta loro sponte, visto che viene a complicare di molto le cose in due riforme che tendono a ridurre piuttosto che allargare il novero delle discipline e il numero di ore. In realtà, entrambe le équipe hanno dovuto rispettare il Trattato di Maastricht, all'art. 126, che ha reso obbligatorio ciò che fino dagli anni Ottanta le scuole di quartieri medio-alti attuavano da anni: l'introduzione della seconda lingua comunitaria nelle scuole dell'Unione.

► Dalle ragioni sindacali al progetto politico

Negli anni Novanta la seconda lingua straniera è servita di fatto a mantenere le cattedre di francese e tedesco – e questo costituisce il peccato originale dell'introduzione della seconda lingua straniera, che ha invece ragioni politiche, che vedremo in sintesi qui sotto, e ragioni formative.
Le ragioni politiche sono evidenti e rimandano al progetto di unione elaborato fin dalla gestione Delors: l'Ue ha rifiutato il modello americano del monolinguismo (inglese, spagnolo, portoghese) e ha deciso di divenire un "impero" plurilingue, assumendosi tutti i costi pratici del plurilinguismo (si pensi solo all'immane opera di traduzione di tutti i testi ufficiali in 11 lingue) al fine di conservare la ricchezza insita nelle diverse culture.
Sul piano della politica glottodidattica questo significa affiancare alla lingua del "fare", l'inglese (ridotto a *EuroEnglish*), una lingua dell'"essere", del "sentirsi": una lingua scelta, non imposta da Babele come l'inglese.
Tutto questo ha preso corpo nell'art. 126 del Trattato di Maastricht, che ha un'importanza storica pari, se non superiore, all'adozione dell'euro: esso prevede che ogni cittadino ha *diritto* all'istruzione nella lingua materna e in due lingue comunitarie.

► Le ragioni formative

Sul piano formativo l'introduzione di una seconda lingua straniera ha ben altre ragioni. L'ANILS ha puntato su queste per almeno vent'anni, da quando ha cominciato a proporre e sostenere l'introduzione della seconda lingua straniera (Balboni 1990, 1992).
L'educazione linguistica vuole aiutare la persona nella autopromozione, il che presuppone la capacità di socializzare (per scopi sia affettivi sia pragmatici), il che a sua volta presuppone l'accettazione (per quanto dialettica) dei modelli culturali della comunità straniera.
Sull'utilità socializzante dell'inglese non esistono dubbi: ma proprio la globalizzazione lo ha deculturalizzato, sterilizzando i portati culturali che poteva avere un decennio fa: l'inglese contribuisce sempre meno all'*educazione* e sempre più all'*istruzione* per cui il ruolo formativo della lingua straniera finisce per essere affidato alla seconda lingua straniera.
Il valore aggiunto della seconda lingua straniera sta nel fatto che l'analisi comparativa non è più tra la lingua-e-cultura italiana della propria identità e la lingua-senza-cultura inglese che costituisce il passaporto per il mondo, ma tra l'italiano e il tedesco, il francese o lo spagnolo, tutte lingue-e-culture. C'è anche un valore aggiunto sul piano della lingua: la *'s* del caso possessivo inglese è una delle tante re-

gole di quella lingua, ma nel momento in cui si studia tedesco, essa viene affiancata alla *–s* del genitivo germanico e la regoletta diventa sistema: attraverso la compresenza dell'italiano e di due lingue straniere si forma il "linguista", si forma la persona in grado di continuare autonomamente il lavoro di acquisizione delle lingue.

▶ Problemi glottodidattici

È facile per un insegnante seguire la tradizione per cui si occupa della sua disciplina e limita la collaborazione con qualche collega ad alcuni momenti di "interdisciplinarità", nozione alquanto vaga. Ora, una seconda lingua straniera insegnata in splendido isolamento disciplinare tradisce il compito formativo che le abbiamo assegnato sopra perché:

a. lo studente di 11-12 anni, l'età in cui di solito in Europa si introduce la seconda lingua straniera ha già una storia personale di apprendimento della prima lingua, esperienza che non può essere né ignorata (se sa già cos'è un *cloze* è inutile starglielo a spiegare di nuovo) né, soprattutto, contraddetta;

b. gli insegnanti sono due, le lingue sono due, ma la mente dello studente è unica. Un insegnamento scoordinato delle due lingue non solo rischia di creare degli "schizofrenici" sul piano delle strategie a metodologie di acquisizione, ma tradisce il principio di interdipendenza di Cummins (1996);

c. proprio in quanto si tratta di due lingue straniere, molti dei problemi da affrontare sono comuni – addirittura sono condivisibili con l'insegnamento della lingua italiana, all'interno della nozione unitaria di "educazione linguistica": è inutile che ogni docente intervenga in tempi e in modi diversi per insegnare a riassumere, a distinguere "molto" in funzione di avverbio o di aggettivo, ad analizzare un testo letterario: la sinergia è dettata dal buon senso ancor prima che da considerazioni glottodidattiche;

d. un aspetto particolare è costituito dall'uso delle glottotecnologie: non solo l'aula multimediale è la stessa indipendentemente dalla lingua che viene insegnata, ma proprio nel lavoro autonomo in rete o con altri multimedia è possibile il transfer diretto di strategie e attività di apprendimento da una lingua all'altra: quando un ragazzo ha appreso a cercare in rete notizie su Baudelaire, a selezionare i siti, a copia-incollare le cose importanti in un unico file, quella sua competenza è direttamente spendibile anche per una ricerca su Kleist o su Jane Austen.

Per queste ragioni *l'insegnamento di due lingue straniere è necessariamente un insegnamento coordinato e, per quanto possibile, integrato.*

Ciò significa:

- utilizzare la stessa metodologia di fondo, lo stesso approccio, e dove possibile anche la stessa metodologia didattica, cioè la stessa tipologia di attività, di forme di verifica, ecc.;
- usare la stessa terminologia metalinguistica: è solo fonte di confusione per un ragazzino avere un docente che parla di "congiunzioni" e un altro che utilizza "connettori";
- integrare il lavoro in aula multimediale, cioè spingere a cercare informazioni e dati (anche per ricerche interdisciplinari di storia, geografia, ecc., che coinvolgono più docenti) in internet in entrambe le lingue studiate, passando tranquillamente da siti in una lingua a siti nell'altra;
- utilizzare nella LS2 abilità di apprendimento della lingua straniera che lo studente ha già imparato a padroneggiare nella LS1: saper realizzare un roleplay è una cosa che si apprende a fatica, e quindi l'insegnante di LS2 può facilitare il lavoro dello studente se si informa dal collega di LS1 sulle procedure che egli segue per i roleplay, in modo da importarle anche nel suo corso.

Si tratta di alcune indicazioni di base, utili tuttavia per aggiungere una lingua senza raddoppiare il peso cognitivo e operativo dei ragazzi delle medie e, poi, delle superiori.

Riferimenti bibliografici

BALBONI P. E. (1990)
"La seconda lingua straniera nella scuola media: bibliografia completa ragionata", in *Scuola e Lingue Moderne*, 2.

BALBONI P.E. (1992)
La seconda lingua straniera nella scuola media, inserto monografico in *Scuola e Didattica*, 9.

CUMMINS J. (1992)
"L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica", in *Il Quadrante Scolastico*, 55, ripreso in P.E. BALBONI, *Educazione bilingue*, Perugia, Guerra, 1996.

Alcune regole e considerazioni sulle chat didattiche

Ivana Fratter

Questa desidera essere una breve guida sul comportamento di massima e sulle modalità di comunicazione durante le chat didattiche, in modo da fornire i primi elementi necessari per entrare in comunicazione con la propria classe virtuale in modalità sincrona.
Si è volutamente usato il termine "chat didattiche" in quanto prevedono alcune, poche in realtà, ma comunque fondamentali regole di comunicazione, che in parte si discostano dalle normali chat informali. Si tratta di regole necessarie al buon funzionamento e soprattutto al raggiungimento del suo scopo.
Abbiamo preso come esempio il sito del progetto ALIAS (guida all'insegnamento dell'italiano a stranieri nelle nostre classi).
Nella stesura di questa breve guida si è preso in considerazione sia il punto di vista del tutor sia dei corsisti ai quali è stato chiesto, nel corso degli incontri chat, un feedback sull'esperienza avuta.
Inoltre la scrivente ha assunto entrambi i ruoli, in contesti diversi, e ha tratto le seguenti considerazioni, che spera possano facilitare il lavoro di tutti i colleghi.
Ecco i primi passi da fare per chattare.

1. Come entrare nella chat

Una volta aperta la Home page del sito Alias scegliere **percorsi tutorato>chat** o semplicemente cliccare sui link qui sotto indicati:
1. http://helios.unive.it/progettoalias/tutorati.html
2. http://helios.unive.it/progettoalias/tutorati/phpMyChat/chat/index.php3
Inserire il nome utente (il proprio nome eventualmente con l'iniziale del cognome, se nella classe ci sono degli omonimi), quindi selezionare l'area di chat a seconda della classe a cui si appartiene, se si tratta di un appuntamento relativo alla propria classe.

Uso degli emoticon

Anche nelle chat didattiche gli emoticon sono necessari per tenere un livello più confidenziale della conversazione, servono a «scongelare il freddo mondo di Internet» (Wallace 1999: 25). Hanno lo scopo, come nelle normali chat, di dare un volto alle nostre emozioni, di dare uno spessore emozionale alle parole e di portare all'interno del testo scritto quei tratti che fanno parte della comunicazione orale "faccia a faccia", come il tono di voce, le espressioni del viso, la gestualità (Wallace 1999: 22).
Perciò quando avete bisogno di dare maggiore spessore socioemotivo alle vostre parole, al vostro messaggio cliccate sul punto di domanda (**?**) che si trova a sinistra dello spazio per il messaggio di testo e scegliete, cliccando due volte, l'emoticon che meglio risponde a quello che desiderate esprimere.
Ecco qui sotto alcuni link in cui troverete una breve guida sul loro significato:
http://www.rovax.com/dotcom/wmo/Pagine/emoticon.htm
http://becacci.monrif.net/sissi/smileys.htm
http://www.ispfp.ch/apcmc/D/D02_1.html
http://web.freepass.it/vista/emoticons.htm

Uso del nickname

Normalmente nelle normali chat si è soliti utilizzare un soprannome per varie ragioni (perché si è in una situazione di gioco, oppure perché non si vuole rivelare l'identità in quanto il tema della chat non è conveniente...), mentre invece l'uso del soprannome nella chat didattica non è di certo utile anzi può creare dei fraintendimenti nel gruppo. Infatti solo conoscendo il nome dei singoli partecipanti il tutor potrà chiedere delle informazioni, oppure dare spiegazioni a delle domande emerse durante il lavoro nel forum. Successivamente potrà fare anche riferimento al messaggio di quella persona nel successivo lavoro del forum.

Uso del colore distintivo

Quando nel gruppo chat si è in molti è importante che, anche sotto il profilo visivo, il testo della discussione sia leggibile e chiaro; ecco dunque che risulta essere necessario che ciascun "chiacchierone" scelga sin dall'inizio un colore distintivo. Così sarà facile ritrovare a colpo d'occhio i suoi messag-

gi. Nello scegliere il colore preferito non dimentichiamo però di utilizzare dei colori che siano visibili sullo sfondo bianco. Se per errore abbiamo utilizzato un colore troppo chiaro il nostro testo sarà visibile selezionando il testo con il mouse.
Per scegliere il colore basta posizionare il mouse a destra in basso sulla gamma di colori proposta e poi si può cominciare a digitare il testo.

I suoni
In alcuni sistemi è possibile avere anche il suono. Il suo uso aiuta molto a tenere viva la conversazione sotto il profilo emozionale ma bisogna usarlo con cautela perché potrebbe anche bloccare temporaneamente il sistema chat. È possibile disattivare il suono cliccando sull'altoparlante che si trova a destra accanto alla puntina.

La durata media
In genere una chat dura circa un'ora, ma la sua durata varierà in base al variare del numero dei partecipanti, per esempio con 6 partecipanti è abbastanza facile terminare la discussione in un'ora, con 13 partecipanti si va oltre l'ora.

L'appuntamento e la conferma dell'appuntamento
Quando si programma una chat è importante che i corsisti diano la loro adesione per diverse ragioni:
- la prima perché se il tutor riscontra che poche persone possono parteciparvi può spostare il giorno e l'orario in modo che il gruppo sia quasi al completo;
- la seconda è che quando il tutor vuole dare inizio alla discussione in chat ha la possibilità di verificare se sono più o meno presenti tutti ed eventualmente può decidere di attendere alcuni minuti prima di dare avvio alla discussione.

Gli argomenti
A differenza delle normali chat in questo tipo di chiacchierate la conversazione assume un livello di specificità elevato. Si tratta di argomenti di ordine tecnico, e non si tratta tanto di un "parlare del più e del meno". Perciò è molto importante riuscire a tenere il filo del discorso, c'è sempre il rischio di perdersi per "altre vie". All'interno del gruppo potrebbe esserci qualcuno che cambia discorso aprendo mille altri interrogativi, in questo caso è bene che l'argomento principale venga ripreso.

2. Alcune regole di comunicazione-chat
Per non creare caos nella comunicazione è necessario che si sappia usare gli strumenti della chat.

Scrivere un messaggio
Scrivere un messaggio è molto facile: basta inserire il testo nello spazio che si trova a sinistra in basso e cliccare su invio per spedirlo. Importante è cercare di essere sintetici e scrivere messaggi brevi. Molte volte però accade che siamo costretti a scrivere un testo abbastanza lungo ma al tempo stesso siamo anche incalzati dalla velocità con cui dobbiamo scrivere per non perdere il turno di parola. Per risolvere il problema si possono mandare due o tre messaggi brevi al termine di ciascuno dei quali si lasciano dei puntini di sospensione che staranno a indicare che dovremo completare il nostro discorso. Gli altri componenti del gruppo saranno sicuramente più pazienti e attenderanno la conclusione.

Rispondere a una persona
Per rispondere, o per chiedere qualcosa, o per parlare direttamente a una persona del gruppo in chat è necessario che sia chiaro a chi ci rivolgiamo, per questo prima di iniziare a scrivere il messaggio di testo bisogna cliccare sul nome della persona a cui desideriamo indirizzare il nostro messaggio.
Nel testo si avrà il seguente simbolo "Luigi>" che sta a indicare che il nostro messaggio è per Luigi. In tal modo è più facile seguire il filo del discorso. Se la persona ha già scritto un messaggio di testo basta cliccare all'interno della finestra che si trova a sinistra e che mostra l'intera conversazione del gruppo. Se invece la persona non è ancora intervenuta nella discussione e si trova zitta zitta in un angolo, basta cliccare sul suo nome che si troverà a destra della finestra insieme agli altri componenti del gruppo.

Darsi il benvenuto
Come in ogni situazione di incontro, anche nella modalità di comunicazione sincrona è

buona regola darsi il benvenuto. Solitamente il tutor, in qualità di padrone di casa, avrà cura di salutare e accogliere gli ospiti che via via arriveranno all'appuntamento. Anche i ritardatari saranno sempre salutati per nome e accolti, il loro ritardo potrebbe essere dovuto semplicemente all'intenso traffico nella rete. La presenza di persone estranee alla chiacchierata della classe è sempre bene accetta l'importante è che si identifichino. Il fatto di non essere visibili in volto non significa che non si senta la loro presenza nella stanza.

I compiti dei "chiacchieranti"
È importante essere disciplinati, vale a dire che è importante riuscire a rispettare i turni di parola. È fondamentale non farsi prendere dall'entusiasmo e "bombardare" di domande tutti i componenti del gruppo. Bisogna porre una domanda alla volta e dare il tempo a ciascuno di rispondere.

Come salvare la chat
Per salvare la chat è sufficiente selezionare con il mouse l'intero testo e fare un "copia-incolla" in un qualsiasi documento di word. In tal modo la chat potrà venir messa a disposizione nel forum per coloro che non erano presenti. Servirà inoltre alla persona che dovrà farne la sintesi.

Come fare la sintesi
Alla fine della chat (cfr. Verso la conclusione della discussione) è buona abitudine fare la sintesi della conversazione in modo da poter mettere al corrente anche coloro che non hanno partecipato alla chat. Nel fare la sintesi però è importante ricordare che bisogna sintetizzare la chiacchierata non per emittente ma per argomento, altrimenti si rischia di perdere il filo del discorso, proprio perché nella chat il discorso può sembrare frammentario.

3. Lo sviluppo della conversazione chat

La conversazione nella chat segue diversi momenti.

Riscaldamento
In questa fase si scambiano i saluti e le prime battute in attesa che arrivino tutti i partecipanti. Il tutor saluterà tutti mano a mano che entrano nella stanza. Questa prima fase è assolutamente necessaria per dare il tempo di entrare in classe e per ambientarsi un po' prima di iniziare a discutere.

Inizio della discussione
Ci sono diverse possibilità di utilizzo della chat. Per esempio:

- può esserci la richiesta da parte del tutor di parlare di un argomento di discussione che in genere si è aperto all'interno del forum durante la settimana (rimangono sempre degli argomenti non trattati o poco accennati, o richieste non esaudite);
- può essere usata come brainstorming per la progettazione di un'attività da svolgersi nella settimana successiva in gruppi o individualmente nel forum;
- può essere usata per rispondere in modo diretto ai quesiti sollevati nel forum;
- può essere il luogo di discussione di un argomento specifico che verrà proposto *ex novo* dal tutor.

Verso la conclusione della discussione
Prima della conclusione della chat viene individuata, all'interno del gruppo, una persona che avrà il compito di sintetizzare la conversazione avvenuta e verranno anche assegnati i compiti per lo sviluppo del successivo lavoro nel forum.
La sintesi della conversazione è molto importante perché, soprattutto in questo tipo di chat, c'è il rischio che alla fine della lunga chiacchierata si abbia come la sensazione di non aver concluso nulla di concreto, di essersi divertiti o rilassati ma... rimane sempre un ma, soprattutto quando si tratta di un gruppo di adulti i quali ritagliano con gran difficoltà il tempo per potersi dedicare alla chat, dopo una lunga, faticosa e stressante giornata di lavoro. Ecco dunque l'importanza di assegnare a un "chiacchierone" il compito di riassumere i punti essenziali della discussione.

Chiusura chat
Questa fase è dedicata ai saluti finali. L'uscita finale sarà del tutor che dovrà chiudere la stanza e spegnere le luci. Secondo i feedback ricevuti è considerato molto bello da parte del gruppo non venir lasciati soli al "buio" nella stanza vuota. Perciò sarà il tutor a salutare per ultimo e a chiudere la stanza.

Il Tirocinio: uno strumento per formare il futuro insegnante di lingue

Enrica Piccardo

L'articolo che segue vuole essere una riflessione su uno degli aspetti chiave dell'insegnamento che l'introduzione delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS), e quindi di un percorso di formazione specifico iniziale di durata biennale e articolato in aree teorico-pratico-applicative, ha posto in evidenza. Si tratta della componente relazionale che tanta parte ha, o dovrebbe avere, nel favorire un processo di insegnamento ed educazione efficace da un lato e una modalità di riflessione, confronto, maturazione professionale dall'altro.
Le considerazioni sulle dinamiche relazionali implicate nella formazione iniziale dei tirocinanti (designati in forma abbreviata come TIR), e sulle loro ricadute a livello della classe accogliente, e quindi dell'insegnante di classe (denominato IDC), nonché sull'insegnante che segue tutto il processo di formazione del singolo specializzando cioè sull'insegnante supervisore (ISV), non sono del tutto comprensibili se non si conosce, almeno in termini generali, la struttura organizzativa delle SSIS, che presenta delle linee di impianto omogenee a livello nazionale, pur evidenziando differenze anche consistenti a livello di singole realtà.
Ho pertanto ritenuto opportuno fornire una breve scheda di presentazione della SSIS, riferendomi in particolare alla realtà genovese poiché è quella che conosco più profondamente, per poter offrire un quadro di riferimento in cui inserire le problematiche trattate.

La SSIS

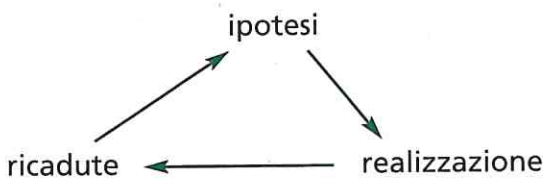
La SSIS, organismo universitario creato nel 1999 con lo scopo di offrire una formazione iniziale ai futuri insegnanti della scuola secondaria, costituisce, con la Facoltà di Scienza della Formazione (destinata ai futuri insegnanti del settore primario), il percorso obbligato di accesso alla professione docente, equiparando di fatto l'Italia agli altri paesi europei che già avevano istituito in questo campo specifici segmenti postuniversitari. La scuola prevede un corso che si estende su due anni accademici (ha infatti una durata totale di quattro semestri per un totale di 1000/1200 ore) e gli insegnamenti impartiti si articolano su quattro aree. L'"Area 1" corrisponde alle discipline trasversali che concernono l'attività di insegnamento nella sua accezione più ampia (andando dalla psicologia all'informatica, passando per la pedagogia o la relazione educativa); l'"Area 2" comprende la didattica specifica di ciascuna disciplina e si collega all'"Area 3", cioè ai laboratori didattici. Questi ultimi hanno come obiettivo quello di fare sperimentare a livello virtuale le tecniche didattiche e le tematiche attinenti l'insegnamento che sono state oggetto dei corsi teorici; è anche, per gli studenti della SSIS, l'occasione di una prima riflessione sulle pratiche di terreno che saranno le loro e di una implicazione personale in un processo che procederà necessariamente dalla formazione all'auto formazione. Le aree 1, 2 e 3 si collegano alla pratica di classe attraverso l'"Area 4 ", cioè il tirocinio nelle realtà scolastiche, durante il quale gli specializzandi sono accolti da un insegnante della classe,IDC, che ha la funzione, insieme al supervisore ISV (un insegnante della secondaria parzialmente distaccato presso la SSIS, incaricato di seguire il percorso formativo dei singoli tirocinanti TIR), di accompagnarli lungo un percorso che parte da un atteggiamento di semplice osservazione delle dinamiche della classe, e che arriva all'intervento diretto, nel quadro di un progetto stabilito con lo specializzando stesso e di cui quest'ultimo è l'attore principale.

La relazione interpersonale nel tirocinio e le sue implicazioni tra attese e realtà

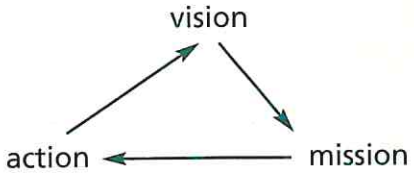
"Ami, n'entre pas sans désir"
(P. Valery)

Vorrei iniziare queste brevi considerazioni sulla relazione interpersonale nel tirocinio e sulle sue implicazioni – ma sarebbe meglio usare il plurale visto che siamo di fronte ad una pluralità di relazioni interpersonali – con questa citazione di Paul Valery che ben riassume lo spirito del tirocinio considerato quale occasione privilegiata di osservazione, riflessione, discussione, confronto.

Il desiderio in questo caso è quello del tirocinante che entra fisicamente in classe per osservare, riflettere, imparare, confrontare, ma è anche quello dell'IDC, cioè dell'insegnante di classe, dell'insegnante accogliente, che "entra", si accosta alla SSIS per "mettersi in gioco", mettersi in discussione, confrontarsi, ma è anche quello dell'ISV, dell'insegnante supervisore, che accompagna idealmente i propri tirocinanti – i TIR – nella classe e, pur restandone al di fuori fisicamente, tesse una trama di relazioni tra l'esperienza vera, vissuta e la teoria, contribuendo a guidare un percorso di creazione di ipotesi, sperimentazioni e riflessioni che costituiranno il progetto di tirocinio.
Poiché si è ormai concluso un primo ciclo di esperienza SSIS vorrei ragionare in termini di *ipotesi*, *realizzazione* e *ricadute*, cioè cercando di fare un esame critico della situazione in vista della prosecuzione dell'esperienza. Appare subito evidente che i tre termini non sono da pensare in una prospettiva lineare, bensì hanno un andamento a spirale laddove ad una certa ricaduta, corrisponde una nuova ipotesi che comporta una nuova realizzazione e così via, in un processo di continua verifica dei dati oggettivi e di conseguente continuo adattamento dell'idea di partenza e dell'azione intrapresa.

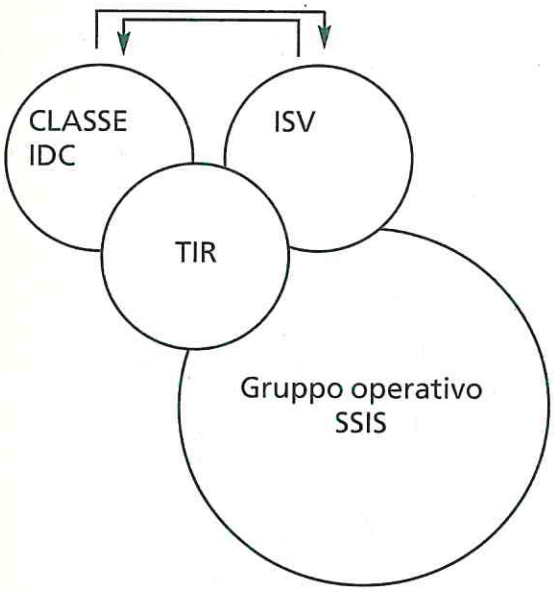


Lo stesso tipo di andamento lo possiamo applicare ad una prospettiva più allargata di formazione del docente che potremmo anche visualizzare in un rapporto tra *vision*, *mission*, *action*, dove al primo termine corrisponde quello che noi intendiamo per ruolo della relazione interpersonale nella formazione iniziale per realizzare la quale ci impegniamo a portare avanti una certa "mission", cioè un certo progetto, che si concretizza in una determinata "action".
Anche questa prospettiva più ampia comporta il fatto che le nostre azioni debbano portare a dei risultati concreti e coerenti con la nostra "vision", qualora ciò non avvenisse occorre ripensare a tutto il processo per capire a quale livello occorra apportare delle modifiche.



Nel caso dell'Area 4 della SSIS la nostra ipotesi è quella di un tirocinio come momento di riflessione, di confronto e di crescita per tutte le parti coinvolte in un processo non molto dissimile dalla ricerca-azione.
L'idea fondamentale è un percorso di tirocinio strutturato secondo un "vedo", "osservo", "interagisco", rifletto criticamente", dove la fase di interazione non è casualmente in posizione centrale poiché è sulla relazione, sull'interazione che si gioca un nuovo modello di tirocinio capace di superare certe esperienze non felici che questo termine ricorda.
Il tirocinante deve essere figura altra da un ipotetico "compagno grande" o "vice insegnante" o "apprendista", deve essere figura di insegnante in formazione che all'interno di una trama di relazioni autentiche contribuisce attivamente al progetto di tirocinio, lo fa suo, lo sperimenta e lo discute costruttivamente innanzitutto con l'insegnante di classe poi con le altre componenti cioè con il gruppo operativo e all'interno del gruppo dei pari in fase di tirocinio indiretto.
È evidente come questa "vision" possa apparire a tutt'oggi un po' idealistica: non è certo ancora parte della nostra cultura una capacità di vero e aperto confronto senza posizioni pregiudiziali o schemi precostituiti e pertanto non tutto è andato liscio in questa prima fase. La dimensione della realizzazione ha evidenziato ancora problemi e difficoltà: una relazione interpersonale autentica ed efficace richiede da parte di tutti tempo, pazienza, disponibilità e chiarezza di obiettivi che talvolta sono risultate insufficienti, ma questo va preso come un dato su cui riflettere in vista della prosecuzione dell'esperienza: è implicita nella scelta di un andamento a spirale l'idea di innescare un circolo virtuoso che porti ad una costruzione di relazioni autentiche, che a loro volta risulteranno efficaci.

L'idea che il tirocinio parta all'inizio del percorso della scuola, affiancando le altre aree, è ben inserito in quest'ottica: proprio perché le relazioni autentiche non si improvvisano, il tempo di permanenza in classe deve essere lungo affinché il nuovo elemento abbia il tempo di "inserirsi" veramente nel nuovo ambiente e perché l'ambiente abbia il tempo di reagire al nuovo elemento e di esserne a sua volta (e si spera positivamente) influenzato.
Se, in accordo con la teoria di Bateson, consideriamo la classe come un sistema aperto e quindi come un organismo vivente, e ci rendiamo conto che ogni sistema vivente possiede una sua ecologia tendente ad uno stato di equilibrio, è facile capire come il sistema debba adattarsi a cambiamenti diversi e successivi dovuti sia ad inserimento di elementi nuovi, i TIR nella classe, sia all'interazione continua a due IDC+TIR / TIR+ISV / ISV+IDC o a tre IDC+TIR+ISV



L'ISV infatti, pur restando al di fuori della classe come luogo fisico, interagisce con gli altri elementi e fornisce un input o un feedback esterno con tutto ciò che questo implica e cioè non ingerenza nel lavoro dell'IDC, non creazione di una figura di "superteacher", ma al contempo necessità di lavorare su un campo non esperienziale, in ultima analisi non conosciuto; di fatto comunque anche l'ISV, seppur in maniera indiretta, modifica il sistema.
La relazione interpersonale diventa dunque tanto più importante in quanto diventa relazione allargata, il processo che si ingenera è di tipo ad onde concentriche dove la relazione più forte è quella più vicina, ma anche le altre relazioni hanno un peso da non sottovalutare: in un certo senso ciò che deve funzionare correttamente è la relazione a tre TIR+IDC+ISV e la stessa si pone come relazione di maggior livello rispetto alle singole relazioni a due contenute al suo interno.
È evidente che un'alchimia di questo tipo può dare buoni frutti solo se si condivide la finalità generale che è quella di avviare un processo di riflessione e di confronto mirante a una crescita professionale collettiva anche se ciascuno risponde secondo le proprie peculiarità, se dunque c'è una volontà di apprendere e di cambiare. Nella sfera delle ricadute, cioè in ultima analisi delle finalità del tirocinio, il sistema nella sua totalità (quindi classe, IDC, TIR, ISV, SSIS) "cambia", secondo un auspicabile circolo virtuoso, cioè apprende. E a questo apprendimento in senso lato vorrei applicare una definizione che prende le mosse da una discussione sull'apprendimento come fattore di cambiamento condotta da Mark Clarke professore all'Università del Colorado a Denver che considero il mio maestro spirituale.

«L'apprendimento è un fenomeno individuale; in ultima analisi ciò che si apprende è funzione del proprio interesse, energia e attenzione. È anche un fenomeno sociale, specialmente a scuola coinvolge gli altri. L'apprendimento implica un cambiamento che sarà visibile, anche se non necessariamente subito, non in modi che si confanno a misure convenzionali. L'apprendimento avviene nel tempo, a differenti livelli di consapevolezza, a pezzi, a sbalzi, è un processo indeterminato, di prova ed errore, una parte del quale avviene alla periferia dell'attenzione cosciente.» (Clarke, et al. 1996)

Il tirocinio è dunque un'occasione per cambiare, un viaggio verso una nuova consapevolezza fatto attraverso la relazione con l'altro, la messa in comune, la riflessione, il dubbio e il confronto. Come dice un altro grande autore francese, Marcel Proust: «Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuovi paesaggi, ma nell'avere occhi nuovi».

PROGETTO FACILE!

Insegnare l'italiano come lingua seconda ai bambini stranieri è una nuova dimensione del lavoro didattico nelle nostre scuole.

FACILE! 1
L'italiano per comunicare: l'approccio iniziale
Pagine 48 • cod. 88-259-0537-8 • € 5,50

FACILE! 2
L'italiano per comunicare: introduzione alla lingua scritta
Pagine 48 • cod. 88-259-0538-6 • € 5,50

FACILE! 3
L'italiano per raccontare: la lingua della narrazione
Pagine 48 • cod. 88-259-0539-4 • € 5,50

FACILE! 4
L'italiano per studiare: la microlingua delle discipline
Pagine 48 • cod. 88-259-0540-8 • € 5,50

FACILE! GUIDA
ORGANIZZARE IL LAVORO A SCUOLA

ALIAS

APPROCCIO ALLA LINGUA ITALIANA PER ALLIEVI STRANIERI

Una guida preparata da alcuni dei maggiori studiosi italiani del problema dell'integrazione degli allievi stranieri nelle classi italiane coordinata con il progetto del MPI per la formazione degli insegnanti di italiano come L2.

- accoglienza e organizzazione della scuola;
- fondamenti dell'insegnamento dell'italiano L2 e i processi di apprendimento spontaneo;
- le problematiche relative all'approccio culturale con ragazzi cinesi, albanesi, arabi;
- film per la comprensione delle culture di provenienza.

Pagine 192 • ISBN 88-259-0508-4 • € 12,39

THEOREMA LIBRI

In quale ambiente insegni? Nei "new language learning environments"!

Elena Gollin

Una delle conseguenze derivanti dalla costituzione dell'Unione Europea è un inevitabile ambiente multiculturale. Le abilità linguistiche stanno diventando ogni giorno più importanti e la Commissione Europea (http://europa.eu.int/comm/education) sta promuovendo la formazione continua (http://europa.eu.int/comm/education/life/memoen.pdf) affinché diventi parte della mentalità di ogni cittadino europeo.
Per questo l'integrazione europea e i bisogni di mobilità e cooperazione in qualsiasi campo di studio o di lavoro hanno richiesto un'innovazione nel campo dell'educazione linguistica. La formazione linguistica deve essere in linea con le necessità dell'individuo e la conoscenza delle lingue straniere fa parte di quelle abilità di base che, secondo la Commissione Europea, ogni cittadino europeo ha diritto di possedere.
In questo contesto si inseriscono i "New Language Learning Environments": i nuovi ambienti per l'apprendimento delle lingue devono puntare all'insegnamento delle abilità di lavoro autonomo e cooperativo affinché l'individuo raggiunga quella indipendenza necessaria per la sua formazione continua nonché per vivere, formarsi e lavorare in un ambiente europeo multilinguistico e in continua trasformazione.
I NLE saranno quindi al centro di una serie di articoli anche sui numeri di SeLM dei prossimi mesi.
In questo primo articolo esploreremo questo concetto e identificheremo alcune delle implicazioni dei NLE, le quali saranno approfondite negli articoli successivi.

Le origini dell'espressione NLE

L'espressione NLE appariva quasi sottotono, in occasione di conferenze tenute dal Consiglio Europeo per le Lingue e nei rapporti stilati dai membri dei Comitati Scientifici che si occupano di ricerca nel campo dell'educazione linguistica sostenuta dal Consiglio Europeo per le Lingue .
È apparsa quindi la necessità di scoprire la rilevanza di questa espressione, chiarire il suo significato e vedere se nascondesse dei concetti importanti.
Innanzitutto, se analizziamo ogni singola parola che compone l'espressione NLE, vediamo che ognuna ha il suo carico di significato.
Innanzitutto l'aggettivo *new* (nuovo) vive per contrasto ad *old* (vecchio) e il suo valore del tutto temporale serve per descrivere qualcosa che si differenzia dal tradizionale a cui siamo abituati, ma diventerà prima o poi *old*. Se poi, come nel nostro caso, applichiamo l'aggettivo *new* all'educazione linguistica ("language") ci possono venire in mente le nuove tecnologie che, se appropriatamente utilizzate, possono dare origine a nuove situazioni di apprendimento. Per di più possiamo notare che essendo "environments", ossia "ambienti/situazioni", sono composti da diversi elementi.
Attenzione, però, a non considerare ambienti di apprendimento un libro di testo, un software didattico o il WWW.
Questi sono solo potenziali componenti di un ambiente di apprendimento al cui interno esisteranno anche altri elementi, quali il contesto in cui si usano, le persone che lo usano, i loro obiettivi e i diversi rapporti esistenti tra le persone che agiscono in questi ambienti.
Si deve infine precisare che esiste una distinzione tra le componenti che intenzionalmente servono a facilitare l'apprendimento di qualcosa (per esempio un software didattico inserito in un certo contesto scolastico o un sito web con espliciti intenti didattici) e le componenti che invece possono contribuire ad un ambiente di apprendimento senza avere in sé alcuna mira didattica (per esempio la generica navigazione in rete).
Dopo aver delimitato l'argomento, possiamo a questo punto approfondirlo, definendo e descrivendo i NLE.

Che cosa sono i NLE?

Abbiamo visto che la situazione europea e le innovazioni tecnologiche hanno richiesto l'esistenza di un nuovo modo di diffondere le lingue e le culture europee.
Un sottoprogetto del "Thematic Network Project in the Area of Languages" (http://www.fu-berlin.de/elc/tnp.html) è completamente dedicato alla ricerca e alla diffusione dei NLE. Tale progetto di ricerca si propone di esplorare le opportunità offerte dagli strumenti tecnologici per lo sviluppo delle abilità di auto-apprendimento, per il raggiungimento della competenza multilinguistica, per la valutazione e la certificazione dello sviluppo linguistico, per l'educazione degli adulti, per l'educazione continua, per la cooperazione a livello europeo, per una formazione adeguata degli insegnanti e per lo sviluppo della ricerca (http://www.fu-berlin.de/elc/tnp2/learnenv.html).
Questo e altri progetti di ricerca ci permettono oggi di definire i NLE come ambienti che traggono vantaggio dalle innovazioni tecnologiche per facilitare l'apprendimento e aumentare il tempo di esposizione alla lingua viva, offrendo allo studente maggiori opportunità di praticarla. Bisogna però precisare che le nuove tecnologie non portano alla sostituzione degli ambienti tradizionali di apprendimento. Anzi, le situazioni di apprendimento che siamo abituati a conoscere, o che abbiamo in prima persona sperimentato per imparare una lingua straniera, non vengono sostituite ma riutilizzate al meglio e arricchite.
I NLE vengono perciò definiti ambienti misti perché somma di ambienti e modalità misti in cui la lezione frontale viene affiancata ai metodi più innovativi che fanno uso delle nuove tecnologie e le situazioni di apprendimento autonomo vengono integrate con situazioni di lavoro cooperativo. In questi ambienti di apprendimento misti lo studente viene guidato gradualmente a raggiungere quella indipendenza necessaria per garantirsi una formazione linguistica continua: l'"imparare facendo" gli permetterà in un futuro di saper sfruttare ciò che ha appreso per aggiornarsi con più facilità.

Alcune implicazioni

Innanzitutto bisogna premettere che i nuovi ambienti di apprendimento si basano sulla teoria del costruttivismo, secondo la quale solo se l'individuo si costruisce da sé la propria conoscenza, allora quella conoscenza sarà per lui significativa. In questa situazione l'individuo diventa l'unico responsabile del proprio apprendimento, mentre l'insegnante agisce da facilitatore dell'apprendimento e non solo da dispensatore di informazioni.[1]
Da questa base teorica derivano le implicazioni e le modalità di attuazione dei NLE.
Una prima modalità è l'**e-learning**. La Commissione Europea la definisce come l'uso delle nuove tecnologie e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento e per facilitare l'accesso alle risorse e ai servizi, gli scambi e le collaborazioni (http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2001/com2001_0172en01.pdf).
A sua volta il concetto di e-learning è collegato ai tre concetti moderni di:

- "formazione on line": indica tutte le forme di autoapprendimento che si realizzano attraverso canali di comunicazione multimediale;
- "web-pedagogy": la nuova scienza che studia la metodologia con cui fare formazione on line;
- "open learning": descrive quei sistemi formativi caratterizzati dall'integrazione di momenti di lezione frontale in classe con momenti di studio con un tutor/assistente e dall'interattività derivante dall'uso delle nuove tecnologie.[2]

[1] Maggiori informazioni sulla teoria del costruttivismo si possono trovare in: MAC FARLANE, A.G.W. 1997, *Information, Knowledge and Learning*, documento presentato al "Learning Environments and Technology Working Group" della "University of the Highlands and Islands Project", http://www.uhi.ac.uk/LET/intro.html (ultima visita 04/2002).
[2] Per un approfondimento su questi concetti vedi: MARGIOTTA, U. 2000, *Il progetto SIS online* in "I quaderni della SIS", http://helios.unive.it/~corc_sis/quaderni/saggi/qua02.zip (ultima visita 04/2002).

Da questo deriva che, grazie alle nuove tecnologie, nuove e motivanti attività si possono affiancare alle tradizionali lezioni frontali e lo studente viene così posto in nuove situazioni di apprendimento. Autonomamente lo studente di lingue può oggi entrare in contatto con la lingua viva ogni qualvolta sente la necessità. Si favoriscono gli scambi tramite l'uso dell'e-mail, della videoconferenza per creare comunità di apprendimento, del WWW per una ricerca indagando su materiale autentico (giornali, siti di altre scuole, laboratori di ricerca, il contatto con esperti ...) e in generale di Internet per le attività preparatorie allo scambio vero e proprio per la realizzazione di un progetto comune.
La sperimentazione è già iniziata e dalle valutazioni di queste esperienze condotte con ragazzi delle scuole superiori è emerso che sono stati raggiunti risultati soddisfacenti nel campo dell'apprendimento linguistico. Approfondiremo comunque implicazioni ed esperienze pratiche negli articoli successivi.

Problemi – soluzioni

Non va dimenticato però che le novità non sono esenti da problemi. La situazione italiana, ad esempio, è molto diversa da quella di altre nazioni europee per non parlare del resto del mondo.
Lo dimostra la quantità di progetti e attività di ricerca condotti da scuole e istituzioni straniere. In primo luogo il motivo risiede nella formazione degli insegnanti di lingue.
In Italia, molti di loro non sono purtroppo al corrente delle opportunità che le nuove tecnologie possono offrire all'educazione linguistica, e, di conseguenza, o sono contrari alla loro implementazione nel curriculum di lingua straniera o non le considerano affatto. Ma "nuove tecnologie" non coincide con "nuovi ambienti di apprendimento", perché, come abbiamo già osservato in precedenza, questi ultimi sono ambienti misti che integrano le nuove tecnologie senza sostituire il *ruolo essenziale e insostituibile dell'insegnante*. Anzi, i nuovi ambienti di apprendimento danno nuova importanza al ruolo dell'insegnante: i NLE devono essere gestiti da esperti che non solo conoscono la lingua straniera che insegnano, ma sono a conoscenza anche delle nuove strategie per insegnarla e dei nuovi modi di organizzare l'insegnamento.

ABILITAZIONE ALL'INSEGNAMENTO DEL RUSSO

Dal prossimo anno accademico 2002-2003 sarà possibile conseguire l'abilitazione all'insegnamento di Lingua e civiltà russa presso la **SSIS del VENETO** che per prima in Italia ha deciso di attivare l'abilitazione all'insegnamento per la lingua russa, riconoscendo l'importanza di una adeguata preparazione professionale per tutti gli insegnanti di lingue, anche di quelle minoritarie. Si tratta di una occasione molto importante per tutti i laureati in russo, in quanto non si sa quando e se questa opportunità si ripeterà. È quindi opportuno cogliere l'occasione al volo.

Per informazioni segnaliamo il sito **www.unive.it/sis.**
Ci si può anche rivolgere alla Responsabile Nazionale della Sezione Tematica di Russo dell'ANILS: prof. Marina Perini
indirizzo e-mail: mperini@unive.it
telefono 041-5241446 e 3475340743.

Costruiamo un sito a scopo didattico

Filippo Caburlotto

Grazie all'ormai ampia diffusione di strumenti informatici, quali computer, software, CD-ROM, oltre che alla legge sul Progetto di Sviluppo della Società dell'informazione (Caburlotto, *Progetto per lo sviluppo della società dell'informazione: Nessuna traccia dell'Open Source*, SELM, 1/2001), il mondo dell'istruzione si sta rapidamente modificando.
Sempre più spesso strutture informatiche vengono utilizzate per fini didattici, e, anche in Internet si può assistere ad un fiorire di siti dedicati all'insegnamento.
È proprio l'utilizzo di ipertesti, ovvero le architetture informatiche che sottendono la creazione di siti web, l'aspetto che, ai fini didattici, riteniamo maggiormente interessante.
Questo tema è ancora molto dibattuto.
Purtroppo, non è ancora possibile determinare empiricamente il valore aggiunto determinato dall'utilizzo di ipertesti all'interno dei percorsi didattici, anche se, grazie ai numerosi studi sul tema (P.E. Balboni, *Tecnologia e letteratura un matrimonio possibile* in *Multimedialità e didattica delle lingue*, a cura di P. Desideri, Ancona, Mediateca delle Marche, 1999; P. Desideri, *Dai sussidi audiovisivi all'ipertesto: riflessioni e prospettive glottodidattiche*, in *Multimedialità e didattica delle lingue*, a cura di P. Desideri, Ancona, Mediateca delle Marche, 1999; ecc.), la validità di questi strumenti viene quasi unanimemente riconosciuta.
Una delle motivazioni che ancora rallenta l'utilizzo degli ipertesti in ambito didattico è, a nostro parere, la mancanza di nozioni specifiche sull'argomento, e, in certi casi, la carenza di un sistema preciso di lavoro.
Come si costruiscono gli ipertesti, cos'è l'HTML, come si realizza un sito Internet? E ancora, come si gestisce un sito, quali sono gli strumenti più consoni e più semplici per crearlo?
Questa rubrica vuole rispondere a questi e a molti altri interrogativi che tutti si pongono la prima volta che realizzano una pagina web.
Inoltre, quello che ci proponiamo è di creare uno spazio web all'interno del quale possiate trovare, visualizzare, studiare gli esempi che discuteremo, ma che possa, anche, ospitare i vostri elaborati, che saranno così disponibili come valido aiuto per tutti, e come argomento di discussione.
Questo "corso" si articolerà in circa 20 lezioni all'interno delle quali alterneremo nozioni di teoria e pratica, in modo da giungere, alla fine, alla creazione di un vostro sito:

1. Linguaggi di programmazione: l'HTML (teoria)
2. Vari programmi WYSIWYG e quello che utilizzeremo
3. La nostra prima pagina (spazio codice)
4. Scrivere in rete (teoria)
5. Inseriamo il testo (spazio codice)
6. I colori (teoria e pratica)
7. Inseriamo delle immagini (spazio codice)
8. Concetti base di usabilità di una pagina (teoria)
9. Elementi aggiuntivi di HTML (codice)
10. Progettazione di un sito web: elementi base (teoria)
11. Creiamo un collegamento (spazio codice)
12. Concetti base di usabilità di un sito (teoria)
13. Organizzazione di un sito (teoria)
14. Colleghiamo più pagine (spazio codice)
15. Usabilità: la barra di navigazione (teoria)
16. Creiamo un frame 1 (teoria e spazio codice)
17. Creiamo un frame 2 (teoria e spazio codice)
18. Inseriamo il sito in Internet: l'FTP (teoria e pratica)
19. ecc.

Particolarmente interessante sarebbe se, al termine della rubrica, ci giungessero dei progetti di ipertesti da sviluppare in classe, o, perché no degli elaborati, grazie ai quali poter iniziare un lavoro di diffusione di queste nuove strutture informatiche.

Lezione 1: Linguaggi di programmazione: l'HTML

Esistono numerosissimi linguaggi di programmazione, e, grazie alla diffusione di internet, ed alle sempre maggiori richieste degli utenti, molti altri se ne stanno sviluppando.
In internet i linguaggi vengono suddivisi in *Client* e *Server side*.
Nel primo caso i comandi trasmessi vengono interpretati dal browser (Internet Explorer, Netscape, Opera, per esempio), che trasforma il codice in elementi grafici; nel secondo il compito di traduzione spetta invece al server, dove è possibile avvalersi di tecnologie maggiormente sofisticate.
Tra i linguaggi *Client side* segnaliamo l'HTML (www.w3c.org), il Java, l'XML e l'XHTML, mentre tra quelli *Server side* i maggiormente utilizzati sono PHP (www.php.net), ASP, Perl, Python, e Rubin.
Nel nostro "corso" impareremo ad utilizzare quello che a tutt'oggi è il linguaggio più diffuso per la creazione di pagine internet, ovvero l'HTML (HyperText Markup Language).
L'HTML è un linguaggio che viene potenzialmente "capito" da tutti i computer, e per questo è considerato una sorta di "lingua franca".
Questo linguaggio, sviluppato inizialmente da Tim Berners-Lee, si è affacciato prepotentemente sul mondo dell'informatica durante gli anni '90, ovvero nel momento in cui Internet iniziò a divenire un fenomeno di massa.
L'idea era quella di poter sfruttare un linguaggio standard, comune al maggior numero di computer, ed in questo senso l'HTML venne sviluppato negli anni.
Il frutto di questi sforzi, tesi ad una standardizzazione, sono rappresentati da quelle che sono comunemente conosciute come le specifiche HTML, ovvero dei documenti che illustrano lo stato di evoluzione di questo linguaggio di programmazione.
Il 24 aprile 1998 il World Wide Web Consortium, l'organo che vigila sull' HTML, ha rilasciato le specifiche per la versione 4.0 (quelle che utilizzeremo in questa rubrica).
La scelta di seguire fedelmente questa direttiva deriva dal fatto che ci proponiamo di porvi nella condizione di sviluppare delle pagine web perfettamente compatibili con il maggior numero possibile di browser. Purtroppo, infatti, con il tempo, si sono sviluppati anche dei comandi particolari, figli di quella che viene comunemente definita la guerra dei browser (Explorer Vs Netscape), che non vengono interpretati correttamente da tutti i programmi.

Vedremo come utilizzare il codice HTML sia mediante degli specifici programmi, detti WYSIWYG (*What You See Is What You Get*) *editor*, sia attraverso la semplice digitazione di righe di codice.
Per chi volesse maggiori delucidazioni sull'HTML: http://www.w3.org/TR/html4/

Linee guida per l'approccio precoce con la lingua straniera

Federica Ricci Garotti

Uso della lingua straniera in classe: ma come?

L'uso della lingua target deve essere prevalente, come si raccomandano tutti i manuali di glottodidattica, ma nel caso un approccio precoce con bambini dai tre ai sei anni e anche oltre, fino ai 7-8 anni, occorre essere molto attenti alla comprensibilità del contesto. L'input ideale risponde sempre alle caratteristiche indicate da Chomsky, Cummins e Bruner, quindi: significativo, variato e comprensibile.
Seguendo queste indicazioni possiamo dare le seguenti indicazioni, in relazione all'uso della lingua target: comprensibilità non significa che il bambino debba comprendere ogni parola, ogni dettaglio della lingua cui viene esposto, bensì comprensibilità del contesto, ossia delle attività ed i rituali che vengono proposti.
La comprensibilità può essere data dal contesto esterno all'input linguistico (comprensibilità della situazione) oppure dalla prossemica che accompagna l'input linguistico (mimica, gesti, posture).
Per quanto riguarda la significatività dell'input, sul piano strettamente linguistico questo presuppone che la lingua cui viene esposto il bambino sia legata ad ambiti semantici per lui significativi, quindi vada scelta in base alle esperienze relative all'età e alla coerenza pragmatica (ossia alla massima corrispondenza possibile tra la situazione, reale o simulata, e la lingua di esposizione).
Per quanto riguarda la varietà, infine, essa si realizza, linguisticamente, offrendo lo stesso input in situazioni diverse, oppure variando l'input di esposizione in una stessa situazione.
Facciamo un esempio pratico in inglese. La seguente filastrocca può venire attivata assieme ad una serie di movimenti, come un gioco, oppure ad una mimica di tipo teatrale, tipo drammatizzazione:

A long road
A big home
A deep sea
A high tree
A closed door
Can see no more

In questo input linguistico la significatività è data dal legame della filastrocca con la realtà del bambino e con la coerenza dell'attività (mimica o drammatizzazione degli oggetti nominati e delle loro qualità); la varietà è rappresentata dai numerosi aggettivi presenti e dalla completezza del paesaggio rappresentato (alcuni aggettivi sono interscambiabili con lo stesso nome); la comprensibilità, infine, è data dalla conoscenza presunta che i bambini hanno con le cose di cui si parla e dalle immagini che possono derivare grazie ai gesti che accompagnano le parole.
La comprensibilità viene data inoltre anche da un'altra regola del linguista americano Krashen che raccomanda di offrire sempre agli alunni un "input +1", vale a dire un input pari a quanto essi possono comprendere perché conoscono già, aggiungendo un gradino di difficoltà in più (ricordiamo che la difficoltà può essere data anche dalla novità, e comunque da qualcosa che gli alunni non sono in grado di riconoscere, perché non fa parte già del loro patrimonio). Nel caso della nostra filastrocca, ci sono presumibilmente elementi che gli alunni hanno già visto e affrontato: "long, big, door, high, home", mentre, ad esempio "deep sea" può essere un elemento sconosciuto. Occorre fare attenzione a che ciò che viene aggiunto all'input non sia maggiore di 1, perché in quel caso, aumentando la difficoltà o ingrandendo le novità, si creano difficilmente le condizioni per un corretto ancoraggio degli elementi nuovi al già noto.

Quale modello per l'approccio precoce con la lingua straniera

Il modello a disposizione, secondo la letteratura di cui siamo a conoscenza, per quan-

to riguarda l'approccio precoce alla lingua straniera, si ispira al tradizionale modello di immersione linguistica, o educazione bilingue, diffusa in numerose esperienze internazionali: in particolare ci si riferisce qui a realtà che furono le pioniere di questa impostazione, come il Canada, la Finlandia, la Svizzera, la Catalogna, alcune regioni della Germania confinanti con la Francia o con la Danimarca, l'Alto Adige e, in genere, i territori con minoranze o le ex-zone di confine (dal momento che in Europa non esistono più i confini non possiamo che chiamarle così). Questo modello è caratterizzato da un principio che poi è diventato fondante per chiunque si ispiri a queste esperienze per affrontare l'immersione, ossia il principio: "una lingua una persona". Ciò significa che vengono separati nettamente i due universi linguistici e culturali attraverso la distinzione delle persone chiamate ad educare.

In altre parole, ciò significa che con la maestra X della lingua X sarà costruito un curriculum X nella lingua X, mentre con la maestra Y della lingua Y sarà costruito un curriculum nella lingua Y. Il modello originario è abbastanza rigido in questa distinzione perché il suo scopo primario è quello di garantire la massima esposizione possibile in entrambe le lingue, ciascuna per la propria, e contemporaneamente l'esclusiva reciproca: con X si parla solo X, con Y si parla solo Y. La distinzione è giustificata anche con l'identificazione affettiva che i bambini hanno rispettivamente con X e con Y attraverso le persone che rappresentano non solo la lingua X e Y, ma anche la cultura corrispondente. Questo modello regge da molti anni ed è sicuramente una garanzia di successo dal punto di vista linguistico, in particolare in quelle realtà in cui il bilinguismo è richiesto per motivi sociali, politici, pragmatici e anche culturali.

Tuttavia ci sono altrettanti elementi che parlano a favore di un modello meno separato e più integrato. Prima di tutto in una realtà sostanzialmente monolingue non si può disporre, istituzionalmente, di personale di altra madre lingua, a meno di non mettere a regime per le scuole l'utilizzo di esperti esterni di lingua madre, sempre che siano reperibili sul territorio. Per esperienza di chi ha seguito questo iter, va detto che il lavoro di reclutamento, selezione, formazione dei madrelingua (che non sono necessariamente anche degli educatori) è molto dispendioso, così come ovviamente lo è il reperimento di fondi per il loro utilizzo come personale esterno. Inoltre, al di là di queste motivazioni molto pragmatiche, esistono anche alcune considerazioni sul piano pedagogico e metodologico che parlano in favore di un utilizzo di personale interno.

Prima fra tutte la fissazione precisa dell'obiettivo: l'approccio precoce alla lingua straniera non ha come obiettivo la costruzione di bilinguismo in un bambino. Ancora di più, ciò che viene richiesto al bambino non è, al termine della scuola materna e nemmeno in prima elementare, una produttività spontanea e completa nella L2, che non sarebbe nemmeno possibile col madrelingua, visto il contesto in cui si opera (un contesto in cui il bilinguismo non solo non è un'esigenza, viene anzi considerato un elemento accidentale, fortuito, comunque casuale).

L'obiettivo reale è la costruzione, attraverso l'approccio precoce, di una base "giusta", corretta per l'acquisizione della L2. La costruzione di questa base non presuppone una performance immediata, non solo perché tiene conto dei tempi di latenza che necessariamente si allungano quanto meno frequente e minore è l'esposizione, ma anche perché crea, in un contesto monolingue, le condizioni non solo linguistiche, ma anche pedagogiche ed affettive per il compimento della competenza comunicativa.

Per questo motivo la correttezza dell'approccio in termini glottodidattici ha molta più importanza della quantificazione linguistica (numero di vocaboli, tipo di strutture); per questo la preparazione metodologica dell'insegnante ha molta importanza fino ad essere irrinunciabile e paritaria rispetto a quella linguistica; per questo la correttezza dell'input non si riferisce affatto al piano formale, bensì a quello metodologico, come indicato sopra.

Ovviamente la condizione essenziale affinché questa operazione vada a buon fine è legata ad alcuni fattori, alcuni dei

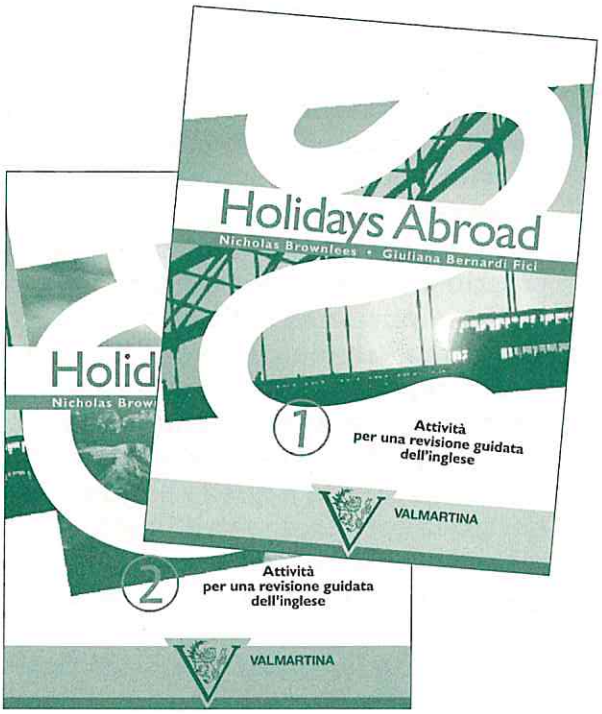
quali sono già stati ricordati:

- la preparazione pedagogica e metodologica dell'insegnante;
- l'utilizzo di materiali appropriati in attività adeguate al gruppo di discenti;
- la competenza linguistica "alta" dell'insegnante;
- la continuità dell'approccio nei livelli di scuola superiore, che tengano conto di quanto fatto precedentemente, nella consapevolezza che azzerare il curricolo significa interrompere il processo di acquisizione linguistica che i bambini stanno compiendo (quindi fare una operazione consapevole contraria ai propri obiettivi che tendono alla competenza comunicativa);
- l'integrazione del curricolo di lingua straniera nel curricolo generale del bambino.

Quest'ultimo punto è particolarmente importante. Il modello di immersione "separata" illustrato sopra presuppone invece la separazione rigida dei due curricoli: sono come due mani, nessuna delle quali sa o interagisce con ciò che fa l'altra. Il nostro modello invece si basa sull'integrazione delle parti di lingua straniera all'interno del curricolo generale, come una serie di innesti negli obiettivi e nelle abilità che vengono stabiliti per il bambino. Se si stabilisce come obiettivo, ad esempio, la conoscenza delle parti del corpo, una serie di attività verranno programmate in lingua straniera, senza che questo costituisca una ripetizione di cose già fatte in italiano, ma proprio come attività autonome, di cui si assume la responsabilità l'insegnante di L2.
Questo innesto, però, se da una parte ha una propria autonomia sotto la conduzione e la responsabilità dell'insegnante, dall'altra condivide, all'interno del curriculum, gli obiettivi che sono stati posti, sia in termini di contenuti che di abilità. Ciò che varia sono i materiali, le attività, in una parola gli strumenti per approfondire il concetto già introdotto in italiano.

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.

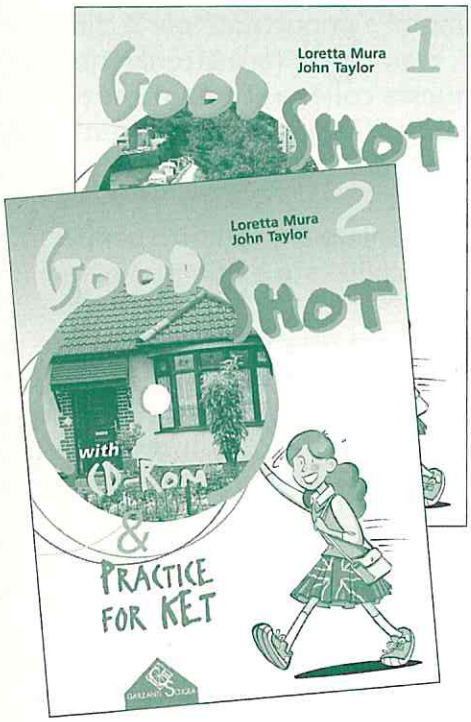
Volume 1, pp. 96 + **CD allegato**
€ 8,70
Volume 2, pp. 96 + **CD allegato**
€ 9,00

VALMARTINA

È evidente a questo punto che l'integrazione del curriculum non richiede solo la presenza di un insegnante interno che non sia solo un esperto linguistico ma anche un esperto pedagogico-metodologico, ma anche la condivisione delle attività e degli obiettivi.
Questo deve avvenire in sede di programmazione, per cui si prevede un momento comune a priori, ossia di preparazione, di tutte le insegnanti, compresa quella di L2, a pari condizioni, ossia senza che nessuna debba adattarsi a quanto già stabilito da altri, ma in cui tutte le insegnanti articolino la loro proposta pedagogica in base alla propria competenza e la strutturino in obiettivi, metodi e strumenti, condividendola.

Attività e materiali

Le attività da privilegiare nel periodo che va dai 3 ai 7-8 anni sono assolutamente quelle audio-orali. È questa la fascia d'età, infatti, in cui lo sviluppo infantile avviene prevalentemente grazie alle straordinarie facoltà di memorizzazione del bambino; si dovranno proporre dunque attività che spaziano su tutta la gamma dell'audio-oralità: canzoni, filastrocche, indovinelli, scioglilingue, conte, poesie, descrizioni, spiegazioni, consegne, domande, risposte, esercizi fonetici, di ritmo, di accenti, di suoni...
Le attività scritte dovranno essere limitate a quelle che possono avere come obiettivo solo una manualità strumentale, in relazione all'età del bambino.
Per la scuola materna questo corrisponde per lo più ad attività di disegno o pittura, mentre nel primo ciclo della scuola elementare, se i bambini lo richiedono, si può iniziare a praticare la scrittura solo in termini di copiatura e di esercizio manuale, ad esempio scrivendo in diverse forme delle



Activity book 1
pp. 128 + CD-Rom • € 8,70

Activity book 2
pp. 128 + CD-Rom • € 8,70

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.

GARZANTI SCUOLA

grandi lettere da colorare poi.
Questo assioma porta con sé diverse conseguenze didattiche.
La prima è che i testi eventuali o i materiali da utilizzare non devono essere materiali strutturati, che prevedono di solito iter piuttosto rigidi e non aperti perché didattizzati secondo uno standard: meglio optare per percorsi aperti su input musicali o giocosi che possono trovare una completezza nell'uso della manualità del bambino (disegni, figure da colorare, libretti con storie figurate fatte dai bambini...).
L'esperienza ci insegna inoltre che un grande successo hanno le attività "inventate", cioè tutti quei percorsi che su un materiale dato (filastrocca, canzone popolare,...) vengono costruiti "dal vivo" in base al clima, alle attitudini, ai suggerimenti dati dai bambini stessi; molto spesso il materiale più importante si rivela la fantasia, che si innesta su un materiale di base minimale: pupazzetti, ritagli di carta, una pallina, una maschera, un cappello strano e perfino le nostre dita!
La seconda è la grande importanza che deve essere riservata in questa fascia d'età alla pronuncia.
Data la facoltà di memorizzazione e la plasticità ancora presente nelle corde vocali e in genere nell'apparato che regola le attività orali, i bambini tendono a riprodurre quasi esattamente ciò che sentono, in maniera molto dipendente dalla qualità dell'input ricevuto.
Per questo, pronuncia, accento, intonazione e ritmo devono essere molto curati dall'insegnante e avvicinarsi il più possibile alla lingua autentica. Non è per questo necessario che l'input giunga da un'insegnante di lingua madre, anche perché, se così fosse, verrebbe meno il presupposto citato nel secondo paragrafo, ossia di poter mettere in piedi progetti di apprendimento precoce anche in realtà ove non è possibile, per vari motivi, prevedere l'intervento di personale esterno alla scuola.

È necessario però che l'insegnante di lingua 2 possieda un'ottima conoscenza della lingua in questione e soprattutto conosca attentamente le sfumature più importanti riguardanti accento, intonazione e ritmo delle frasi, che possono così essere memorizzate correttamente dai bambini. Se dal punto di vista formale occorre un'assoluta, alta tolleranza per quanto riguarda gli errori formali dei bambini, ciò non si può dire per quanto riguarda la pronuncia, che deve essere invece corretta.
Questi errori potrebbero diventare permanenti se tollerati oltre la soglia della correttezza.

È interessante notare che in alcune esperienze in atto alla scuola materna è stato osservato che i bambini di 4 anni non sono già più in grado di immagazzinare naturalmente un bagaglio di suoni diversi da quelli della propria lingua materna.
Il confine di 3 anni, che è stato ipotizzato per questo dagli studiosi di neurolinguistica, sembra dunque avere maglie più strette che larghe. Ragione di più per essere consapevoli dell'importanza del settore fonetico nell'insegnamento infantile.
Per questo motivo la presenza dell'insegnante "regolare" ossia non di lingua straniera è molto positiva sul piano psicologico per i bambini e importante per il clima della classe, ma occorre fare attenzione al fatto che questa collega si possa sostituire all'insegnante di lingua quando quest'ultima non è presente.

La lingua straniera è un ambito per persone esperte, specializzate e non può essere improvvisata.
È molto importante che l'insegnante regolare partecipi attivamente ai giochi o alle canzoni, ma i suoi interventi in lingua straniera devono essere limitati ai momenti in compresenza con la collega specialista.

Seguendo queste linee-guida, si può iniziare un'esperienza di approccio precoce alla lingua straniera. Il percorso più corretto è quello di iniziare gradualmente con i rituali, facilmente riconoscibili ed assimilabili dai bambini, per proseguire, con sempre maggiore frequenza, con le attività che riguardano le mappe concettuali corrispondenti allo sviluppo del bambino, seguendo quella tecnica dell'innesto, di cui al secondo paragrafo.

ANNA BIGUZZI

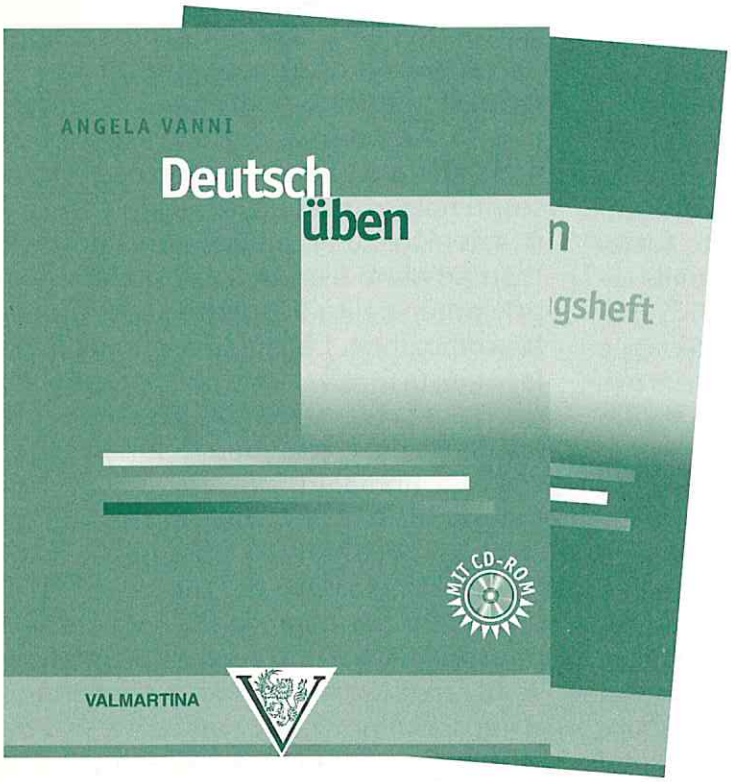
Schritte und Fortschritte

in der deutschen Grammatik

Esercizi di grammatica tedesca per il biennio della Scuola Media Superiore

Volume 1, pp. 128 € 10,55
codice n. 88-494-8096-2
con **software** allegato € 12,50
codice n. 88-494-8102-0
Guida per l'insegnante 1, pp. 16

Volume 2, pp. 160 € 10,55
codice n. 88-494-8097-0
con **software** allegato € 12,50
codice n. 88-494-8103-9
Guida per l'insegnante 2, pp. 16



ANGELA VANNI

Deutsch üben

Eserciziario di grammatica tedesca per la Scuola Media Superiore

Volume unico, pp. 224
con **CD-ROM** allegato
€ 12,05

Soluzioni, pp. 48
€ 4,10

VALMARTINA

L'insegnamento della lingua basato sui contenuti: indicazioni per la classe plurilingue

Fiorenza Quercioli

Introduzione

Le problematiche connesse con l'integrazione degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo attualmente sembrano in larga parte concentrarsi intorno allo studio delle materie disciplinari. Capita spesso di sentire insegnanti riferire che «Wang o Samira sembrano cavarsela discretamente a livello della comunicazione di base, sono usciti da un bel pezzo dalla fase della prima accoglienza in cui ci si accontentava che producessero le "parole-frasi" tipiche di chi non ha una competenza morfosintattica della lingua, magari nelle pause interagiscono con i compagni italofoni, ma proprio non riescono a seguire le lezioni, a sostenere un'interrogazione né tanto meno un compito scritto in una qualunque materia disciplinare».
Sembra, in molti casi, che l'acquisizione della lingua seconda si blocchi, o almeno segua un insufficiente sviluppo, di fronte allo scoglio delle discipline di studio. Il fatto tuttavia non sorprende se si tiene conto della distinzione operata da Cummins fra BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*),[1] quest'ultima inerente allo studio delle discipline con cui il discente deve misurarsi. Inoltre, nell'intraprendere lo studio disciplinare, il discente si trova di fronte ad una microlingua,[2] la cui complessità non può certo esser paragonata a quella della lingua usata dagli specialisti, ma che presenta pur sempre sue proprie convenzioni per l'organizzazione dei testi, un suo vocabolario tematico e specifiche strutture morfosintattiche: un *mare magnum* in cui non può venirgli in soccorso la ridondanza e la gestualità tipiche del parlato informale, in cui l'arida precisione della terminologia e la decontestualizzazione della comunicazione non lasciano molte alternative al capire o non capire qualcosa. È quindi fuor di dubbio che siano prerequisiti indispensabili per il raggiungimento del successo scolastico:
a. avere una competenza tale della seconda lingua che consenta di compiere quei processi cognitivi necessari per far propri i contenuti studiati;
b. padroneggiare le microlingue di cui la scuola si serve per trasmettere il sapere.
Ma queste sono anche le due maggiori difficoltà che l'alunno straniero dovrà affrontare per poter aspirare ad una vera integrazione, perché l'essere in grado di *studiare* lo identifica come pari fra pari e gli offre l'opportunità di mettere a fuoco e sviluppare nel tempo il proprio progetto di sé.
Proprio su questo punto però si concentra la vera sfida dell'istituzione scolastica italiana che è chiamata a mettere tutti i discenti nelle condizioni di seguire senza frustrazioni lo studio disciplinare in modo che tutti possano esprimere al meglio le proprie potenzialità e aspirare alla propria autopromozione. Chi non riceverà dalla scuola la giusta motivazione per il proprio impegno sarà facile preda dell'abbandono scolastico, le cui conseguenze sociali sono facilmente immaginabili.
Ma questa stessa sfida, più che una difficoltà, può costituire un'importante occasione di arricchimento per tutti: partendo da una riflessione approfondita sulla situazione attuale, si può intravedere un modo nuovo di *fare scuola*, realmente centrato sullo sviluppo comunicativo ed espressivo degli allievi, di qualunque nazionalità essi siano.

[1] Mentre la prima serve per interazioni poco esigenti, di uso quotidiano, la seconda assolve a compiti complessi di tipo accademico, in cui la padronanza linguistica è sottesa all'impiego e allo sviluppo dei processi cognitivi necessari per lo studio. Per questo e per altri aspetti ad esso connessi, cfr. J. Cummins, M. Swain: *Bilingualism in Education*, Addison Wesley Longman Limited, N.Y., 1986 e J. Cummins: *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters LTD, 2000.
[2] Per tutto ciò che concerne le microlingue, si veda in particolare P.E. Balboni: *Le microlingue scientifico-professionali*, Utet, Torino, 2000.

Nelle pagine che seguono si tenterà di dare un contributo in questo senso.

Una situazione variegata

Raramente l'insegnante, poniamo, di storia o di geometria, è consapevole che quando spiega o interroga usa e richiede l'uso di una microlingua con le specifiche accennate sopra. Per queste operazioni ha sempre usato la madre lingua dei suoi allievi, che lui stesso condivide, e se si verificava un qualunque tipo di problema, questo non riguardava la lingua.
Al nostro insegnante non può venire in soccorso la tradizione dell'insegnamento delle lingue moderne a discenti stranieri: in genere le microlingue (del commercio, del turismo, delle scienze...) vengono insegnate quando gli studenti hanno già una buona competenza nella lingua per scopi generali, su cui allora si innesta quella per scopi specifici. A titolo esemplificativo basterà citare il caso degli istituti tecnici superiori in cui si insegna l'inglese (o il francese o il tedesco) commerciale solo nel triennio. Questo modello non sembra però accettabile per gli alunni non italofoni; al contrario si potrebbe affermare che l'acquisizione dell'Italiano per scopi generali e quella delle microlingue disciplinari dovrebbero procedere di pari passo, una volta che l'allievo alloglotta abbia superato la fase della prima accoglienza. Se si aspetta che il discente in questione abbia maturato una buona competenza di base, si rischia infatti di perdere del tempo prezioso proprio per la sua integrazione scolastica e sociale, mentre il divario fra il suo rendimento e quello del resto della classe si allarga tanto da lasciar temere che non possa più essere colmato.
Nessun suggerimento operativo può venire neanche da un altro contesto didattico, quello che riguarda studenti adulti e professionisti che decidono di dedicarsi allo studio di una specifica microlingua per ragioni di lavoro o di studio e che rispetto all'insegnante, sono degli esperti del campo specifico, hanno quindi una certa conoscenza disciplinare che hanno bisogno di trasferire in un'altra lingua, per cui il docente, a sua volta esperto di didattica della lingua, adotterà con loro un approccio collaborativo. Gli allievi della scuola dell'obbligo sono invece ragazzi nella fase della formazione di base cui la microlingua è indispensabile per acquisire la conoscenza disciplinare; diremo anzi che lingua e contenuto sono in questo caso più che mai inestricabilmente legati fra di loro: molto spesso gli alunni stranieri sono stati poco o per niente scolarizzati nel loro paese d'origine, per cui i contenuti da veicolare attraverso la (micro)lingua solo raramente e frammentariamente potranno ancorarsi a conoscenze pregresse.[3]
Se proviamo adesso ad esaminare altri aspetti, come le competenze degli alunni italofoni, al cui livello quelle degli alloglotti devono essere estese, o l'accessibilità dei libri di testo su cui tutti, italiani e stranieri, dovranno studiare, ci accorgeremo che anche qui la situazione presenta dei punti problematici. Per quanto riguarda i primi, chiunque abbia a che fare come educatore con ragazzi della scuola dell'obbligo sarà d'accordo nel rilevare un generale impoverimento culturale che si traduce in un uso sciatto della lingua come strumento di esplorazione e organizzazione del sapere. Senza volerci addentrare in un'analisi sociologica – che peraltro spetta ad altri – basterà osservare che in una società, come quella contemporanea, dominata dalle immagini e dalla velocità più che da un uso creativo della parola, che invece ha bisogno di spazi e tempi dilatati per esprimersi, questo non può meravigliare. L'immagine è più rapida, arriva prima e si fissa con più forza a livello cerebrale: questo è ormai noto.[4] I ragazzi non sanno più parlare, denunciano

[3] Da tener presente a questo proposito che l'approccio alle varie discipline rispecchia anche l'impostazione culturale di un popolo verso certi contenuti disciplinari, per cui le modalità in base alle quali si affronta, diciamo, la Storia in Italia riflettono una visione "italiana" di questa materia e non sempre sono le stesse in altre culture. Talvolta quindi, anche nel caso di studenti che siano stati secolarizzati nel paese di origine, le conoscenze già acquisite in uno specifico ambito disciplinare creano nell'allievo un certo disorientamento piuttosto che un supporto in relazione a ciò che sta cercando di apprendere.
[4] Cfr. G. Freddi: *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Utet, Torino, 1999, cap. secondo.

gli insegnanti, non sanno compiere inferenze da quello che leggono, non sanno fare collegamenti con quello che già sanno. E i libri di testo in commercio sembrano complicare la situazione. Molto spesso criptici, troppo densi di informazioni, gli stessi alunni italofoni non di rado riferiscono una reale difficoltà di lettura, avallata del resto dagli stessi insegnanti che li adottano, tanto che sono stati messi a punto degli indici di leggibilità.[5] Ma i testi semplificati e le attività differenziate che in genere vengono somministrati ai discenti alloglotti proprio per sopperire anche a questa difficoltà, possono rappresentare una soluzione solo temporanea al problema; il messaggio (non linguistico) che infatti passa con essi è fin troppo chiaro e recita: "ti do questo compito *differente* perché io, insegnante, ritengo che tu non sia in grado di fare quello che fanno gli altri". In sintesi, la scuola, in questo modo, invece di integrarla, sottolinea la diversità.

La situazione didattica delineata sopra richiede allora l'impiego di nuove strategie di insegnamento disciplinare che coinvol-

Le strategie della CBLI

Abituare i discenti a lavorare in gruppo con i compagni

Il lavoro di gruppo permette il confronto fra pari e agevola l'emergere delle competenze individuali e la condivisione del sapere. Per questo i gruppi devono essere eterogenei in quanto ad abilità linguistiche, cognitive e conoscenze pregresse; ogni gruppo deve avere poi fra i suoi membri un allievo straniero per il quale il gruppo servirà da supporto per lo studio disciplinare. È chiaro che, perché i gruppi funzionino e gli italofoni assumano il ruolo di *tutor* dei coetanei stranieri, si deve creare all'interno della classe una interdipendenza positiva[6] per cui ogni singolo individuo deve sentire di aver bisogno del gruppo per crescere ed arricchirsi. Il compito educativo dell'insegnante, in questo senso, è quello di sviluppare *anche* una competenza sociale negli allievi, di qualunque nazionalità essi siano, che li metta in grado di interagire in una società interculturale in modo soddisfacente e possibilmente senza tensioni.

Partire sempre dall'esplorazione delle immagini che stanno intorno al testo scritto

Tutti i libri di testo in commercio, per quanto complicati possano essere, sono comunque generalmente ricchi di materiale visivo: invitare gli studenti alla descrizione delle immagini li aiuta ad entrare nell'argomento traducendo in parole il messaggio dell'immagine stessa. Se possibile, potrebbe essere utile mostrare uno spezzone di film relativo all'argomento e proseguire nella descrizione.

Cercare di legare l'argomento specifico della lezione al mondo degli allievi

Se, per esempio, si sta per studiare il dopoguerra, si potrebbe far riferimento alla canzone *50 Special* dei Luna Pop in cui si parla della *Vespa* come simbolo di libertà e di evasione. La parola stessa – *Vespa* – è una metafora che gli allievi dovrebbero spiegare legandola poi al significato del motociclo. Questa attività, oltre ad offrire agli alunni italofoni l'occasione per scoprire informazioni inedite sulla propria cultura, rappresenta per gli alloglotti un'ottima opportunità per entrare nella civiltà italiana attraverso un materiale tipico del mondo giovanile.

Guidare i discenti all'esplorazione e all'acquisizione del lessico tematico

Gli allievi ricevono una lista di termini relativi al testo che stanno per affrontare e vengono invitati a fornire oralmente una glossa per ognuno di essi. Ci si accorgerà subito che questa operazione, apparentemente banale per gli italofoni, in realtà richiede un certo sforzo anche per i parlanti nativi. Dare la definizione di una parola in sostanza rimanda ancora una volta allo scioglimento di un'immagine, che in questo caso è la rappresentazione mentale che si ha di quella parola. Una volta terminato questo lavoro, la classe viene divisa in piccoli gruppi avendo cura di non inserire più di un alunno straniero in ogni gruppo. Ad ogni gruppo verrà dato un numero limitato di termini di cui do-

[5] Cfr. GISCEL Piemonte: *Il difficile alfabeto dei libri di testo* in R.Calò e S. Ferreri (a cura di): "Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica", Quaderni del GISCEL, 18, la Nuova Italia, Firenze, 1997.

[6] Il concetto è mutuato dal Cooperative Learning, per una trattazione del quale si rimanda a M. Comoglio e M. Cardoso: *Educare insegnando. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1998.

gano nel lavoro in classe contemporaneamente gli alunni italofoni e alloglotti in attività motivanti per gli uni e per gli altri.
La ricerca glottodidattica può fornire interessanti indicazioni metodologiche proprio in questo senso.

L'ipotesi didattica

Fra i molti suggerimenti operativi che la ricerca e la pratica glottodidattica possono offrire, i più adeguati al contesto specifico della gestione della classe plurilingue vengono dalla *Content-based Language Instruction* (CBLI)[7] che mira a legare l'apprendimento linguistico all'insegnamento disciplinare, per cui alcune materie vengono insegnate – o più propriamente *veicolate* – attraverso una Lingua Seconda o Straniera. L'assunto teorico implicito in questo metodo è dato dal fatto che, venendo usata per imparare, la lingua assume così per gli studenti lo *status* di strumento di conoscenza e organizzazione del sapere e viene impiegata per operazioni concrete, contestualizza-

vrà scrivere la glossa; alla fine tutti i lavori verranno riuniti in un unico documento da distribuire a tutta la classe. Se nella scuola c'è un laboratorio informatico, l'uso del quale rappresenta sempre per i bambini e gli adolescenti già di per sé una forte motivazione ad apprendere, la classe può servirsene per questa attività che verrà così portata a termine in modo molto più rapido e creativo mentre, se i computer sono collegati in rete, l'insegnante potrà monitorare costantemente la produzione dei discenti. In questo modo la classe, facendo appello alle risorse linguistiche individuali e condividendole con il gruppo, avrà prodotto un proprio vocabolario tematico da arricchire, come un vero e proprio *work-in-progress,* via via che si procede nello studio della disciplina e che potrà costituire un importante punto di riferimento sia per gli allievi stranieri che per i nativi.

Segnalare all'interno del testo la presenza di strutture morfosintattiche ricorrenti e tipiche della specifica microlingua
Alla classe verrà chiesto di riflettere sul valore comunicativo implicito nell'uso di certe forme in relazione al contesto e di sostituirle con altre di uso più comune e di più immediata comprensione. Anche in questo caso i discenti vengono chiamati a una riflessione sulla lingua che permetta loro di sciogliere i punti contenutistici più ostici attraverso un'attività che promuova la consapevolezza linguistica dei discenti italofoni e insieme sviluppi la competenza linguistica degli alloglotti.

Guidare la classe verso l'acquisizione e il raffinamento di abilità linguistiche e cognitive funzionali allo studio disciplinare
Prendere appunti e riassumere sono indubbiamente le due abilità principali per lo studio: entrambe si basano sull'individuazione dei nuclei informativi di un testo e sulla loro gerarchizzazione e per questo presuppongono la comprensione del testo di partenza a livello profondo. Dividendo la classe in gruppi con gli accorgimenti di cui si è detto sopra, l'insegnante assegnerà a ogni gruppo il compito di individuare in ogni paragrafo o sezione di testo l'informazione sintetizzandola in una frase. Quando tutti i gruppi avranno terminato, le informazioni verranno raccolte in un unico documento da cui poi si dovrà ricavare un riassunto collegando fra di loro le singole frasi con i connettivi. La lista dei connettivi da usare può essere selezionata proprio dal testo di partenza e può comprendere anche materiale già analizzato in altri incontri in modo da favorire il reimpiego e la fissazione di questi elementi. Per economizzare il tempo da dedicare a questa attività, anche qui si può far uso, se possibile, del laboratorio informatico o si può chiedere ai discenti di produrre un riassunto orale rimandandone la produzione scritta al lavoro domestico. In una fase propedeutica del lavoro si può dare agli allievi una griglia da riempire con informazioni ricavabili in determinate parti del testo che rispettino le specifiche dei generi e della tipologia testuale: in questo modo gli allievi vengono gradualmente guidati verso un'analisi induttiva dell'organizzazione testuale tipica di una certa disciplina.

[7] Cfr. D. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche: *Content-based Second Language Instruction*, Newbury House Publishers, New York, 1989; S. Stryker, B. Stephen, B.L. Leaver: *Content-based Language Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*, Georgetown University Press, Washington, DC, 1997; M.C. Coonan: "La lingua straniera come veicolo di apprendimento", in Selm, 5/2000.

te all'interno della disciplina. Sebbene anche molti istituti scolastici italiani[8] abbiano optato per l'insegnamento in Lingua Straniera di alcune materie curricolari, le esperienze si limitano a scuole superiori e soprattutto a classi monolingue, in cui cioè tutti gli allievi condividono la stessa madre lingua, che in genere è anche la lingua della scuola. Si tratta quindi di vedere a questo punto come i principi della CBLI possano essere applicati nella gestione della classe plurilingue in modo che tutti i discenti possano avvantaggiarsene.

Tenendo presenti tutte le variabili esposte sopra, si dirà che i nodi problematici da sciogliere riguardano l'accessibilità della materia e l'appropriatezza linguistica da un lato (quello degli italofoni), e la microlingua e la competenza linguistica di livello superiore dall'altro (quello degli stranieri). In tutti e due i casi, comunque, le difficoltà potrebbero annullarsi, o almeno diminuire sensibilmente, proprio attraverso un maggiore uso della lingua: più si *fa lingua* e più si impara a *fare con la lingua*.

Le implicazioni didattiche che ne derivano riguardano essenzialmente il modo di impostare il lavoro in classe, e quindi si prenderà in considerazione non tanto *cosa* fare – per cui rimandiamo alla bibliografia relativa – quanto piuttosto *come* fare a trasferire all'interno della classe plurilingue le attività e le strategie della CBLI. Queste possono riassumersi in alcuni punti essenziali.

Si potrà obiettare a questo punto che le attività proposte richiedono tutte un notevole dispendio di tempo, aspetto non trascurabile quando si deve portare a termine un certo programma ministeriale. Si noterà tuttavia che la scarsa economicità di tale lavoro si concentrerà particolarmente nelle fasi iniziali, quando gli studenti devono familiarizzarsi con la nuova metodologia; in seguito può per contro portare a dei risultati apprezzabili che gradualmente si tradurranno proprio in una ottimizzazione del tempo perché la classe interiorizzerà un metodo di studio che sarà più proficuo e soddisfacente per tutti.

Se l'impatto con i contenuti disciplinari viene facilitato con le strategie di cui si è parlato sopra, alla fine la differenza fra alunni italiani e stranieri si risolverà nel maggiore o minore tempo che dovranno dedicare allo studio domestico: naturalmente più breve per i primi, più lungo per i secondi.

Una nota a margine merita il ruolo dell'insegnante, che in questo contesto diventa per i discenti una risorsa più che il dispensatore del sapere. Aiutando gli alunni ad entrare dentro alla materia che insegna, il docente usa strategie che mirano a rendere gli allievi protagonisti del loro apprendimento attraverso il fare più che il ricevere un certo contenuto. In questo modo le differenze vengono annullate nel lavoro comune divenendo semmai una fonte di arricchimento per tutta la classe, che facendosi carico dello sviluppo linguistico e cognitivo degli allievi stranieri, è chiamata a riflettere sui meccanismi e sull'uso della propria lingua madre.

La lezione frontale in nessun caso aiuta gli allievi a sviluppare quella competenza linguistica ed espressiva auspicata negli orientamenti ministeriali e che dovrebbe permeare tutto il curricolo. Proprio per questo il docente della nuova scuola interculturale deve essere in grado di impostare il proprio lavoro in armonia con quello dei colleghi, primo fra tutti quello che opera all'interno del laboratorio linguistico: molte delle attività proposte risulteranno più agili se saranno programmate dall'intero gruppo docente. L'analisi morfosintattica e la riflessione sulla lingua possono, per esempio, essere condotte nella classe di lingua per gli alunni stranieri e riprese poi per un approfondimento collettivo con l'insegnante di Lettere.

In questo modo tutte le risorse della scuola saranno coinvolte nella costruzione di un ambiente stimolante e ricco di sfide positive in cui le differenze possono essere superate e valorizzate.

[8] Cfr. M.C. Coonan: "La lingua straniera come veicolo di apprendimento", in Selm, 5/2000.

LAURA ROGER • MARISTELLA FRANCHI

LES RÈGLES DU JEU

Per la Scuola media
Dedicati al ripasso estivo

Volume 1 con CD audio
cod. 88-494-0843-9 € 7,50

Volume 2 con CD audio
cod. 88-494-0844-7 € 8,00

PETRINI EDITORE

Bibliografia essenziale

P. E. BALBONI (1991)
Tecniche didattiche e processi di acquisizione linguistica, Liviana Editrice, Padova.

P. E. BALBONI (2000)
(a cura di) *Alias,* Theorema Libri, Torino.

P. E. BALBONI (2000)
Le microlingue scientifico-professionali, UTET, Torino.

D. BRINTON, M. A. SNOW, M. B. WESCHE (1989)
Content-based Second Language Instruction, Newbury House Publishers, New York.

M. COMOGLIO, M. CARDOSO (1998)
Educare insegnando. Il Cooperative Learning, LAS, Roma.

M. C. COONAN
"La lingua straniera come veicolo di apprendimento", in *Selm,* 5/2000.

J. CUMMINS, M. SWAIN (1986)
Bilingualism in Education, Addison Wesley Longman Limited, N.Y.

J. CUMMINS (2000)
Language, Power and Pedagogy, Multilingual Matters LTD.

G. FAVARO (1999)
(a cura di) *Imparare l'italiano imparare in italiano,* Guerini e Associati, Milano.

G. FREDDI (1999)
Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica, UTET, Torino.

GISCEL Piemonte (1997)
"Il difficile alfabeto dei libri di testo"; in R. Calò e S. Ferreri (a cura di): *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica,* Quaderni del GISCEL, 18, La Nuova Italia, Firenze.

E. GIUS, M. V. MASONI (2000)
(a cura di) *Costruire il successo scolastico. Guida operativa per gli insegnanti,* UTET, Torino.

L. MARIANI (1992)
"Imparare ad imparare: autonomia dello studente e strategie di apprendimento" in G. Pozzo e F. Quartapelle (a cura di): *Insegnare la lingua straniera. Dalla teoria alla pratica nel nuovo biennio,* La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).

S. STRYKER, B. STEPHEN, B. L. LEAVER (1997)
Content-based Language Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods, Georgetown University Press, Washington, DC.

Siti web di interesse per *Content-based Instruction* in cui vengono fra l'altro analizzate esperienze concrete:

http://www.ukans.edu/russcult/flac/flac.html
http://carla.acad.umn.edu/CBI.html
http://olaf.hiof.no/glenoh/key_CLIL_concepts.html
http://www.stanford.edu/hakata/Two-way.html

2° C: un gruppo da non disperdere

Anna Carino
anna.carino@katamail.com

Quest'esperienza proviene dal Professionale "Nitti" di Portici, condotta nell'ambito del Progetto contro la Dispersione, finanziato dal F.S.E.
Essa è stata caratterizzata da efficaci momenti di compresenza e dall'utilizzo di tecniche didattiche valide per risolvere problemi di drop-out ma è stata soprattutto un'esperienza determinante per il mio iter professionale.
Il mio approccio al progetto *dispersione* di quell'anno non fu molto convinto: timori ed incertezze sembravano prevalere sulla personale volontà di aggiornamento. Le tematiche del disagio, le problematiche dell'alunno a rischio d'abbandono scolastico rappresentavano nuove realtà per me, al primo anno d'insegnamento in un istituto professionale. Porsi nell'ottica del sostegno con la prospettiva di arginare fenomeni di *drop-out* costituiva, infatti, un atteggiamento piuttosto difficile da assumere visto che non vi ero abituata e poi credevo di aver imparato qualcosa durante i precedenti anni di carriera in tema di valutazione di disagi e difficoltà concernenti gli alunni: evidentemente peccavo di immodestia o comunque mi soffermavo solo su quelle di ordine puramente cognitivo. Inoltre anche gli aspetti pragmatici del progetto mi sembravano complicati da attuare e soprattutto non pensavo che quest'esperienza avrebbe potuto tradursi in un momento di crescita personale. In seguito avrei cambiato opinione.

La classe: quanti e quali i soggetti a rischio?

La classe in cui avrei dovuto operare non si presentava particolarmente facile: esigua, solo 18 elementi, ma piuttosto difficili da governare. Vivacità comportamentale ed irriverenza, infatti, caratterizzavano alcuni elementi che in seguito si sarebbero rivelati soggetti a rischio di dispersione: tali fattori, dunque, non resero molto agevole l'attuazione della prima fase del progetto: la ricognizione diagnostica.
I tests necessari all'individuazione dei soggetti bisognosi d'intervento causarono momenti di confusione anche se solo temporanea. In particolare quello che determinò maggiore resistenza da parte delle alunne fu il test di autostima, uno strumento diagnostico che il gruppo di lavoro a cui appartenevo riteneva fondamentale per poter meglio rilevare i disagi di natura psicologica. Per la presenza di items più diretti e più imbarazzanti anche le alunne che avevano sempre ostentato atteggiamenti sfrontati volevano sottrarsi alla compilazione del test; le rassicurai, pertanto, che nell'esaminare le risposte non avrei espresso alcun giudizio di valore ma me ne sarei servita unicamente per attribuire punteggi e trarne osservazioni sistematiche. In tal modo ottenni risposte più sincere, un maggiore interesse e motivazione ed in più anch'io cominciavo a *sentire* il progetto.
La successiva fase d'analisi dei dati raccolti risultò più complessa: punteggi da attribuire, risposte da schematizzare su griglie, valori da interpretare. Alla fine, tuttavia, avevo la soddisfazione di avere stilato *profili dinamici* per ogni alunna del gruppo, esaustivi delle loro fisionomie e la sensazione di conoscere più a fondo ognuna di esse, di capire maggiormente i loro disagi, di essere andata oltre la tradizionale funzione del docente.
Dai profili emergevano una serie di fattori determinanti il possibile rischio d'abbandono: difficoltà socio-culturali, cognitive, relazionali, scelta errata e demotivazione. Pertanto, supportata anche dai dati emersi da griglie di osservazione sistematica da me proposte e compilate da ogni membro del consiglio, focalizzai la mia attenzione su cinque cosiddetti soggetti a rischio, le cui situazioni di disagio risultavano più incisive.

I° intervento didattico: il metodo di studio

A tal punto era necessario decidere quali interventi didattici attuare per poter evitare

eventuali abbandoni e così pensai che un primo percorso poteva consistere in *un modulo unico interdisciplinare* connesso al metodo di studio, rivolto all'intera classe ma diretto in particolare a quei soggetti a rischio che evidenziavano maggiori difficoltà cognitive. Esso si adattava perfettamente alla mia classe e dunque subito mi adoperai per attuarlo nel modo più coinvolgente. L'entusiasmo delle alunne non si fece attendere.
La prima fase si aprì con l'input di elaborare un questionario sul metodo di studio e così subito dai gruppi in cui si era suddivisa la classe piovvero proposte per un titolo, per i quesiti e per i punteggi da attribuire. Seguii attivamente il lavoro dei gruppi e nel frattempo constatai che il mio livello di motivazione era ormai alto.
Dopo la compilazione personale del questionario la discussione che ne scaturì fu ampia, in particolare utilissima fu la presa di coscienza da parte di alcuni elementi a rischio che, avendo riportato dei punteggi bassi rifletterono sulla necessità di modificare o comunque migliorare molti aspetti del proprio metodo di studio come, ad esempio, il tempo da dedicare allo svolgimento dei compiti assegnati per casa.
La seconda ed ultima fase di tale intervento ebbe come specifico obiettivo l'acquisizione se pur minima delle tecniche d'individuazione di idee chiavi, all'interno di qualsiasi testo. A questo punto sentii la necessità di coinvolgere altri membri del consiglio di classe e così chiesi l'apporto di docenti di altri discipline come l'Italiano e l'Economia Aziendale affinché anch'essi conducessero le allieve ad individuare idee principali nei brani da loro affrontati. Coinvolsi, quindi, anche la docente di Trattamento Testi per il passaggio degli schemi al computer.
Con la collega d'Italiano realizzai la fase dell'intervento in un'ottica interdisciplinare, lavorando qualche volta anche in compresenza. Per rendere il tipo di apprendimento che ci si prefiggeva più motivante e coinvolgente ritenemmo che un testo musicale rappresentasse l'esempio più appropriato e fu così che scegliemmo *Imagine* di John Lennon. Pertanto dopo una prima attività d'ascolto dell'intera canzone i gruppi di lavoro si concentrarono sull'analisi della prima parte del testo e ne individuarono le idee chiave. Egualmente fecero per la seconda parte del testo, tradotto in lingua madre con relativa individuazione di idee principali e poi anche di quelle derivate.
A conclusione di tale percorso didattico i gruppi ed in essi i soggetti a rischio in particolare cominciarono a familiarizzare con le tecniche di *skimming* e *scanning*, validissime se si utilizzano durante momenti di autoapprendimento.

2° Intervento didattico: la drammatizzazione

Con la docente d'italiano ero ormai in perfetta sintonia e di certo avrei potuto realizzare al meglio con la sua collaborazione il secondo intervento che avevo già in mente: un progetto di drammatizzazione interdisciplinare che avrebbe coinvolto in particolare i soggetti a rischio con difficoltà relazionali ed espressive e con problemi di demotivazione. Il testo su cui avremmo lavorato, *Il Fantasma di Canterville* di Oscar Wilde, con il taglio umoristico e nel contempo l'impianto horror simile a molti film preferiti dalle teenager, si prestava agevolmente al raggiungimento degli obiettivi socio-affettivi (socializzazione, acquisizione di maggiore fiducia in sé, motivazione) e cognitivi (individuazione di idee principali, ampliamento del lessico in entrambe le lingue, produzione di dialoghi).
Un parallelismo procedurale tra lingua madre e la lingua target caratterizzò l'iter dell'intervento. Le fasi di lavoro, infatti, si svolsero quasi sempre su piani sincronici: lettura del testo o di parti di esso, caratterizzazione dei personaggi, produzione di dialoghi *ex novo* da parte delle alunne, suddivise sempre in gruppi sanamente competitivi. Naturalmente lo step finale fu quello più coinvolgente: la preparazione di una performance e quest'ultima in particolare restano sempre momenti di facile aggregazione ed occasione di socializzazione incomparabili.
Tutta la classe organizzò ogni cosa con interesse e quasi ogni soggetto a rischio fu coinvolto più o meno direttamente nella drammatizzazione: ciò favorì il miglioramento relazionale, la maggiore fiducia in sé, la re-

sponsabilizzazione di gran parte di essi.
La breve performance, realizzata con mezzi empirici, scaturiti dalla fantasia delle alunne, ebbe qualche momento d'incertezza a causa di alcuni elementi partecipanti (un po' emotivi ed intimiditi dalla presenza di un piccolo pubblico inaspettato) ma nel complesso risultò positiva. Io e la collega d'italiano fummo egualmente soddisfatte del lavoro svolto e ci sentimmo gratificate soprattutto nello scorgere gioia ed entusiasmo sul volto delle alunne.

Verifica dell'esperienza

Avvertivo la fatica di un anno senza dubbio intenso ma ero contenta che in quella classe non si fosse registrato alcun abbandono. I soggetti i cui profili dinamici denotavano deboli e problematici backgrounds socio-culturali, rafforzarono le loro convinzioni, allontanando quelle ipotesi di abbandono, emerse durante la fase di ricognizione diagnostica ed ormai appartenenti solo al loro passato

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.

PETRINI EDITORE

HACHETTE Livre
Français langue étrangère

scolastico. Qualche alunna timida nel rapporto con i docenti e con le compagne, pur modificando di poco la natura introversa, aveva assunto spesso ruoli organizzativi. Un soggetto vivace e spesso irriverente era rientrato gradualmente in linee comportamentali più moderate e rispettose; un altro ancora, volutamente racchiuso nel proprio isolamento, era riuscito ad interagire meglio con i docenti e ad ottenere maggiore considerazione da parte dell'intera classe per aver preparato entusiasticamente il commento musicale della rappresentazione.
Gli interventi, dunque, sembravano aver raggiunto il loro scopo: dalla griglia valutativa che avevo sottoposto ad un buon numero di membri del consiglio si evinceva, infatti, che in media i piani motivazionali-partecipativi nonché relazionali dei soggetti a rischio risultavano migliorati. Più stabili i valori relativi al metodo di studio e non molto rimarchevoli quelli di carattere cognitivo: avvertii comunque la piacevole sensazione che sempre accompagna il raggiungimento di un target non semplice. Mi resi conto che il progetto aveva rappresentato un arricchimento personale e mentre le iniziali incertezze erano scomparse in itinere alla fine prevaleva la consapevolezza di una trasformazione interiore. Cominciavo a rapportarmi con gli alunni in maniera diversa, forse meno rigida e troppo professionale. Un'esperienza gratificante, dunque, e senza alcun dubbio *formativa*.

L'ANILS e la REO

Luigia Capasso

Prima di informarvi dei progetti in agenda per il 2003 desidero ricordare, specie ai nuovissimi dell'ANILS che cos'è la REGIONE DELL'EUROPA OCCIDENTALE.

La WEST EUROPEAN REGION o REO (secondo l'acronimo francese) è nata nel 1986 come prima Regione all'interno della FIPLV.
La nostra Associazione ne fa parte insieme con altre sei.
La REO ha sempre avuto un ruolo attivo nello sviluppo della politica linguistica in Europa, sia attraverso incontri diretti con le associazioni, sia attraverso pubblicazioni varie – ma soprattutto attraverso i due PEC (Programmi di Cooperazione Europea) che, come molti di voi sanno (avendo partecipato come borsisti) sono stati un fiore all'occhiello per la REO e per l'ANILS, che ne ha coordinato i lavori a livello nazionale e, permettetemi di aggiungere, con enorme fatica da parte della sottoscritta.

È dunque nello spirito del pluralismo linguistico e culturale che la WER si riunisce almeno tre volte l'anno, per discutere su temi che riguardano la vita e i problemi delle Associazioni aderenti, i vari progetti adottati, gli orientamenti di politica scolastica, le risorse a disposizione, ma, soprattutto, le difficoltà che i docenti incontrano nella loro prassi didattica quotidiana.
Nella recente riunione del 25 maggio 2002 abbiamo deciso quanto segue:

- di produrre un glossario dei termini più usati nella glottodidattica e nella organizzazione scolastica moderna;
- di preparare un Congresso Internazionale (sul tema della "Percezione" Europea) da tenersi eventualmente a Roma nel mese di ottobre 2003.

La proposta del convegno di Roma, anche se rischiosa, è una scommessa forte che, a mio avviso, andava fatta per due motivi:

1. per dare visibilità e concretezza alla WER;
2. per dare dimostrazione ancora una volta che l'ANILS sa muoversi bene a livello europeo e gode di una grossa stima da parte dei colleghi delle altre associazioni.
Ovviamente ci sarà un incontro preliminare ad Ottaviano il 23 novembre del 2002 e sarà in quella sede che faremo delle proposte concrete su come articolare il Convegno.
Per il glossario dovremo, entro metà luglio, inviare un elenco di almeno 50 termini in italiano con breve spiegazione in inglese o in francese: sarà questa un'altra opportunità per confrontarci sul valore di una terminologia che spesso genera confusione ed equivoci non avendo l'esatto corrispettivo nelle altre lingue.
Questi sono stati i punti più importanti del meeting di Parigi al quale erano presenti:
– FNAPLV del Portogallo, rappresentata da M.A. Braganca
– APLV francese, guidata da H. Ladévie e J.Y. Petitgirard
– FMF tedesca con K. Schroeder e E. Leupold
– ANILS, rappresentata dalla sottoscritta.

Si tratta di associazioni di insegnanti come la nostra, cui ci si può rivolgere anche in sede di reperimento di partner per progetti europei di collaborazione e di scambio tra le scuole.

SEZIONI ANILS

SEZIONE	COGNOME	NOME	INDIRIZZO	CAP	CITTÀ	PR	TELEFONO	E-MAIL
Agrigento	COPPOLA	Angelo	VIA PEZZALONGA, 14	92015	RAFFADALI	AG	0922 472200	pnbtc@tin.it
Alessandria	CRIMI	Anna Maria	VIA PARMA, 33	15100	ALESSANDRIA	AL	0131/52240	anncrimi@libero.it
Alessandria	GAVAZZA	Renza	CORSO IV NOVEMBRE, 26	15100	ALESSANDRIA	AL	0131 265282	fabrizio.pozzi@libero.it
Arezzo	SARDINI	Elsa	VIA B. ANGELICO, 21	52100	AREZZO	AR	0575 21995	
Asti	BALOI	Elena	COLLE SAN DEFEND, 62	14012	FERRERE	AT		elenabaloi@libero.it
Bari	GIORDANO	Francesco	VIA VASSALLO, 4/A	70125	BARI	BA		
Bari	MINARDI	Giovanni	VIA MAZZINI, 94	70032	BITONTO	BA	080 3752730	g.minardi@libero.it
Bassano	PRIMON	Mariapia	VIA LEONARDO DA V., 63	36067	S. GIUSEPPE CASSOLA	VI	0424 37337	mp.primon@libero.it
Benevento	DE NICOLAIS	Pasquale	VIA AVELLINO, 21	82100	BENEVENTO	BN	0824 311517	
Benevento	ROSA	Italo	VIA S. ROSA, 27	82100	BENEVENTO	BN	0824 28801	
Bergamo	COLOGNI	Norma	VIA OBERDAN, 12	24047	TREVIGLIO	BG	0363 419531	
Bergamo	RIGAMONTI	Laura	VIA G. D'ANNUNZIO, 11	24127	BERGAMO	BG		
Bologna	DE BERNARDIS	Daria	VIA PROCACCINI, 4	40129	BOLOGNA	BO	051 359891	kiwibr@tin.it
Brescia	PLATTO	Giovanna	VIA DIV. ACQUI, 57	25127	BRESCIA	BS	030 3750188	
Brescia	ZANOLA	Maria Teresa	VIA TOSCANA, 10	25125	BRESCIA	BS	030 620458	annalisa.zanola@bs.unicatt.it
Cagliari	FADDA	Marilena	VIA SONNINO, 195	09127	CAGLIARI	CA	070 650716	
Cagliari	MARCI CORNA	Luisa	VIA COSTANTINO P., 42	09129	CAGLIARI	CA	070 489047	lmcorona@tiscalinet.it
Caivano	MENNILLO	Maria Antonia	VIA ROSSELLI, 99/B	80023	CAIVANO	NA	081 8321737	
Caltanissetta	ANDOLINA	Giovanna	VIA BISSOLATI, 7	93100	CALTANISSETTA	CL	0934 554385	giovanna.andolina@tin.it
Campobasso	GIANNANDREA	Antonio	VIA VENETO, 84	86100	CAMPOBASSO	CB	0874 497446	a_giannandrea@yahoo.it
Campobasso	IANNACONE	Carmela	VIA COLLE DELL'ORSO, 88	86100	CAMPOBASSO	CB	0874 61700	
Castellamare St.	BASILE	Nellina	VIA A.DE GASPERI,104	80053	CASTELLAMMARE S	NA	081 8703159	
Castellamare St.	ROMANO	Patrizia	VIA CARLO AMALFI, 30	80063	PIANO/SORRENTO	NA	081 8087745	
Catanzaro	MACRI'	Luigi Antonio	C.SO DEI BRUZI, 243	88050	VALLE FIORITA	CZ	0961 919197	lmacri@abramo.it
Cosenza	FRAGOMENI	Maria Rosa	VIA CODIGNOLA, 3/A	87040	CASTROLIBERO	CS	0984 851274	carfrag@libero.it
Cuneo	BRAMARDI	Mario	VIA FENOGLIO, 5	12100	CUNEO	CN	0171 492695	
Cuneo	MINA	Mario	VIA MART.LIBERTÀ, 44a	12010	S.DEFENDENTE C.	CN	0171 85225	
Ferrara	BULGARELLI	Elisabetta	VIA CORONELLA, 76/B	44049	VIGARANO MAINARDA	FE	0532 827408	timdann@libero.it
Ferrara	DE MATTEIS	Paola	VIA MAESTRA GRANDE, 4	44040	XII MORELLI	FE	051 6841855	pdm2k@libero.it
Firenze	AMATO	Francesco	VIALE F. REDI, 25	50144	FIRENZE	FI	055/357370	makrru@tin.it
Firenze	VELLA	Clara	VIA R.GIULIANI, 3	50141	FIRENZE	FI	055 4220282	makrru@tin.it
Foggia	PALAZZO	Marciano	P.ZA A.DE GASPERI, 8	71100	FOGGIA	FG	0881 632874	
Frosinone	DIAMANTE	Emilio	VIALE AUSTRIA, 4	03100	FROSINONE	FR		tiemel@libero.it
Genova	LUGETTI	Silvana	VIA CORSICA, 14/23	16128	GENOVA	GE	010 543173	silvana@lugetti.it
Genova	CARPANI	Daniela	VIA DODERO, 6/8	16148	GENOVA	GE	010 3760923	dc.plc@tin.it
Giulianova	DI FELICE	Ester	VIA GALVANI, 49	64022	GIULIANOVA	TE	085 8004806	tina6@caltanet.it
Isernia	MARRACINO	Lucia	VIA AMENDOLA, 4	86170	ISERNIA	IS	0865 412282	
La Spezia	MARCHINI	Rita	VIA SOPRA GLI ORTI, 2	19030	LA SERRA	SP		
La Spezia	TACOLI	Annalisa	VIA MARANI,1	19100	LA SPEZIA	SP		annalisatac@yahoo.it
Latina	DOTTOR	Bellita	VIA MIGLIARA, 45 -178	04010	BORGO GRAPPA	LT		cmr@bmnet.it
Latina	FUCCI	Maria	VIA PIRE, 15	04100	LATINA	LT		
Lonigo	FRIGO	Mariella	VIA GARIBALDI, 15	36045	LONIGO	VI	0444 835715	englishpoint@interplanet.it
Marsala	SANFILIPPO	Alfonso	VIA DAGOTTI, 5	91025	MARSALA	TP	347 6757947	alfsanfi@tiscalinet.it
Marsala	SATURNO	Angela	VIA A.DIAZ, 96	91025	MARSALA	TP		