SeLM
Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 1 - 5 Anno LI 2013

ISSN 2281-5953

Dalla presidenza *Luisa Marci Corona*

Editoriale *Gianfranco Porcelli*

Riflessioni metodologiche *Tim Murphey • Sylvia Fischer • Laura Nanna • Teresa Boella / Gabriella Schiavi Katia Comunello*

Inserto / Dossier BLE *Ottavia Trevisan • Maria Cecilia Luise*

Le buone pratiche *John F. Sweeney • Anna Maria Crimi • Giuseppa Giangrande • Michela Gronchi*

Resoconti *Evelyn Careri • Lorenza Gastaldo • Daniela Agresta • Barbara Gramegna*

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment Part of the University of Cambridge

Loescher

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 1-5/2013, luglio 2013

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Official Preparation for **Cambridge English** exams

Intensive language revision and exam practice

- Each course provides 50–60 hours of core material to maximise students' performance.
- 'Exams tips' help students avoid common mistakes identified using the Cambridge Learner Corpus of real candidates' exam answers.
- A vocabulary syllabus based on English Profile research focuses on what students really need to learn.
- The CD-ROM provides interactive self-study, including Listening and Use of English practice.
- Two full official practice tests ensure students are ready for exam day.

www.cambridge.org/elt/exams

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO

Anno LI 1-5 2013

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. 02 48951916

Milvia Corso
Direttore editoriale
Via Gaspara Stampa, 7 – 34124 Trieste
milvia.corso@gmail.com

Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico

Gli articoli e le proposte di collaborazione a SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto di copertina: © iStockphoto

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.

Comitato dei revisori scientifici
Paolo E. Balboni, Venezia
Cristina Bosisio, Milano
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Terry Lamb, Sheffield UK
Maria Cecilia Luise, Firenze
Patrizia Mazzotta, Bari
Carlos Melero, Venezia
Marco Mezzadri, Parma
Anthony Mollica, Welland CDN
Matteo Santipolo, Padova
Graziano Serragiotto, Venezia
Flora Sisti, Urbino

Produzione editoriale Loescher Editore – Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika – Torino
Redazione e impaginazione: Fregi e Majuscole – Torino
Finito di stampare nel mese di agosto 2013 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa. ISSN 2281-5953

! DALLA PRESIDENZA

2 **Rinascita di SeLM. Linee programmatiche**
di Luisa Marci Corona

: EDITORIALE

4 **It's a shame...**
di Gianfranco Porcelli

{ RIFLESSIONI METODOLOGICHE

6 **The Impact of Self-Information Given to Socially Intelligent Dynamic Systems (SINDYS) i.e. Classes!**
by Tim Murphey

10 **"L'agitazione giocherà di sicuro a sfavore". Superare la prova orale in tedesco**
di Sylvia Fischer

17 **Applying for autonomy: stepping stones for successful learning**
by Laura Nanna

24 **A proposito di microlingua: il mondo del turismo**
di Teresa Boella e Gabriella Schiavi

/ DOSSIER BLE – BAMBINI-LINGUE-EUROPA 25
di Maria Cecilia Luise

29 **Il *Lexical Approach* "è servito": un percorso di lingua inglese in classe seconda**
di Ottavia Trevisan

35 **Recensione del libro *Inglese con la LIM nella scuola primaria* di Raffaella Carro, Giuseppa Compagno e Francesca Panzica**
a cura di Maria Cecilia Luise

36 **Recensione del libro *Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione* di Raffaele De Rosa**
di Clelia Capua

{ RIFLESSIONI METODOLOGICHE

38 **Disturbi specifici di apprendimento: la consapevolezza fonologica nell'apprendimento della lingua inglese come misura compensativa**
di Katia Comunello

(LE BUONE PRATICHE

42 **Phrasal verbs: a few tips**
by John F. Sweeney

45 **Le Web 2.0: construire plutôt qu'enseigner**
par Anna Maria Crimi

48 **Lernstationen und Lernwerkstatt: una proposta di lavoro per la scuola primaria**
di Giuseppa Giangrande

52 **Sviluppare l'autonomia nella Language Class: un *City Boardgame***
di Michela Gronchi

" RESOCONTI

56 **Il futuro della didattica e delle tecnologie: *"serious games and gamification for learning"***
di Evelyn Careri

58 **La scuola: le novità per il prossimo anno scolastico (Parma, 23-4-2013)**
di Lorenza Gastaldo

62 **Concorso nazionale *Donne per le donne – il futuro che vorrei***
di Daniela Agresta

63 **Una selezione di novità dal convegno *ITC for Language Learning***
di Barbara Gramegna

Rinascita di SeLM

Linee programmatiche

Luisa Marci Corona
Presidente Nazionale ANILS

Il 2013, anno europeo dei cittadini, vede l'associazione ANILS riattivare la sua ben nota operosità. Dopo un periodo di grande sgomento per aver visto la conclusione di una lunga collaborazione con la casa editrice ELI, cui va il ringraziamento, sia mio personale che di tutti gli organi direttivi dell'associazione e, credo di interpretare bene, anche di tutti i soci. Attraverso queste righe ho anche il grande piacere di comunicare che *SeLM* rinasce con l'intento ben preciso di portare ancora a tutti i soci un forte impulso vitale per la formazione didattica e la diffusione delle lingue e delle culture. La collaborazione didattica con la Cambridge English Language Assessment e la Cambridge University Press ci ha portati ad attivare la pubblicazione di *SeLM* con la casa editrice Loescher. Inutile evidenziare quanto questa soluzione ci abbia stimolato a riprendere l'attività di formazione che ci ha sempre caratterizzati per il coinvolgimento di tutte le lingue e di tutti gli ordini di Scuola. Voglio ancora una volta sottolineare il valore formativo della nostra rivista *SeLM* che durante la lunga vita dell'ANILS è stata il principale organo di diffusione della nostra politica linguistico/culturale. *SeLM* ha seguito passo passo la nostra ricerca/azione, rendendo note tutte le nostre battaglie, le ricerche e le innovazioni nel campo della glottodidattica.
Ora ci vede impegnati a fondo nella formazione dei docenti CLIL con l'uso delle tecnologie più avanzate. Inoltre, lavoriamo sempre in sintonia con le finalità proposte dalla Commissione Europea. Infatti, l'assunto dell'UE "Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici" è per noi stimolo ad impostare la formazione sino al 2020. In sintonia con il Comunicato dei ministri europei per l'istruzione e la formazione professionale, riuniti a Bruges nel 2010, sento di poter sottolineare che l'associazione, che in questo momento ho l'onore di presiedere, è proprio orientata verso questa direzione. Si avverte la necessità di una formazione flessibile, di alta qualità e sempre in corso durante l'arco della vita.
In buona sostanza vorrei evidenziare il valore aggiunto

di certi programmi europei come il Leonardo da Vinci. Non si possono sottrarre energie e tempo se si vogliono preparare gli studenti al nuovo sistema di vita. Riporto di seguito un trafiletto del documento emerso a conclusione dell'incontro svoltosi a Bruges nel dicembre 2010. Al punto III.2.a si parla di ***Qualità degli insegnanti, dei formatori e degli altri professionisti.***

"I Paesi partecipanti dovrebbero migliorare la formazione iniziale e continua degli insegnanti, dei formatori, dei tutori, dei consiglieri offrendo formazione flessibile e investimenti. L'invecchiamento degli insegnanti e dei formatori europei, i cambiamenti intervenuti nei mercati del lavoro e negli ambienti lavorativi, insieme alla necessità di attrarre le persone più adatte all'insegnamento fanno sì che tale obiettivo sia ancora più importante. Dovrebbero essere incoraggiati tirocini presso le imprese per gli insegnanti e i formatori". Tra gli obiettivi da raggiungere entro il 2020 compare anche la necessità di individuare "... principi guida in relazione alla modifica delle competenze e ai profili degli insegnanti e dei formatori dell'IFP (Istruzione e formazione professionale)". All'interno dei cinque principali obiettivi dell'UE per il 2020 compare anche il superamento del forte tasso di dispersione scolastica. Come ANILS credo che dovremmo fare nostro questo obiettivo e non certo escogitando forme punitive per chi abbandona la scuola. Il sistema più in armonia con i tempi è quello di far avvicinare l'istruzione agli studenti, come si dice appunto più sopra portandoli nelle fabbriche, nelle aziende e forse anche nelle campagne.

Le lingue sono lo strumento principale di qualunque comunicazione, favorendone l'acquisizione si offrirà indirettamente un notevole supporto allo sviluppo socioeconomico del Paese.

Gli obiettivi che si vorrebbero raggiungere sono tanti, ma assai importante è che la scuola aumenti di qualche grado il peso e la qualità del sistema educativo passando attraverso le certificazioni. Questo sistema che ci vedrà impegnati a fondo porterà ad una scelta meritocratica riconosciuta e oggettiva del personale che formerà poi i nuovi cittadini del borgo, della metropoli, del Paese, dell'UE e del mondo. L'ANILS sarà sempre all'avanguardia per formare docenti con le competenze adeguate ai continui mutamenti. *SeLM* veicolerà i modelli di didattica pertinente e adeguata ai tempi, secondo quanto scaturisce dalla mente e dall'esperienza della grande Famiglia docente dell'ANILS che offre questo servizio dal lontano 1947.

In piedi: Luisa Marci Corona, Cagliari; Paolo E. Balboni, Venezia; Gianfranco Porcelli, Milano; Antonio Giannandrea, Campobasso.
Seduti: Milvia Corso, Trieste; Graziano Serragiotto, Venezia.

It's a shame...

Gianfranco Porcelli
Direttore di Scuola e Lingue Moderne

Ripresa in economia

Spero che quando leggerete queste righe l'economia italiana avrà dato qualche segno di ripresa ma qui non mi riferisco a lavoro, finanze, ecc.: molto più modestamente – e rispettando i limiti delle mie competenze – mi riferisco alla nostra Rivista, che riprende dopo la battuta d'arresto dovuta al cambio di co-editore. Diamo atto alla ELI di averci comunicato per tempo la loro intenzione di recedere dal contratto che ha consentito di pubblicare *SeLM* presso di loro dal 2007 al 2012. È stato invece lungo e laborioso trovare un altro editore interessato ad avvalersi dell'ANILS come ulteriore contatto con il mondo della scuola – e a servirsi della nostra rivista come veicolo di diffusione.
Ci riteniamo fortunati perché oltre all'Editore in senso stretto (la prestigiosa casa Loescher di Torino), la nuova collaborazione si estende a tutta la rete che a loro fa capo e che include Cambridge University Press, Helbling Languages, CLE International, enCLAVE ELE e Klett. Nella fase iniziale sono stati determinanti i rapporti con Cambridge ESOL Italy. L'economia di cui parlo, quindi, è un'economia... domestica, ossia interna all'Associazione, fatta di risparmi per non appesantire le quote associative. Questo significa in pratica meno carta stampata (che oltre alle spese di produzione tipografica comporta non indifferenti spese postali) e un maggiore e migliore utilizzo dei mezzi elettronici: una nuova *ANILS Newsletter* e un sito profondamente rinnovato. Della prima sono stati diffusi alcuni numeri – modesti nella veste grafica e nei contenuti ma utili (spero!) per avviare il nuovo corso; il sito dovrebbe essere già fruibile nella nuova versione dinamica e interattiva quando vi verrà recapitato questo numero di *SeLM*. È essenziale la collaborazione di tutte le Sezioni per il completamento dell'indirizzario elettronico dei soci: senza di esso non potremo far giungere a tutti la *Newsletter*, né le chiavi di accesso alle sezioni riservate del sito e ai servizi esclusivi ivi offerti solo ai soci.

"It's a shame...

that people must compose songs like this". Riprendo questa frase dalla custodia di un vecchio LP di Joan Baez. Si parla di *What Have They Done to the Rain*[1] di Malvina Reynolds: una canzone splendida ma nata quando ci si rese conto della radioattività e degli inquinanti acidi nella pioggia. "E che c'entra con noi?", chiederete. Mi è venuta in mente leggendo due lavori che si richiamano diffusamente e in profondità alla dimensione etica della nostra professione: il primo è il libro di Paolo Balboni *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*[2]; il secondo è la sezione monografica su *Standardized Language Testing: Contemporary Issues and Applications* in corso di stampa sulla *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*.[3]
Paolo Balboni, già presidente dell'ANILS, ora vicepresidente mondiale della Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes e sempre tra i nostri leader "di punta", ha dedicato gli ultimi anni della sua ricerca all'esplorazione dei fondamenti epistemologici della metodologia e didattica delle lingue (vista dalle diverse angolazioni: glottodidattica, linguistica educativa, ecc.) e dei suoi risvolti etici.
C'è un problema deontologico, tanto ovvio quanto fondamentale, nei rapporti tra insegnanti e allievi (rapporti che necessariamente si estendono a colleghi, famiglie e comunità locali); se nessun uomo è un'isola, tanto meno può

1 Ora reperibile su Internet, ad esempio su www.youtube.com/watch?v=PhbjrPrBGe4.
2 BALBONI P.E. (2011), *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Guerra, Perugia.
3 CACCHIANI S., MORGAN S., SILVER M. (a cura di, 2012), *Standardized Language Testing: Contemporary Issues and Applications*, numero monografico della *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, a. XLIV, nn. 2/3.

isolarsi chi insegna. Nemmeno un docente universitario, che apparentemente sale in cattedra e impartisce una lezione-conferenza, può sottrarsi a questo vincolo. Per la verità, qualcuno ci prova ma la realtà lo riporta con i piedi per terra.
C'è però un altro risvolto della dimensione deontologica e riguarda i rapporti tra chi fa ricerca e sperimentazione in ambito educativo e chi insegna. Questi rapporti sono stati così labili, soprattutto agli inizi, che "L'anello mancante" è stato il titolo che Wanda D'Addio ha dato a un suo saggio pubblicato nel 1991.[4] Quando gli insegnanti di lingue straniere provengono da un percorso incentrato sulle letterature e senza nessun insegnamento di area metodologico-didattica, difficilmente maturano la sana abitudine di documentarsi acquistando libri o abbonandosi a riviste scientifiche e/o professionali. Le lettrici di *SeLM* sono una minoranza di ninfee che emergono da una grande palude.
Al di là del rapporto centrale insegnante-allievo, resta il problema della comunicazione veritiera ed efficace verso gli insegnanti di quanto la ricerca ha elaborato.
Dobbiamo essere più attenti a prevenire il diffondersi di slogan che ipersemplificano e distorcono gravemente un discorso molto più complesso: così è stato, ad esempio, per "non si fa più grammatica" (nell'insegnamento delle lingue straniere) negli anni '60 e '70.[5]
Ma dobbiamo anche evitare la scelta di termini che si prestano facilmente a fraintendimenti: riprendendo l'esempio su cui Balboni si sofferma a lungo, "affettivo" si riferisce alla sfera delle motivazioni, alla rimozione dell'ansia, al senso di autorealizzazione nell'allievo. Non è un generico e zuccheroso "vogliamoci bene". Anche il termine spesso associato ad "affettivo" in quel contesto, ossia "umanistico", agli inizi venne frainteso come possibile richiamo all'Umanesimo post-medievale anziché alla misconosciuta psicologia umanistica di Carl Rogers.
Da queste colonne ho già deprecato la cattiva abitudine, sempre più diffusa, di scaricare test da Internet o fotocopiarli da altri libri, somministrarli alle classi a volte senza nemmeno verificare che siano davvero adatti, controllare quante crocette sono al posto giusto e dare il voto di conseguenza, senza accertare se e in che misura tale voto rifletta quanto l'allievo ha davvero imparato.
In qualche Centro Linguistico universitario l'attenzione è rivolta primariamente a ciò che il sistema informatico consente di fare e non alla validità intrinseca delle procedure computerizzate.
Per questi motivi è urgente richiamarsi all'etica professionale: che cosa comunichiamo agli esaminati, al di là dell'esito delle prove a cui sono stati sottoposti? Più in generale, quali sono le implicazioni di un test di ingresso o di uscita, di una certificazione, e così via, al di là dell'esito della prova e delle sue conseguenze immediate? Stiamo indicando i traguardi giusti per la persona sottoposta al test o stiamo obbedendo a logiche efficientiste o addirittura bassamente commerciali? In caso di fallimento delle prove, siamo pronti a indicare i percorsi giusti per prevenire il ripetersi degli insuccessi – ossia per passare dalla diagnosi alla terapia?
Questi temi di ordine etico, qui appena accennati, sono sviluppati a più riprese e assumono notevole rilievo nella monografia sul *testing* di cui abbiamo dato sopra i riferimenti. Come nel libro di Balboni, troviamo pagine pregevoli e, in entrambi i casi, i richiami di carattere deontologico sono al tempo stesso luminosi e preoccupanti. Che si avverta il bisogno di metterli in risalto è infatti il sintomo di una deriva verso le tecniche didattiche e di verifica deprivate di una tensione educativa attenta agli effettivi bisogni della persona umana in crescita.
Un *know-how* privo di un soggiacente *know-why* è spesso velleitario e può condurre a pessimi risultati. Ancor più nocivo è non chiedersi *what for?* A qual fine? Teniamo presenti sempre le due facce del nostro "perché" italiano, congiunzione con valore non solo causale ma anche finale.
L'ossequio all'abitudine, a una prassi consolidata che ci fa stare tranquilli è spesso ciò che fa dire agli allievi più svegli e intellettualmente irrequieti "Ma che senso ha? Che ha a che fare con la mia vita?". Se per loro la risposta non c'è o è di segno negativo li perdiamo, anche se fanno finta di stare attenti.
Balboni ci invita a interrogarci su quali fondamenta operare scelte, quindi azioni eticamente sensibili, per realizzare un'educazione linguistica "buona", che faccia il "bene" dello studente e della *polis*.
Sarà bene accogliere l'invito, prima di trovarci a chiedere – tristemente e troppo tardi – *what have we done to the school?*

4 D'ADDIO W. (1991), "Dalla ricerca teorica all'applicazione didattica: l'anello mancante" in PORCELLI G., BALBONI P.E. (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Liviana, Padova, pp. 95-106.

5 Abbiamo sviluppato il tema nel cap. 5 di PORCELLI G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia (2° ristampa 1996, versione online 2013). Il volume in formato pdf è ora liberamente accessibile all'indirizzo http://www.gporcelli.it/libri/94_13.pdf.

The Impact of Self-Information Given to Socially Intelligent Dynamic Systems [SINDYS] i.e. Classes!

Tim Murphey
Kanda University of International Studies

Some old and new research (Murphey, Falout, Fukuda T., Fukada Y. in progress) is suggesting that groups of people can positively enhance their lives when they receive qualitative and quantitative data about themselves. The normal research model is that researchers do research on a group and then publish their research and the group often does not know about the results at all, unless taken up by the popular media. However, with *Critical Participatory Looping* (Murphey, Falout 2010), a form of action research done by students, teachers and researchers alike, data from a group is given back to the same group and they are asked to confirm or contest or add to the findings in some way. These reflections tend to make the data richer and more meaningful for all concerned and seem to afford increases in agency. Note that scientists dealing with weather patterns or bird migrations could not do this because the weather and birds could not reflect on the data. Thus, self-information as feedback to socially intelligent dynamic systems (SINDYS), i.e. groups of thinking and reflecting beings, affords multiple possibilities for changing and improving one's conditions through gathering and creating further information of relevance. The information becomes a component of change in and of itself.

Three Examples

For example, a few years ago we asked students what motivated them and demotivated them in their JHS and HS English education (Falout, Murphey, Elwood, Hood 2008). According to our data *grammar* was ranked near the top in both categories. When we gave the results back to the students for their further feedback, they objected strongly saying grammar was not motivational. So we went back to the data and realized that we had conflated "liked" with "useful". Many had indeed said grammar was useful for their exams, but they definitely did not like it. This looping of the data back to the participants allowed them to help the researchers report better data and understand their students better. And students themselves began to feel more empowered. These reflections tend to make the data richer and more meaningful for all concerned and seem to afford increases in *agency potential*, i.e. the amount of control and influence one thinks she or he can exercise in a particular environment. Students thusly feel more empowered because they see that their opinions and ideas become the material of classroom activities, they see that their actions count, that their ideas influence others and that they are not merely in the world, but active elements of change and meaning making. This agency potential entrails engagement, i.e. creates active participation in efforts to enjoy and improve the world.

In a later study (Falout, Murphey 2010) we asked students to tell us their re-motivation strategies when they got demotivated. At the same time, many of them said that they were interested in knowing what other students had communicated about re-motivating themselves, literally asking us to feed their information back to them. So we listed the top 20 most popular ways that students reported re-motivating themselves and returned them to the students. Their further feedback indicated that they felt empowered and connected to their

© Shutterstock

classmates as well as a sense of competence when seeing their own strategies listed. Most recently, we asked students at the end of a survey in April 2012 about their ideal classmates (Murphey 2012) and coded their feedback (488 responses from students in 4 universities) into 16 descriptors. Around midterm in June we looped the 16 descriptors back to them asking them to respond to three 6-point Likert scale statements about each descriptor. a) This is important for your learning. b) My classmates are doing this. And c) I am doing this. They confirmed that the 16 codes were important ($M = 5.07$), that their classmates were doing these things ($M = 4.09$) and that they were doing them ($M = 4.02$). When we asked them at the end of the survey, simply "What do you think of this research?" 25% of the students left it blank, but 64% answered positively allowing us to see that some students were already reciprocally idealizing, i.e. thinking how they themselves could be a more ideal classmate (Murphey *et al.* in progress). For example, one student wrote:

"I could know what is ideal person. Now I will try to be a ideal person. And I'll try to enjoy studying English, talk with my classmates in English more. I think that my motivation becomes high because of this survey."

We believe reciprocal idealizing happens because individuals are interested in reflecting on self and group information, identify with it, and "cherry pick" what *each deems* more helpful to them to improve their own lives, and at times daring to try something new that they think their cohorts are doing that works (cf. near peer role modeling, NPRMing, Murphey, Arao 2001; Singh 2010).
We are working at present to frame this study within Dynamic Systems Theory and preparing it for a presentation at AAAL in Dallas in March 2013. I realized that while much of the research in dynamic systems refer to nature, machines, and computers, we are talking about socially intelligent dynamic systems (SINDYS), people working and studying together and capable of learning about themselves and improving themselves by doing so.

Thus, groups of people (classes, companies, etc.) who receive information about what their cohort is thinking can use such information to improve their work and lives.
So the **signature dynamics** (Dörnyei 2009) of a **SINDYS** seem to entail the following:
socially intelligent dynamic systems are capable of

- **gathering, communicating, and reflecting on** data about itself;
- **interacting** with other systems and learning from them, while stimulating more feedback;
- **accepting** that in complex systems improvements are incremental and at times negatively oriented (i.e. there will be regressions, lapses, and dysfunctions to deal with, a roller coaster of progress, Murphey 2006);
- **imagining** being in the place of others (theory of mind/body), dreaming, pretending, and playing;
- **creating synchrony** with others and with other systems and generating group agency;
- **agentizing** the agents (group members) which at times permits them to strive even in the face of overwhelming adversity (Quixotically).

I do not suggest that all

© ICPonline

SINDYS do these things. All classes are SINDYS but some may be *dormant* due to restrictive environments, curricula, and teachers. An *active* SINDYS enacts at least some of the above listed capabilities, feeding itself with relevant information to enhance its own sense of agency and meaningful engagement. My main point here is that teachers might experiment more with *giving information about their students back to their students* for further reflection and consideration to enhance their capacity to be a more active SINDYS.

Finally, when individuals *sync their agency* together in groups and teams, they create *group agency* (Nelson, Murphey 2012), a form of *social capital of socially intelligent dynamic systems*. For example, teachers groups have group agency through syncing their professional and political activities, just as students in a class can form study groups to learn better in and out of class.

Anthropologically thinking...

Tarantino suggests that applied linguists should analyze discourse like anthropologists. "...applied linguists attempting to analyze the discourse of science should, like anthropologists do, immerse themselves into the culture of the disciplinary community and become conversant with its languages and conventions" (Tarantino 2011:180).

I might rephrase this for busy teacher/action researchers as: *teacher/researchers who wish to holistically understand and stimulate a better emotional psycho-linguistic positioning of students in a classroom should, like anthropologists do, immerse themselves into the culture of the community (the culture of the students) and become conversant with its languages and conventions as much as possible.*

While systemically, classes are interesting positive messes (Underhill 2013), through sensitive initial conditions (effective reflective questioning, Murphey 2012) and looping student information back to the group for further processing (Murphey, Falout 2010), we find that feelings of autonomy, agency, and emotional belonging tend to emerge more rapidly and grow in group members. While the individual definitely retains some powerful independent agency (as opposed to group agency), we also argue that there is a definite and undeniable group framing of agency and motivation as well (Murphey, Falout, Fukada, Fukuda 2012). This process can be captured by the concept of socially intelligent dynamic systems (SINDYS). Again I stress that many dynamic systems cannot benefit from receiving self and group information (the weather, animals migrating, etc.), but many human systems, SINDYS, are capable of adjusting and changing through reflecting on data about themselves (health information, economic data, learning strategies, etc.).

Note also that through providing this self-information, we are inviting all members in the group to be leaders and influence each other with their reflections (Underhill 2013). And teacher/researchers often end up learning greatly as well. Thus, individual improvements becomes group improvements, i.e. group characteristics

(cultures) influence individual development (Murphey *et al*. 2012). This is the two-way intermental/intramental influence described well by Lev Vygotsky's work.

Daring Greatly

Like the surprise in the 1960's that biofeedback could help individuals learn about controlling themselves as a system, it seems we are now finding that groups can be empowered to cope and prosper through receiving feedback about themselves as a system. This includes feedback from groups that we might belong to, and their potential influence on us. In critical participatory looping (CPL), people get back not only their own reflections, but the reflections from their group. These reflections can enrich their own understandings of what they are doing and how they are doing it, feeding forward into their future decisions. This can entail greater identification within the group and feelings of solidarity and a greater willingness to challenge wrongs with *group agency (an affordance of CPL)*. Doing this, whether ultimately successful or not, is an agentive rush and valuable in itself. We all know the phrase, "better to have tried and to have failed, than to have never tried at all". This "trying", even with failure, we suggest is not without merit or advantages for those doing so. It is true the students and their efforts may not be successful yet, or ever, but in attempting to do what they see as correct already bestows upon them a sense of agency. For students to make themselves heard, even on a questionnaire when they see it as possibly changing the world, gives one a sense of agency, of voice. We suggest this is also an affordance of CPL and fundamentally associated with group-framed motivation, of teamwork in spite of team loss. The team that loses all their games can still be proud for having tried. Consider the results in many fields in which only one person or team can be a champion, which would logically place all the others as losers. Actually, the greatest effort may have been from the lowest winning team who in the face of all odds still went out to the field for each game and did their best. That is the "agency", most often "group agency", that allows one to forge on, and keep trying in face of adversity. Brene Brown (2012), citing from a speech by President Theodore Roosevelt in 1910, more recently has called it "daring greatly"! Thus we would say that a prominent affordance of CPL is that it creates possibilities for participants to feel agentive in success and failure, to admit to their vulnerabilities and in spite of them, to continue to try and do their best.

N.B.: you can find several of our handouts and surveys about the examples above at this link: http://www3.hp-ez.com/hp/englisheducation/page3

Bibliography

– BROWN B. (2012), *Daring greatly,* Gotham Books (Penguin Group), New York.

– DÖRNYEI Z. (2009), *The L2 motivational self system*, in Z. Dörnyei, E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 9-42.

– FALOUT J., MURPHEY T., ELWOOD J., HOOD M. (2008), *Learner voices: Reflections on secondary education*", in K. Bradford Watts, T. Muller, M. Swanson (eds.), *JALT2007 Conference Proceedings*, JALT, Tokyo, pp. 231-243.

– FALOUT J., MURPHEY T. (2010), "*Loop it! Student participatory research*", in A. Stoke (ed.), *JALT2009 Conference Proceedings*, JALT, Tokyo, pp. 370-380.

– MURPHEY T. (2006), *Language Hungry!,* Helbling Languages, Graz.

– MURPHEY T. (2012), *Ideal classmates: Research notes*, in "PeerSpectives", 9, pp. 24-26.

– MURPHEY T. (2013), *Ideal Classmates and Reciprocal Idealizing through Critical Participatory Looping (CPL) in Socially Intelligent Dynamic Systems (SINDYS)*, University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center, Honolulu.

– MURPHEY T., ARAO H. (2001), *Reported belief changes through near-peer role modeling*, in "TESL-EJ", 5, pp. A1-A15.

– MURPHEY T., FALOUT J. (2010), *Critical participatory looping: Dialogic member checking with whole classes*, in "TESOL Quarterly", 44 (4), pp. 811-821.

– MURPHEY T., FALOUT J. (2012), *Critical participatory looping: An agencing process for mass customization in language education*, in "Linguistik Online", 54(4), pp. 85-95.

– MURPHEY T., FALOUT J., FUKADA Y., FUKUDA T. (2012), *Group Dynamics: Collaborative Agency in Present Communities of Imagination*, in S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (eds.), *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*, Palgrave Macmillan, Houndmills (UK), pp. 220-238.

– MURPHEY T., FALOUT J., FUKUDA T., FUKADA Y. (in progress), *Socio-dynamic motivating through idealizing classmates*, (submitted January 2013).

– NELSON T., MURPHEY T. (2011), *Agencing and Belonging in the Collaborative Village: Case Studies from Two Asian Contexts*, in "Anglistik", 22(1), pp. 81-100.

– SINGH S. (2010), *Near-Peer Role Modeling: The Fledgling Scholars Education Paradigm*, in "Anatomical Sciences Education", Jan/Feb, 3, pp. 50-51.

– TARANTINO M. (2011), *Modality categories in multi media genres*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 3, 2011, pp. 157-183.

– UNDERHILL A. (2013), *Messes and Difficulties. Opening Plenary at the English Teachers Association Switzerland* (ETAS) on January 25.

Many thanks to Joe Falout, Tetsuya Fukuda, Yoshifumi Fukada, and A.M.F. Barcelos for languaging some of these concepts out with me over many coffees and across the Internet.

L'agitazione giocherà di sicuro a sfavore

Superare la prova orale in tedesco

Sylvia Fischer
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

1. Percezioni della prova orale

"Come esaminatori siamo costretti a misurare la competenza linguistica tramite una prova a campione della prestazione dell'apprendente" (Lennon 2000:166, trad. dell'autrice).

"I test orali sono *proficiency test*, il loro obiettivo è audace, gli esami orali vogliono misurare l'immisurabile e per questo sono continuamente sull'orlo della presunzione" (Lennon 2000:167, trad. dell'autrice).

Ho scelto queste due citazioni per introdurre una riflessione sull'argomento "prova orale". La competenza comunicativa orale è uno degli obiettivi centrali nell'insegnamento delle lingue straniere. Questa competenza non comporta soltanto capacità linguistiche ma anche competenze sociolinguistiche e pragmatiche, la capacità di adattarsi a situazioni specifiche e ai partner comunicativi che cambiano (vedi Adamczak-Krysztofowicz, Stork 2007:26). Non si deve quindi dimenticare che la competenza comunicativa è soprattutto l'espressione di un'identità sociale e personale, nel contempo necessita di competenze prettamente linguistiche.
Nella mia tesi di dottorato conclusasi nel 2007 ho indagato gli aspetti rilevanti per la produzione orale nell'ambito dell'insegnamento del tedesco come lingua straniera (c.l.s.). La mia curiosità era sorta dalla constatazione che gli studenti spesso erano meno brillanti nella produzione orale rispetto alle altre competenze (lo scritto, l'ascolto e la lettura). Volevo scoprire quali erano i fattori che inibiscono, o al contrario, promuovono maggiormente la capacità e la volontà ad esprimersi in tedesco c.l.s. Dalla mia ricerca è emerso che "la paura dell'uso della lingua straniera" (*foreign language anxiety*, Horwitz, Horwitz, Cope 1991) è un fattore particolarmente incisivo. Questa paura coincide in parte con ansie presenti anche quando si usa la madrelingua davanti ad un pubblico. Questa "paura di parlare" si riferisce a "paure o problemi che si presentano insieme ad un pubblico reale o immaginario" (Kriebel 1975: 2 in Beushausen 1996a:18, trad. dell'autrice). Si può facilmente immaginare che uno studente, quando si esprime durante la lezione, possa percepire l'insegnante o i compagni di corso come un pubblico più o meno minaccioso. Parlare in pubblico è difficile per molte persone e molti studenti di lingua si devono confrontare con questo problema. Alla paura di parlare in pubblico si aggiunge la difficoltà di esprimersi in una lingua straniera. È noto che la situazione d'esame è fonte di ansie, in effetti la *foreign language anxiety* comprende tre variabili: la paura di comunicare, la paura del test e la paura di una valutazione negativa (Horwitz *et al.* 1991:30). Dato che l'argomento di questo articolo è la prova orale illustrerò alcuni fattori rilevanti per gli studenti che devono affrontare la prova orale di tedesco. I dati sono stati rilevati tramite un questionario aperto, in modo da lasciare maggiore spazio alla soggettività degli apprendenti. Infine, darò alcune indicazioni per la didattica, in particolare per un corso di preparazione alla prova orale.

2. Il gruppo di apprendenti e il formato della prova

Gli studenti che stanno concludendo il corso di studio Lingue e culture europee devono superare una prova del livello

B2 o C1 del CEFR. Gli studenti della laurea magistrale LICOM e LIPAC devono invece superare la prova di livello C1 o C2 alla fine del loro corso di laurea. Questo test viene chiamato LCL e comprende tutte le quattro competenze linguistiche. Gli studenti affrontano perciò una prova di lettura, un test di ascolto, una prova di scrittura e, infine, una prova orale. Il test LCL si basa sulle competenze descritte dal CEFR, nel quale la competenza nell'orale viene suddivisa in due abilità: la competenza di dialogare ma anche la competenza di presentare.

2.1. I criteri di valutazione della prova orale

La griglia per la valutazione dell'esame orale prevede quattro criteri:

- gli obiettivi comunicativi / l'adeguatezza comunicativa;
- il lessico, l'espressione idiomatica;
- la pronuncia, l'intonazione e la *fluency;*
- la correttezza formale.

2.2. Il formato dell'esame C1

Gli studenti ricevono il materiale per la prova orale 30 minuti prima dell'esame e possono preparare degli appunti. L'esame orale dura circa 15 minuti e comprende due compiti: un dialogo e una presentazione. Alla conclusione della prova le due esaminatrici valutano insieme il punteggio da assegnare allo studente (vedi griglia di valutazione).

Il dialogo

Per il dialogo è previsto un gioco di ruolo: il candidato ha a disposizione tre foto, tra quali ne sceglie una per un articolo di giornale con il titolo *Ohne Stress einkaufen*, cioè "Fare spesa senza stress" (per l'originale vedi allegato 1). In seguito discute con l'esaminatrice che ha scelto un'altra foto tra le rimanenti. Il discente deve perciò argomentare la scelta, spiegare quali associazioni vengono evocate dall'immagine, quali sono i vantaggi o svantaggi della sua scelta. L'esaminatrice si mostrerà contraria rispetto alla sua proposta. Discutendo dovranno trovare una soluzione e, infine, trovare un accordo.

> la paura di parlare si presenta anche quando si usa la madrelingua in pubblico

La presentazione

Il secondo compito invece richiede di presentare una relazione di circa 5 minuti su un argomento specifico: ad esempio "il ruolo della donna nel lavoro", "la vita dei single" ecc. Il "pubblico" (cioè gli esaminatori) è piuttosto passivo. Solo alla fine pone alcune domande riguardo all'argomento presentato. Lo studente deve essere capace di esprimersi su argomenti complessi, deve saper strutturare il discorso, saper usare la voce e rivolgersi alpubblico in modo coinvolgente e convincente. Deve parlare in modo fluente usando il registro appropriato alla situazione (per l'originale vedi allegato 2).
L'esame del B2 prevede invece di scegliere tra tre foto un'immagine: descrivere l'immagine, argomentare la scelta, spiegare il tema generale che la foto evoca, fare ipotesi ecc. Il secondo compito consiste in un gioco di ruolo: due persone (esaminato ed esaminanda) espongono le proprie idee su un argomento, ad esempio i pro e i contro di Facebook, e lo discutono.

3. I casi esaminati

Il questionario è stato creato sulla base di un'intervista semi-strutturata con una studentessa di *Lingue e Culture Europee*.
È stato in seguito somministrato nel settembre 2011 agli studenti prima dell'esame orale (parte della prova LCL) previsto alla fine del corso di studio. La prima parte del questionario riguarda la biografia d'apprendimento degli studenti.

3.1. Gli apprendenti

La discente 1 è a termine del percorso della laurea di base e ha partecipato al progetto Tandem. Dovrà sostenere la prova di livello B2.
L'apprendente 2 è di madrelingua russa e si trova in Italia dal 2006. Sta finendo il corso di laurea magistrale in Lingue per la comunicazione nell'impresa e nelle organizzazioni internazionali (LICOM). Sosterrà la prova di livello C1.
La discente 3 sta terminando il corso di Lingue e culture europee (LCE) e ha iniziato solo all'università con lo studio del tedesco. Sosterrà la prova di livello B2.
L'apprendente 4 sta per laurearsi in LCE ed è stata 10 mesi in Erasmus a Berlino. Dovrà superare la prova di livello C1.
La discente 5 sta concludendo la laurea triennale LCE per la quale ha seguito tutto il lettorato di tedesco. La prova che affronterà è del livello C1.
La studentessa 6 sta finendo la laurea magistrale LICOM ed è stata sei mesi in Erasmus ad Aachen. Sosterrà la prova di livello C1.
Tre studentesse (discenti 1, 2 e 4) hanno risposto in tedesco, tre in italiano. La traduzione in italiano è dell'autrice.

© Shutterstock

3.2. Le domande del questionario

Le sei studentesse hanno risposto al questionario prima di affrontare la prova orale, la quale è stata superata da tutte.

Come considera la sua capacità nell'espressione orale rispetto alle altre competenze (leggere, scrivere, ascoltare)?
Quattro studenti su sei credono che la loro competenza orale non sia dello stesso livello delle altre competenze.

Cosa le viene in mente quando pensa all'esame orale?
Tre risposte sono incentrate sui problemi che gli studenti prevedono: paura (1), esame difficile (2), mostrarsi sicuri (3). Le altre tre apprendenti fanno riferimento al formato dell'esame che prevede un'interazione tra chi viene esaminato e chi esamina.

Come si è preparata per l'esame orale?
DISCENTE 1 (Tandem): Siti web come per esempio *livemocha* e sito dell'Università di Gießen (madrelingua correggono testi).
DISCENTE 2 (multilingue): Ho letto alcuni testi ad alta voce e mi sono immaginata diverse domande e risposte.
DISCENTE 3 (ex-principiante): Ripassando lessico, grammatica.
DISCENTE 4 (Erasmus): Ho letto alcuni consigli per saper strutturare una presentazione orale.
DISCENTE 5 (lettorato): Ho ripassato le espressioni chiave delle schede forniteci durante il lettorato e ho fatto una simulazione della prova orale da sola, parlando ad alta voce ed utilizzando il materiale del lettorato.
DISCENTE 6 (timida): Ascoltando registrazioni in lingua su internet (interviste, video...), ripassando dei vocaboli.

Quali difficoltà crede di incontrare?
DISCENTE 1 (Tandem): Paura che la sintassi possa essere sbagliata, paura di non ricordarsi le parole.
DISCENTE 2 (multilingue): Credo di avere delle interferenze con l'italiano (e con il russo).
DISCENTE 3 (ex-principiante): L'esatta declinazione degli articoli e le parole e il giusto lessico.
DISCENTE 4 (Erasmus): La differenza tra lingua standard e linguaggio colloquiale.
DISCENTE 5 (lettorato): L'agitazione giocherà di sicuro a sfavore.
DISCENTE 6 (timida): Potrei bloccarmi e non essere sicura nell'esporre i miei pensieri.

In quali dei seguenti ambiti ha maggiori difficoltà?
- ***Situazione comunicativa e contenuti***
- ***Lessico e frasi idiomatiche***
- ***Pronuncia e fluency***
- ***Correttezza formale: sintassi, morfologia ecc.***
- ***Sicurezza di sé, estroversione, paura di parlare, timidezza, introversione***
- ***Strategie comunicative***
- ***Altri:*** .....

DISCENTE 1 (Tandem): Lessico e frasi idiomatiche, sintassi, la *fluency*, paura di non comprendere l'esaminatrice, paura di parlare.
DISCENTE 2 (multilingue): Lessico e frasi idiomatiche.
DISCENTE 3 (ex-principiante): Lessico e frasi idiomatiche, la correttezza formale, paura di parlare, timidezza, introversione.
DISCENTE 4 (Erasmus): Lessico e frasi idiomatiche, la correttezza formale e strategie comunicative.
DISCENTE 5 (lettorato): Lessico e frasi idiomatiche e la correttezza formale.
DISCENTE 6 (timida): Paura di parlare, introversione, timidezza.

Quali dei suddetti ambiti sarà considerato maggiormente per la valutazione?
DISCENTE 1 (Tandem): La sintassi, il lessico, la morfologia.
DISCENTE 2 (multilingue): Credo che più o meno tutti questi ambiti siano importanti.
DISCENTE 3 (ex-principiante): Credo sia un insieme, una valutazione globale.
DISCENTE 4 (Erasmus): La strutturazione della conversazione.
DISCENTE 5 (lettorato): La competenza comunicativa e capacità di dialogo, la scorrevolezza e le strategie.

DISCENTE 6 (timida): Credo tutti, in particolare la *fluency*, il lessico, la competenza comunicativa. La correttezza formale è in ogni modo necessaria, data per acquisita, anche se alcuni errori sono consentiti.
La discente 5 e la discente 6 che hanno seguito assiduamente il lettorato hanno maturato la consapevolezza che sia la competenza comunicativa così come la *fluency* e le strategie sono importanti.

Crede che riuscirà a mostrare la sua competenza nel parlato in modo adeguato?
DISCENTE 1 (Tandem): Sì.
DISCENTE 2 (multilingue): Mi sono preparata per questo esame e ho già dato molti esami in tedesco perciò spero di riuscire a mostrare le mie competenze.
DISCENTE 3 (ex-principiante): Spero, credo di no, in quanto sotto stress non si rende mai il massimo.
DISCENTE 4 (Erasmus): Sì, nel caso riesca a rimanere tranquilla.
DISCENTE 5 (lettorato): Credo di sì, spero che l'agitazione non giochi a sfavore.
DISCENTE 6 (timida): Penso che trovandomi in un contesto di esame o comunque formale, non riuscirò a mostrare al meglio la mia competenza, per introversione e possibile agitazione.

Crede che la sua competenza orale sarà valutata correttamente?
DISCENTE 1 (Tandem): Sì, sono tranquilla perché gli insegnanti sono di madrelingua tedesca.
DISCENTE 2 (multilingue): Sì, conosco i miei punti deboli e farò di tutto affinché la mia competenza sarà valutata correttamente.
DISCENTE 3 (ex-principiante): No, perché sotto esame il livello della propria capacità è sempre inferiore.
DISCENTE 4 (Erasmus): Sì.
DISCENTE 5 (lettorato): Credo di sì, perché a valutarla sarà la lettrice con cui ho avuto lezione per due anni.
DISCENTE 6 (timida): Sì, in base a quello che mostrerò sarò valutata correttamente.
Gli studenti hanno molta fiducia nella valutazione da parte delle esaminatrici. La discente 2 mostra consapevolezza delle sue competenze e cerca di far fronte ad eventuali problemi. Una studentessa (3) ha problemi con la situazione dell'esame e ritiene che, in generale, sotto esame non riesce a mostrare il vero livello di competenza che ha raggiunto.

4. Analisi del questionario

Vorrei mettere in evidenza alcuni aspetti rilevanti emersi dalle risposte degli apprendenti: la preparazione, il lessico, la correttezza formale, la paura di parlare e la timidezza.

4.1. La preparazione

Gli studenti nominano vari metodi per prepararsi all'esame, ma i metodi descritti non sono certamente sufficienti per riuscire ad affrontare delle situazioni comunicative. Per questo si prevede nel lettorato l'esercizio in varie forme d'interazione. Gli studenti imparano tramite giochi di ruolo, interviste, simulazioni e scenari a partecipare a discussioni e conversazioni. Inoltre, preparano delle presentazioni, che vengono di volta in volta migliorate tramite il feedback guidato del gruppo. Apprendono come si struttura una presentazione, come si parla in modo adeguato in pubblico, come si usano gli strumenti e i supporti informatici per realizzare una presentazione ecc. Tutte queste strategie si possono imparare e sono essenziali anche per chi deve comunicare con successo nella propria lingua. Inoltre, gli studenti studiano e usano il lessico e le frasi idiomatiche per le discussioni e per le presentazioni. Gli studenti sono quindi già allenati per queste interazioni. Con questa preparazione durante l'esame possono concentrarsi maggiormente sui contenuti da elaborare, sul partner e sulla situazione comunicativa.

4.2. Il lessico

Quasi tutti gli apprendenti indicano la mancanza di lessico come uno dei principali ostacoli per l'espressione orale. Indubbiamente esso rappresenta davvero un ostacolo, poiché al livello B2 o C1 è richiesta una certa ricchezza lessicale

TEDESCO

Un ampio catalogo di titoli per l'insegnamento della lingua tedesca

- Corsi di lingua
- Strumenti integrativi: eserciziari per il recupero, il ripasso e il consolidamento; grammatiche; preparazione degli esami di certificazione; civiltà
- Manuali di letteratura
- Corsi di lingua di specialità

PORTALE DI TEDESCO
Dedicato a chi insegna e a chi studia il tedesco, il portale offre ogni mese nuovi materiali scaricabili: video didattizzati, esercizi interattivi, grammatica, materiali per la preparazione delle certificazioni, Newstickers, interviste letterarie e giochi.

WWW.LOESCHER.IT/TEDESCOMAGAZIN

Loescher

FIGURA / AUFGABE 1 – DISKUTIEREN, ARGUMENTIEREN, ÜBERZEUGEN

Situation: Sie arbeiten bei einer Zeitung, in der ein Artikel zum Thema „Ohne Stress einkaufen" erscheinen soll. Zu dem Artikel soll auch ein Foto abgedruckt werden. Drei Fotos stehen zur Auswahl. Entscheiden Sie gemeinsam mit Ihrem Kollegen/Ihrer Kollegin, welches Foto Ihrer Meinung nach besser geeignet ist, und begründen Sie Ihre Meinung.

corrispondente al registro della situazione. Conoscere strategie comunicative per essere in grado di continuare un discorso anche nel caso in cui un vocabolo manca è una competenza fondamentale per superare il test orale. Tali strategie di comunicazione (vedi Kasper e Kellerman 1997:20 in Fischer 2008:158) vengono quindi allenate nel lettorato. Tuttavia il ricordare o meno le parole è anche collegato al livello di ansia che si prova. È quindi probabile, che uno studente che ha molta paura si blocchi e non riesca più ad usare parole che in situazioni meno ansiogene ricorderebbe.

4.3. La correttezza formale

Un altro fattore che viene nominato spesso è la correttezza. Vorrei ricordare gli studi sul tipo di linguaggio usato da studenti durante i test orali d'inglese. È stato dimostrato che gli apprendenti usano il *careful speech* (Brumfit 1980): questo linguaggio è caratterizzato dal fatto che il parlante è meno disposto a correre rischi, è meno produttivo, fa più pause di pianificazione e più autocorrezioni, l'espressione orale è rallentata. In generale il *careful speech* comporta secondo Brumfit maggiore concentrazione sulla correttezza a scapito della *scorrevolezza* nel parlato. Quattro studenti su sei credono che la correttezza formale sia una difficoltà da superare nell'esame orale. Bisogna tener conto che, mentre si parla, si deve prestare attenzione a molti aspetti: il partner e la situazione comunicativa, il contenuto, il lessico, le strutture, l'intonazione e la *fluency*. L'energia che l'apprendente ha a disposizione per produrre degli enunciati in lingua dovrebbe essere usata in modo "equo". Non dovrebbe concentrarsi troppo sulla correttezza formale perché si rischia di penalizzare altri aspetti altrettanto importanti.
Per il discente è essenziale capire che in una situazione orale si deve mandare avanti un discorso in modo abbastanza fluente, interagendo con il partner anche facendo alcuni errori. Inoltre, il parlato presenta un funzionamento completamente diverso dallo scritto, anche se questo viene di solito considerato meno durante gli studi accademici (Fiehler 2009). Sarebbe proficuo approfondire anche lo studio del linguaggio parlato, per dimostrare agli apprendenti che la lingua parlata segue regole diverse rispetto allo scritto. Nella situazione *face-to-face* subentra inoltre il linguaggio del corpo ed essere consapevoli anche degli aspetti cosiddetti "non verbali" è fondamentale per comunicare in modo corretto con un partner. Sapere che la comunicazione nel parlato funziona diversamente e sapere che la correttezza formale è solo un criterio di valutazione è essenziale per dare il giusto peso a quest'aspetto purtroppo spesso sopravvalutato durante lo studio scolastico.

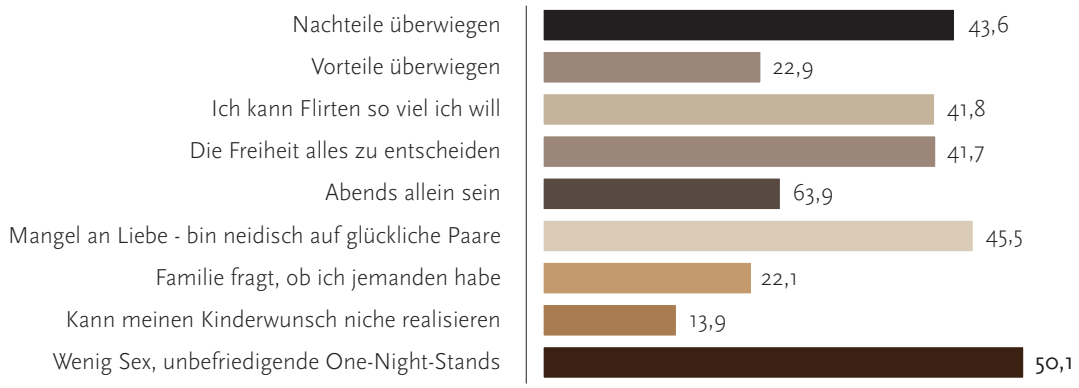
4.4. La paura di parlare, la timidezza

Quattro studenti nominano delle inibizioni legate alla paura di esprimersi in tedesco. Apprendenti che hanno paura di parlare nella L2 raggiungono di solito livelli più alti nella lettura, nello scritto e nell'ascolto, dato che lì non sono esposti alla situazione comunicativa che crea paura. Spesso sono persone che hanno anche paura di esprimersi davanti ad un gruppo oppure nella situazione dell'esame orale in generale. In questo caso si sovrappongono due situazioni stressanti. Da una parte il fatto di doversi esprimere davanti a due insegnanti (pubblico) e dall'altra parte la situazione specifica dell'esame in cui si è valutati per una prestazione

FIGURA / AUFGABE 2 – KURZREFERAT ZU EINEM VORGEGEBENEN THEMA

Situation: Sie arbeiten bei einer Zeitung, in der ein Artikel zum Thema „Ohne Stress einkaufen“ erscheinen soll. Zu dem Artikel soll auch ein Foto abgedruckt werden. Drei Fotos stehen zur Auswahl. Entscheiden Sie gemeinsam mit Ihrem Kollegen/Ihrer Kollegin, welches Foto Ihrer Meinung nach besser geeignet ist, und begründen Sie Ihre Meinung.

Vor- und Nachteile des Singledaseins (in Prozent)



Singleleben – Vorteile und Nachteile
In Deutschland gibt es rund 10 Millionen Singles mit steigender Tendenz und viele genießen das Singleleben in vollen Zügen wegen der Freiheit. Es gibt überzeugte Singles und solche die ungewollt allein leben. Das Singleleben muss nicht unbedingt langweilig sein, da man sein Hobby ohne Einschränkungen ausüben kann, man kann kochen, was einem gefällt, und bis spät in der Nacht aufbleiben. Wer eine gescheiterte Beziehung hinter sich hat, etwa weil die Leidenschaft abhanden gekommen ist oder man sich auseinander gelebt hat, trauert eine Weile, aber erkennt schließlich die Vorteile eines Singlelebens. Auf intensive Gespräche und Sex wollen nur wenige Alleinlebende verzichten, weshalb sie gerne Kontakte aufbauen. Weil die Freundin oder der Freund die Beziehung beendet hat, kann man nun hemmungslos flirten. Das Flirten ist eine Kunst und eröffnet die Möglichkeit nicht nur neue Menschen kennenzulernen, sondern auch Erfahrungen zu sammeln. Ein weiterer Vorteil des Singlelebens ist die größere finanzielle Freiheit, da die Miete geringer ausfällt, die Lebensmittelausgaben und Freizeitausgaben niedriger sind als in einer Partnerschaft. Beruflich kann man sich durch ein Fernstudium oder einen VHS-Kurs weiterbilden und so seiner Karriere einen neuen Schub verleihen. Die Nachteile sind allerdings fehlende Gespräche mit dem Partner/in, fehlende gemeinsame Aktivitäten, Kuscheln und in den meisten Fällen kein Sex. Fast jeder Single strebt aber danach, wieder eine Partner/in zu finden, selbst wenn es Jahre dauern sollte.
(Quelle: www.ratgeber.org)

Bereiten Sie nun Ihr Kurzreferat vor. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:
- Fassen Sie kurz die Informationen zusammen.
- Vergleichen Sie die Informationen mit der Situation in Ihrem Land.
- Wie ist Ihre Meinung dazu?

Denken Sie auch an die formalen Merkmale eines Referats (Begrüßung und Einleitung, Schluss).

orale. Gi studenti con un alto livello di paura di esprimersi non riescono ad usare le loro competenze nel parlato e possono anche essere bloccati. Le loro energie sono impegnate a gestire i vari sintomi che l'agitazione gli causa. L'esame, tra tutte le situazioni di produzione orale, è la più difficile per uno studente, dato che deve trasmettere una certa immagine di sé (Renner 2002:30) che potrebbe non corrispondere a quella che lei o lui ha in mente. Parlare in un'altra lingua è difficile per un adulto abituato ad avere tutti gli strumenti verbali e non verbali per presentarsi come vorrebbe ai suoi interlocutori che, in questo caso, lo valutano. Infatti l'esaminato attribuisce un certo ruolo al "pubblico" che durante l'esame consiste in due lettrici di tedesco. Il ruolo attribuito dipende dallo status, dall'età ecc. della persona. Gli studenti che hanno conosciuto le esaminatrici durante il lettorato hanno meno difficoltà nell'esprimersi e hanno anche meno paura di non comprendere, dato che hanno già interagito con le lettrici durante l'anno. Chi invece non le conosce può sentire circospezione, visto che sono di madrelingua tedesca e insegnanti che valutano la prestazione. La comunicazione è comunque asimmetrica e il fatto che gli studenti hanno avuto spesso insegnanti molto attenti alla norma grammaticale nel loro precedente percorso di studi li ha segnati. Per questo motivo non si esprimono volentieri con degli errori davanti ad un insegnante, anche se teoricamente sanno che gli

errori sono inevitabili.
La frequentazione del lettorato sarebbe sicuramente un aiuto per questi studenti, dato che nel corso del lettorato si cerca di superare eventuali paure.
Durante le lezioni l'interazione prevede il lavoro di gruppo, il lavoro col partner (interviste tra *peer* ecc.), giochi di ruolo, simulazioni, scenari e altre situazioni comunicative.
Gli studenti hanno molte occasioni per esprimersi in situazioni "protette", nelle quali interagiscono in coppia oppure a gruppi, ma anche con la lettrice. Tra l'altro si cerca di creare un vero gruppo di lavoro che si sostiene a vicenda, e dove si impara uno dall'altro.
La creazione di un clima positivo per l'apprendimento è sostenuto inoltre da esercizi di approfondimento della conoscenza reciproca.
Gli argomenti variano dal più semplice al più difficile: è importante iniziare con argomenti che gli studenti conoscono, in modo da stimolare la volontà di esprimersi. Devono essere temi collegati con la loro realtà e i loro interessi.
Gli studenti imparano ad argomentare e ad usare il lessico che hanno conosciuto prima, per esprimere le loro idee.
Imparano ad interagire con un partner, a mandare avanti un discorso, a trovare delle soluzioni ecc. Dato che il tema non è difficile, parlano volentieri e iniziano a sentirsi più sicuri.
Fare esperienze comunicative positive aumenta il coraggio per affrontare altre situazioni man mano più complesse.
Anche esercizi di riflessione sul proprio agire linguistico sono molto utili per avere una percezione più equilibrata della propria competenza orale. Si può usare la figura dell'osservatore che dà feedback sui punti forti e deboli del discente: per esempio l'uso della voce, la *fluency* ma anche la comunicazione corporea, i gesti, la mimica ecc. (Fischer 2008:228, per altre misure didattiche vedi 250-252).

5. "Intelligente", autocritico e libero dalla paura

In conclusione, si può affermare che gli studenti hanno un'idea positiva riguardo alla prova orale. Non sono emersi problemi rispetto al formato oppure alle esaminatrici o ai criteri di valutazione. Gli studenti hanno espresso soprattutto proprie difficoltà rispetto al parlato e, in particolare, hanno descritto l'ansia prima e durante l'esame.
Un workshop di preparazione per l'esame, nel quale si ha l'occasione di apprendere eventuali strategie per essere meno in ansia durante la situazione dell'esame, è particolarmente consigliabile. Gli studenti che hanno frequentato il lettorato mostrano una maggiore consapevolezza riguardo ai criteri di valutazione e anche rispetto al funzionamento della comunicazione *face-to-face* e sono più sereni nell'affrontare la prova orale. Acquisire competenza comunicativa orale significa diventare "intelligente", autocritico e libero di paura (Nothdurft 2000:261).
A questo scopo ritengo che un workshop propedeutico al superamento di prove orali in tedesco dovrebbe comprendere i seguenti contenuti:

- conoscere il formato dell'esame;
- conoscere i criteri di valutazione;
- apprendere delle strategie comunicative;
- fare una simulazione dell'esame;
- ricevere feedback sulla propria "prestazione" comunicativa;
- riflettere sulla propria competenza e diventare più consapevoli, con l'obiettivo di affrontare in modo più sereno questo tipo di esame.

Bibliografia

– ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ S., STORK A. (2007), "Von der Selbsteinschätzung zur Fremdbeurteilung: Zur Vermittlung einer grundlegenden Beurteilungskompetenz mündlicher Kommunikationsfähigkeit im DaF-Studiufm", in *gfl-journal*, n. 1/2007, pp. 26-51.

– BEUSHAUSEN U. (1996), *Sprechangst, Erklärungsmodelle und Therapieformen*,Westdeutscher Verlag, Opladen.

– BEUSHAUSEN U. (1996), "Therapeutische Interventionen bei Sprechangst, in LEMKE S., THIEL S. (eds.), *Sprechen-Reden-Mitteilen, Prozesse allgemeiner und spezifischer Sprechkultur*, Ernst Reinhardt Verlag, München-Basel, p. 104

– BRUMFIT C.J. (1980), *Problems and Principles in English Teaching*, Pergamon Institute of English, Oxford.

– FIEHLER R. (2009), "Mündliche Kommunikation", in BECKER-MROTZEK M. (eds.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Schneider, Baltmannsweiler, pp. 25-51.

– FISCHER S. (2008), *Die Sprechschwelle überwinden. Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischer Studierender in DaF*, Meidenbauer, München.

– HORWITZ E., HORWITZ M., COPE J.A. (1991), "Foreign Language Classroom Anxiety", in HORWITZ E., YOUNG D. (eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ), pp. 27-36.

– LENNON P. (2000), "Die Bewertung mündlicher Sprachkompetenz, in BÖRNER W., VOGEL K., *Normen im Fremdsprachenunterricht*, Narr, Tübingen, pp.165-173.

– Ó DÚILL M. (2005), "Now you're talking! Überlegungen zu mündlichen Sprachprüfungen", in *BLK-Modellversuch EU-KonZert*, München, pp. 125-140.

– NOTHDURFT W. (2000), "Ausbildung zur Gesprächsfähigkeit – kritische Betrachtungen und konstruktive Vorschläge", in WITTE H., GARBE C., HOLLE K. (eds.), *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*, Schneider, Hohengehren, pp. 251-269.

– RENNER K.-H. (2002), *Selbstinterpretation und Self-Modeling bei Redeängstlichkeit*, Hogrefe, Göttingen.

Applying for autonomy: stepping stones for successful learning

Laura Nanna
English Language Teacher

Presentation: rational and theoretical assumptions

The aim of this article is to suggest a drama workshop on the one-act play *The Applicant* by Harold Pinter including tasks and activities from warming up to feedback and assessment in order to develop foreign language learner autonomy. Since the concept of a language learner autonomy is rather complex and comprises a great variety of aspects which go beyond the linguistic factors, more holistic learning paths can pave the way for reaching the challenging teacher aim of fostering an independent approach to learning. Little defines learner autonomy as "a capacity for detachment, critical reflection, decision making, and independent action" (Little 1991:4) emphasizing a concrete and active dimension where the student has to be involved in making conscious choices to operate, but at the same time he/she is asked to keep a distance from what is being done so as to be able to investigate and assess it in a more objective way. As we can see, developing language learning autonomy and the strategies inherent to it inevitably affects not only the language curriculum, but also the whole student curriculum in a transferable way (Mariani 1991:21). Pushing the latter statement even further I would say that fostering learner autonomy plays a key role in the whole individual development and growing process. Furthermore, Mariani stresses the fact that this condition is underpinned by the idea of **moving towards** a specific goal and direction, often in different ways according to different learning styles and at different moments of life (Mariani 1991:15). This is very true since in my teaching experience I have noticed that the learning outcomes of a language activity are not always immediate and ready-made, but, rather, language progress and the awareness of it in terms of autonomy reveal themselves unexpectedly and often in the long run.
Given that learner autonomy "flows" in a continuum of time and space engaging language students in adopting a vast array of strategies to handle learning tasks and primarily to do things and act on reality, the most convenient teaching/learning approach is drama whose etymological origin precisely is **action**. The advantages of using drama in the classroom are numerous: increasing motivation and fun for learners, sparking free-wheeling imagination, fostering communication and cooperative learning among students, stimulating shy learners and catering for students' different learning needs and multiple intelligences. Above all, Greenaway (2010: 13) points out the benefits of drama because "it provides a platform for learning in a context in which it is possible for the students to feel less self-conscious and more empowered to express themselves". In a nutshell, drama blends the opportunities for students to switch from one role to another, to tackle a simulated reality, to see the learning process from the inside and from the outside and to use all the social, affective, cognitive, metacognitive, memory-related and compensatory strategies that enhance learner autonomy (Oxford 2003:12-14).

fostering learner autonomy plays a key role in individual development

The drama workshop expounded below is grounded in the assumptions previously mentioned and can be regarded as the springboard for promoting learner autonomy. The workshop encompasses a host of tasks to be performed in groups that become theatre

companies up to the final performance of the play: the learners are gradually involved and guided through the activities in a structured and motivating way pinpointing moments of monitoring, critical reflection and discussion among peers. The tasks are devised so as to make an effort to strike a balance between individual self-reflection and self-expression on the one hand, and cooperative learning through which students can share a ZMD (Zone of Mutual Development) (Alden 2009:18) on the other hand. Moreover, each single activity carefully takes into account the daunting side of drama of being put in the spotlight without a "safe net". As regards this aspect, each task progressively unfolds from what is known, the pre-requisites of the learners, to more challenging and new activities. In this way, the students do not have to struggle towards being autonomous but they can feel they already own some strategies and tools to be interrelated with new ones. From this point of view, doing a drama workshop is like building blocks through a constructivist approach.
Within this complex framework, the teacher has a pivotal role. Apart from "stepping the stones on which students can walk on" through preparing each worksheet accurately, he/she is encouraged to gradually handing the learning responsibility over to the students themselves. This becomes evident when the learners are asked to change roles from actors/readers to actors/performers, from "sculptors" to professional reviewers: **autonomy is triggered off at the very moment of change, at the moment of moving from one side to another, from a role to another**.

Drama workshop on *The Applicant* by Harold Pinter

(See TABLE 4.1)

Starting off

The project can be divided into different phases from setting up a group or a "company" to the performance of the play itself. Students are grouped into threes and they can assign themselves roles: two will be actors/actresses and one will be the director. They are provided with a company "portfolio" where they can collect all the materials they progressively produce and can insert anything that can be valuable for reflection and self-assessment. They could also opt for a "digital portfolio": that is to say, they could create it on the computer or on the interactive board if they have any technological equipment available.
First, each student is given a questionnaire as a springboard for reflection before confronting himself/herself with the drama experience. Then, each member of the group discusses the answers or the feelings suggested by the

TABLE 4.1

Aims:
To promote students' autonomy as learners in terms of monitoring and reflection
To stimulate both thinking and affective skills
To make students experience drama in their flesh and blood
To develop language skills

Target students: teenagers with an upper-intermediate level of English.
Prerequisites: students are familiar with drama as a genre and with its specific vocabulary; they have good reading and writing skills; they are used to work in groups and know how to use the computer.
Materials: a big classroom, computers with Internet access (or interactive whiteboard).
Time: about 15-20 hours.

TABLE 4.2

QUESTIONNAIRE: You are going to start a workshop on drama. Answer the following questions in a personal way and then share your ideas in your group:
a) Have you ever performed a sketch or a play? If so, when? Did you like it?
b) What do you think will be the most enjoyable part? And the most difficult part?
c) Think of the qualities you need to carry out a drama workshop and list them:
   1. _____ 2. _____ 3. _____
   4. _____
d) Do you predict any problems/difficulties you might encounter? If so, try to think of the situations and the possible solutions.
e) Describe your present state of mind at the moment using three adjectives.
   _____ _____ _____
Now discuss your answers with the other members of the group.

1 I have chosen this one-act play for several reasons. First, it is brief , compact with few characters and that is suitable for groupwork. Second, it deals with an apparent familiar daily life event that students might really be confronted with in the future, that is to say, a job interview. Third, Pinter's seemingly colloquial everyday language is an inextinguishable source of reflections on communication.

questionnaire with the other members of the group. This activity is extremely important in order to take into account the students' expectations and emotions before starting the workshop and, above all, to have them share feelings and fears and become aware of them. Furthermore, it is fundamental to kick off by involving the student as a whole, not just considering the cognitive aspect. (See TABLE 4.2)

TABLE 4.3

GUIDED VISUALIZATION (adapted from Arnold, J. Puchta, H. and M.Rinvolucri, 2007)
Close your eyes. Relax. Imagine a room in an office.
What is there in this room? Is there any furniture? If you touch it what can you feel?
Can you hear any sounds? Is there any smell? Do you like the room?
There are two people in the office. One is an interviewer and the other one is the applicant.
Are they men or women? What do they look like? Where are they exactly in the room? What are they wearing? What are they doing? Do they have any objects with them? What are they saying?
Suddenly, something happens. What? What are the two people's reactions? What can you see or hear now? Is the overall scene in black and white or in colours?
Now, you can open your eyes and be ready to tell your classmates about this experience.

Warming up

After taking care of the emotional part of the students, a more cognitive activity can follow to activate schemata or pre-knowledge before reading the script. Since the one-act play is called *The Applicant*,[2] the teacher can conduct a guided visualization activity helping the students create mental pictures or movies in their minds. With "mental pictures" I mean not only visual images, but also tactile, olfactory, auditory, kinesthetic ones which can become rich stimuli to facilitate students generate clear and more focused mental imagery. Besides, this activity enables the student to resort not only to his/her schemata or script of the typical situation, a job interview, but also to use connections among ideas-experience-emotions-images and language. In other words, this exercise has the holistic function to activate both the emotional and cognitive processes inside each individual. (See TABLE 4.3) The guided visualization is structured in such a way so as to make students create a very precise image in their minds, but at the same time it provides freedom to imagine the scene in a personal way. The use of questions is crucial: they make students' minds focus on details and guide the creative process through a multisensory path, but the silent answers each student gives to himself/herself are personal and different from the others. As a result, each mental picture is unique and the students can compare the different versions of the same scene realizing how their minds work differently too. If they want, they can write down their imagined job interviews making use of the language phrases they already know and trying to provide their visualization with a proper dialogue.

Reading the script *The Applicant*

After warming up and activating pre-knowledge and a background context, the group/company can come to grips with the text written by Harold Pinter, *The Applicant*. Since the text is a *script* in this case, the group has to read it as a company does, making an effort in order to understand what lies beyond the words and employing appropriate inferencing strategies.
The analysis of the script is a very delicate and complex phase which requires not only to be autonomous readers who are able to make use of the skimming and scanning strategies, but also to go further ahead and become active explorers of what the subtext means. The reading of the script can be divided into different steps to help the students deal with it in depth:

- 1st reading: the students read the text and try to understand it both on a global level and on a more specific one looking up for unknown words if necessary.
- 2nd reading: the students reread the text trying to uncover the motives that the characters have making guesses and interpretations about the subtext behind each line so as to obtain a deeper understanding of the play to be performed.

Each reading is provided with the necessary scaffolding activities devised by the teacher who acts as a resource for guiding this multi-layered reading process towards the discovery of the true meaning of the play.

2 I have chosen this one-act play for several reasons. First, it is brief , compact with few characters and that is suitable for groupwork. Second, it deals with an apparent familiar daily life event that students might really be confronted with in the future, that is to say, a job interview. Third, Pinter's seemingly colloquial everyday language is an inextinguishable source of reflections on communication.

1st Reading: Activities

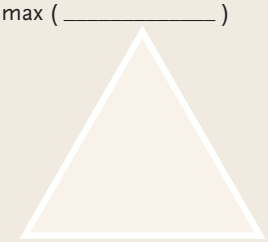
(See TABLE 4.4)
During the first reading the students grasp the gist of the interview focusing their attention on the basic elements of the play as a starting point for further analysis. After that, they can move on to a more detailed reading taking into consideration specific parts of the text and the character analysis. (See TABLE 4.5)
The above activity enables the students to examine the script closely using reading skills for comprehending the dramatic text in its parts and basic structure. However, this accurate and textual approach can be followed and enlivened by a more creative activity so as to engage both hemispheres of the students' brain.
(See TABLE 4.6)
This activity is very stimulating and it can provide the teacher and the students themselves with a form of self-check to see whether they have understood the play properly. Furthermore, the students are asked to visualize and epitomize the play in an image after having dissecting it in small parts.

TABLE 4.4

Activity 1 - Skimming
In your group read the play quickly and identify the following:
- Characters: _____
- Setting: _____
- What happens: _____

Now identify and divide the key moments of the play by writing notes about the characters' actions in the boxes below:

Climax (_____)



Beginning (_____) Ending (_____)

What is the atmosphere communicated during the interview?

2nd Reading: Uncovering the subtext

The second part of the reading process of this play takes the students deep down to the heart of the play and, above all, to the work done by the director and the actors in a company. So far they have been in the role of **active readers** to understand the referential meaning of the script, but the second reading becomes a springboard for the final performance. As a matter of fact, the students have to "take off their usual clothes" and have to step into the actors' shoes gearing their reading towards the idea of performing what is being read.
The activities of this phase are aimed at uncovering the subtext, that is to say, what is hidden behind each line, what is not overtly stated and what the characters' real motives are. The play *The Applicant* lends itself perfectly for this exercise because it is very rich in subtext as most Pinter's plays are. Actually, the "quest for subtext" is rather hard for students because they have to make use of interpretations and they also have to resort to their knowledge and experience of ordinary life and relationships. In other words, they have to become aware of what happens in daily communication, of what it is said, but not meant or overtly expressed. They have to realize that speaking is not just uttering sounds but it is **doing things** (Austin 1962) and that an utterance can be said in several ways to fulfill different communicative aims. This is extremely meaningful for a language learner: issuing utterances has an effect on reality and communication is taking action. Consequently, the only way to get an idea of this

TABLE 4.5

Activity 2 - Scanning
In your group reread the script and complete the tables below looking for the information required and making reference to the lines of the play. Use different coloured pens to highlight important things in the text.

Stage directions: Take notes about the stage directions identifying the function of each of them.

LINE n°	It refers to LAMB/ MISS PIFFS	Description of a character (adjective or feeling conveyed)	Action performed by a character	Sounds	Lights	Silence

Characters: Complete the table below making constant reference to the lines of the script.

LINE n°	LAMB	MISS PIFFS
Surname Why?		
Physical description (if any)		
Language (use of questions, statements, exclamations, dashes, dots, repetitions, interruptions)		

Now give a short description of the two characters during the interview and discuss with the other members of the company. Find at least three adjectives to describe each character.
Comparison: a "traditional job interview" and the play "the applicant"

Now consider the questions and answers in an ordinary job interview and the one presented in the play. What similarities and differences can you find? Brainstorm some ideas.

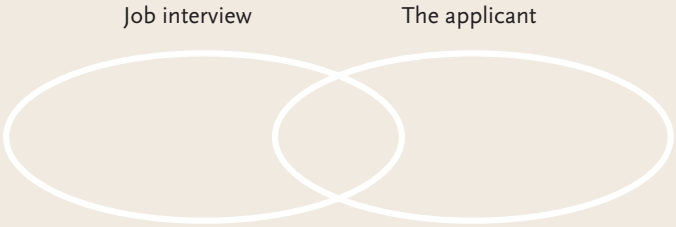


TABLE 4.6

Activity 3
In your group find a metaphor for the two characters (Lamb/Miss Piffs) and their relationship drawing inspiration from any field (animals, objects, materials, weather etc...). If you want you can look for an image that represents your metaphor on internet. Remember! You must be ready to give reasons for your choice. Then share your metaphors with the rest of the class.

enormous power of language is through discovering the right way to perform the utterances and acquire the mastery of a good communicator.
As said before, the concept of subtext is quite challenging to grasp for students but at the same time it is under their eyes if we think of ordinary communication. This can support the teacher in finding simple activities or tasks that make the students reflect on the nuances of communication and how a conversation can change if the intentions or the motives behind change.
The activities suggested below demonstrate how subtext is daily used by all communicators and by the students themselves.[3] (See TABLE 4.7)
All the analysis carried out on the script seems to imply **deskbound students** who work on the text as in ordinary lessons, but this accurate and interactive study is fundamental for the groups/companies to develop an adequate ownership of the script itself. Indeed, the students are already actors in pursuit of meaning/s: this textual approach entails helping them create, ask and justify questions and give personal interpretations.

Bringing the play to life

The next step is to really stand up and to engage the students in a wide range of expressive, creative and physical activities so as to bring *The Applicant* to life. The following activities enhance imagination, emotional commitment, critical thought, empathy with the characters, cooperative learning and, above all, deploying a vast array of communication strategies and levels. Such work in the classroom/acting space ranges from performing some

TABLE 4.7

Activities 4a 4b
Activity 4a The following dialogue contains an example of *subtext*. (From *War of the Worlds* by Josh Friedman and David Koepp.)

A conversation between a father (RAY) and young daughter (RACHEL):
RAY: Here we go, some nice peanut butter sandwiches.

Rachel looks at him spreading the sandwiches, obviously masking frustration.

RACHEL: I'm allergic to peanut butter.

Ray, surprised, continues to spread the butter.

RAY: Since when?

Beat.

RACHEL: Birth.

Text: *Rachel is allergic to peanut butter.* **Subtext: *Ray is a terrible father*.**

Now, in groups, google examples containing subtext in movies, commercials or simple daily conversations and work out what lies beneath the surface (text-subtext). Then perform your examples in your groups trying to change intonation, vocal inflection, pauses, hand gestures. What happens to the *subtext*?

Activity 4b Take the script of *The Applicant* and look for lines which might contain hidden motives or the characters' real thoughts/feelings and write the subtext in brackets near the line as in the example.

PIFFS: After your day's work do you ever feel tired? Edgy? Fretty? Irritable? At a loose end? Morose? Frustrated? Morbid? Unable to concentrate? Unable to sleep? Unable to eat? Unable to remain seated? Unable to remain upright? Lustful? Indolent? On heat? Randy? Full of desire? Full of energy? Full of dread? Drained? Of energy, of dread? Of desire?
Pause.
LAMB (*thinking*): Well, it's difficult to say really ... _____

(**Text:** Miss Piffs makes a lot of questions that refer to the applicant's private life and Lamb does not answer fully to any of the questions. **Subtext**: Miss Piffs aims at attacking Lamb and subduing him with absurd and quick questions and Lamb's unfinished answer comes after **a pause** which shows that he is not able to reply in that situation because he is not given the chance at all.

preceding physical, non verbal activities to rehearsing and organizing the enactment of the play itself with music, costumes and props. (See TABLE 4.8)
The rehearsal step is of vital importance: the students/actors can explore the wide variety of opportunities to perform and they can become aware of the potentialities of their bodies and their movements in space. First, students must be encouraged to experiment with their bodily movements and gestures, to use eye contact and proxemics and then they can take advantage of this physicality to accompany the memorized lines of the play to suit the word to the action and the action to the word. With this type of work, the lines to be delivered are not learnt in a parrot-like way, but they inextricably get intertwined with the body making the students feel the foreign language in their flesh and blood. Moreover, the facebook wall task aids and accompanies the students over the period of rehearsal up to the performance. This tool offers them the chance to bring thoughts and reflections into focus, to respond personally and collectively to the activities and to give voice to their reactions to the drama experience. (See TABLE 4.9)
The performance is the inevitable output of the workshop in which the active, imaginative and cooperative inhabitation of the play really takes place providing the learners with a sense of self-attainment. The last task, to be told by the teacher after having performed so as not to put them under pressure, has the aim to spur a deeper insight and to foster a plurality of perspectives. The reviewers gain a further understanding of drama dynamics and of the learning process as a whole exchanging and sharing a host of points of views both in the role of participants and in the role of a professional audience. Ultimately, they step in and out of themselves getting a wider, independent and multi-faceted outlook of autonomous learning. (See TABLE 4.10)

2 I mean the idea of status as the rank or "power" position assumed by the individual in a given situation and the status transactions typical of drama in which there is a sort of see-saw game in which one actor goes up and the other goes down (Johnstone 1981:33-41).

3 The example mentioned is taken from http://messageboard.donedealpro.com/boards/showthread.php?t=14713 and model activities can be found at: http://www.dramateaching.com/improvisation/sub-text-exercises/.

TABLE 4.8

Activity 5a,b,c,d - Rehearsal and Performance
Keeping the play in mind do the following exercises:

a) *Gibberish:* the actors (Lamb and Miss Piffs) now start using *gibberish*, that is to say, any nonsense sound, to perform the play only with movements, gestures and facial expressions. The actors must connect with the atmosphere, with the subtext and with the story of the play. The director observes the scene giving suggestions and focusing on the emotional and physical aspects of the performance.
b) *Tableaux vivants and critical viewing*: the director acts as a sculptor and takes a scene from the play moulding the two actors in the appropriate positions until he/she reaches the appropriate frozen sculpture for that part. No talking is allowed. After that, the director uses a camera to take some pictures of the sculptures. Then, you can look at the pictures on your computer or IW and discuss in groups how effective the sculptures were and observe yourselves from the "outside" in a more objective way.
c) *Pecking order*: the director prepares the performance space with some objects or a few props (table, chairs, pens..). Each actor (Lamb, Miss Piffs) enters the space assuming a status[2] given by the director with numbers from one to ten and performs the scene without talking. You can play this game several times to explore the different status (low, equal, high) and the changes it brings about in conveying tension, emotional load and conflict.
d) *Towards the final performance*: the director draws up a plan of the rehearsals and involves the actors in the staging of the play: you have to find suitable props for an office, choose the appropriate sounds and music and select the adequate costumes for the roles.

During the above activities keep a *Facebook wall* as if you were the director and the two actors enacting Lamb and Miss Piffs and use it to create your fictitious profiles with information, to comment on the activities, to say if you liked them or not, to quote from the play or to attach and share the pictures you have taken.

TABLE 4.9

Activity 6 - Performance assessment and reviews
Companies must be ready to act out their version of *The Applicant*.
After your own performance you become members of the audience and watch the other ones. Then, in groups, write a review of the shows you have just seen making an accurate analysis of the following aspects: staging and costumes, actors' *presence* in terms of voice, posture, movements, ability to communicate the subtext, effective use of pauses, scenery, music and props adequacy, originality. You are also asked to express your opinion giving reasons for your remarks.

TABLE 4.10

Activity 7 - Feedback
To round off, the teacher prepares some boxes where the students put questions on the workshop. The learners individually make questions and put them into different categories.

- Questions on the drama activities carried out
- Questions about feelings during the workshop
- Questions about language learnt

Finally, they can open the boxes and read and discuss the questions together.

Conclusion

In conclusion, the workshop presented above does not and cannot end in itself. As the famous theatre director Grotowski claimed, a drama workshop creates the conditions for the actor growth and exploration of the expressive potentialities of the individual in relation to the group (mentioned in Scurati 2008). For this reason, the idea of growth and progress in language learning through drama goes hand in hand with that of autonomy: it is a never-ending flowing process where every taken risk, every experience or performance is in any case a **step forward**.

Works cited

– ALDEN, E. (2009), "From ZPD to ZMD", in *English Teaching Professional,* a. 2010, n. 67, pp. 17-18.
– ARNOLD J., PUCHTA H., RINVOLUCRI M. (2007), *Imagine That!*, Helbling Languages, Ancona.
– AUSTIN J.L. (1962), *How to do things with words*, Clarendon, Oxford.
– FARMER D. (2007), *101 Drama Games & activities* (2nd edition), Lulu Press (www.lulu.com).
– GREENAWAY F. (2010), "Dramatis personae", in *English Teaching Professional,* a. 2010, n. 67, pp. 12-14.
– JOHNSTONE K. (1981), *Impro: Improvisation and the Theatre*, Methuen, London.
– LITTLE D. (1991), *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Authentik, Dublin.
– MARIANI L. (1991), "Towards Learner autonomy: from study skills to learning strategies", in *Perspectives, a journal of TESOL*-Italy, a. XVII, n. 1, July pp. 15-25.
– OXFORD R. (2003), "Language learning styles and strategies: an overview", in *Learning Styles & Strategies*, GALA (from http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf).
– PINTER H. (1990), *The Applicant*, in GAMBI M.C., PIRAZZOLI CASADIO P. (a cura di), *A Journey into English Literature*,vol. 2, Alice, Città di Castello (PG), pp. 231-233.
– SCURATI C. (a cura di) (2008), *Nuove didattiche. Linee di ricerca e proposte formative*, Editrice La Scuola, Brescia.

Websites

– http://messageboard.donedealpro.com/boards/showthread.php?t=14713
– Subtext exercises : http://www.dramateaching.com/improvisation/subtext-exercises/

A proposito di microlingua:

Teresa Boella e Gabriella Schiavi
Docenti di francese, Torino

Il turismo come opportunità professionale

In un momento in cui un freddo polare è sceso sul mondo del lavoro, la reazione opportuna è forse quella di analizzare quali siano, nel nostro paese, le possibilità di sbocchi professionali che possano offrire ai giovani qualche *chance* per il futuro.
Sul turismo, nonostante le difficoltà, il nostro paese dovrebbe puntare maggiormente, considerando le grandi ricchezze architettoniche e artistiche, il suo clima, il suo mare, le sue montagne, i parchi nazionali e regionali.
Secondo l'Unesco l'Italia è il paese che possiede il maggior numero di siti considerati patrimonio dell'umanità. Una ricchezza inestimabile di tesori storici, artistici e naturali è diffusa sul territorio e nei numerosi musei.
Il turismo verde è ugualmente un modo originale e simpatico per visitare la nostra penisola, grazie ai suoi paesaggi così diversificati: fare sci sulle Alpi e tuffarsi nel golfo di Napoli... tutto è possibile.
La gastronomia poi, caratterizzata dalla varietà dei prodotti e dalla grande diversità regionale, è un elemento imprescindibile della cultura italiana,
Gli operatori turistici, le agenzie di viaggio, gli uffici del turismo impiegano personale a cui chiedono una sempre maggiore preparazione culturale, commerciale, tecnologica e comunicativa.
Le figure professionali che agiscono nel campo del turismo sono numerose e variano per compiti e livelli.
Le diverse funzioni prevedono: la creazione del prodotto turistico (ufficio studi, operatori turistici), la vendita (agenzie di viaggio, *marketing*, comunicazione), la gestione (amministrazione, contabilità, trasporti, settore alberghiero e ristorazione), l'animazione (guide, accompagnatori, animatori), i servizi (accoglienza, segreteria, organizzazione generale).
Tutte le professioni prevedono diversi livelli di specializzazione che vanno dagli impieghi di base (assistenti, incaricati dell'accoglienza, aiuto contabili) ai tecnici (responsabili dell'organizzazione viaggi, specialisti della pianificazione dei prodotti turistici) ai dirigenti (direttori di agenzia, di uffici del turismo, di villaggi turistici).

© Millevache, 2007/Wikipedia/Wikimedia Commons

Il turismo nei programmi scolastici

Il nuovo indirizzo turistico dell'istruzione tecnica prevede per gli studenti un curricolo mirato al raggiungimento

il mondo del turismo

di una formazione di base che permetta l'inserimento in questo ambito economico le cui le figure professionali possono diversificarsi con adeguate specializzazioni.
Si tratta di un settore in continua evoluzione che richiede quindi grande flessibilità e capacità di adeguarsi al mutamento di esigenze organizzative, progettuali, economiche, culturali.
Alla figura in uscita dal percorso quinquennale si richiede il raggiungimento di competenze legate alla dimensione relazionale, in cui assume grande rilevanza la conoscenza di più lingue straniere e l'uso delle tecnologie, l'attitudine a comunicare e offrire servizi, la curiosità culturale per una continua ricerca di informazioni in ambito nazionale e internazionale.
Le discipline di indirizzo, in linea con le indicazioni dell'Unione Europea, consentono anche di "sviluppare l'educazione alla imprenditorialità e di sostenere i giovani nelle loro scelte di studio e professionali. Le competenze imprenditoriali, infatti, sono considerate motore di innovazione, competitività, crescita e la loro acquisizione consente di far acquisire una visione orientata al cambiamento, all'iniziativa, alla creatività, alla mobilità geografica e professionale, nonché all'assunzione di comportamenti socialmente responsabili che mettono gli studenti in grado di organizzare il proprio futuro tenendo conto dei processi in atto" (dalle Indicazioni Nazionali).

Le opportunità offerte dal nuovo indirizzo

Le figure professionali che operano nel mondo del turismo sono numerose e richiedono una preparazione di base che viene offerta dalle discipline di indirizzo, e si perfezionano nel corso del quinto anno.
La diversificazione del lavoro avviene poi a seconda delle attitudini e degli interessi che guidano alla scelta delle differenti tipologie di imprese.
Le professioni più recenti si sono sviluppate per rendere moderno e maggiormente redditizio questo settore in continua evoluzione, perfezionando le competenze nell'ambito del *marketing* e della comunicazione.
Materie caratterizzanti quali discipline turistico-aziendali, geografia turistica, diritto e legislazione turistica, arte e territorio e lo studi di **tre lingue straniere** completano un quadro mirato ad una forte preparazione di base.
La comunicazione telematica e i rapporti internazionali rendono indispensabili l'uso delle tecnologie e la padronanza di più lingue.

Lo scenario di una preparazione mirata: conoscenze, abilità, competenze in lingua straniera

Le indicazioni nazionali suggeriscono un ampio spettro di elementi che compongono un ricco percorso volto al raggiungimento di abilità linguistiche da esprimersi nel contesto turistico, conoscenze socioculturali del paese di cui si studia la lingua, conoscenze interculturali, competenze utili nelle diverse sfaccettature delle professioni turistiche.
La comprensione, la produzione e l'interazione orali assumono priorità sia per i contatti telefonici o personali che intercorrono tra agenzie e tour operator, sia per le attività delle guide e degli animatori. Si

rende quindi indispensabile una costante attenzione all'ascolto di dialoghi e descrizioni registrate da nativi e di materiali autentici. La multimedialità offre oggi opportunità preziose.
Tecniche di lettura diversificate – comprensione globale o analitica di un testo, ricerca di informazioni nel testo stesso – possono essere applicate su articoli tratti da riviste specializzate, da inserti promozionali, da *brochure* di presentazione di luoghi e servizi.
La produzione scritta può avere diversi obiettivi: lettere o messaggi di posta elettronica, descrizione di prodotti turistici, di percorsi, messaggi promozionali per *dépliant* o per la pubblicazione in rete.
Non si può prescindere dunque da una buona preparazione morfosintattica. Le conoscenze in questo ambito, anche se già acquisite, hanno forse necessità di un richiamo costante che può essere realizzato utilizzando lessico specialistico.

I campi specifici in cui mettere in gioco le competenze acquisite sono molti: i servizi offerti dagli organismi nazionali e internazionali che si occupano di turismo, la creazione e la promozione dei prodotti turistici, l'organizzazione di percorsi mirati a formule diverse di turismo (turismo di vacanza, ambientale, culturale, di benessere, enogastronomico, religioso ecc.).
Tutti questi ambiti richiedono caratteristiche professionali ricche di competenze comunicative e culturali.

Turismo e sensibilità culturale

Il turismo è apparso e si è sviluppato in un contesto storico, geografico, culturale ed economico specifico, proprio della società occidentale e più precisamente quello dell'Europa industriale del XIX secolo.
Il termine turismo, attestato nella lingua inglese verso la fine del XVIII secolo (*tourism*), lo ritroviamo in Francia all'inizio del XIX secolo (*tourisme*).
La parola discende dalla voce *tour* che indica, in questo caso, un movimento, un percorso che parte da un luogo per ritornarci e che riguarda più la singola persona che la società.
Tutto questo ci porta immediatamente a pensare al *Grand Tour*, che i rampolli della nobiltà e della ricca borghesia colta effettuavano in Europa per scoprirne e conoscerne i paesi, le città, le popolazioni, i costumi e le lingue, per stringere o per rafforzare antiche amicizie e, quindi, per perfezionare e approfondire la propria istruzione. Il Tour aveva una forte valenza psicologica e pedagogica, perché permetteva a colui che lo compiva di rompere gli schemi chiusi e gli atteggiamenti riconducibili al suo modello di società e di aprirsi a nuovi e differenti modelli. Si può dire che il *Grand Tour* poteva anche essere destabilizzante, ma altamente formativo.

Attraverso la ricerca delle origini culturali dell'umanità si creava l'immagine del turismo strettamente legato alla cultura.

Gli ambiti culturali e il turismo

La cultura è dappertutto. Essa riguarda tutti gli "spazi": urbani, rurali, marini, montani, desertici; e tutti i "territori": nazionali, internazionali, regionali, globali e locali. Non può ridursi a uno spazio o a un luogo, come un museo o una biblioteca, a un modo di fare, come gli usi e i costumi, a un modo di dire, come la lingua o la letteratura, a una forma artistica, come la pittura o l'architettura, o al tempo che potrebbe essere il passato o il presente.
La cultura è plurale. Essa è un luogo, un ambiente, delle persone, un documento, un monumento, una festa, un modo di vita, un'atmosfera, dei riti, un passato, un'attualità in divenire e tanto altro.
Questo concetto, che inizia ad influenzare i mestieri del turismo e della conservazione di beni culturali, si oppone ad una visione più ingessata e ristretta del patrimonio culturale che secondo taluni conservatori museali dovrebbe essere salvaguardato dalla profanazione di un pubblico troppo invadente e non sufficientemente "colto".
Quindi la nozione di **turismo culturale** ha assunto un significato molto ampio, può comprendere infatti la scoperta di nuove culture e di nuovi paesi, la **visita** di monumenti storici, di musei, di siti archeologici, di parchi naturali, di luoghi industriali e di archeologia industriale, di ecomusei, di territori dedicati a una coltura particolare, come i vigneti per esempio, la **partecipazione** ad avvenimenti folkloristici, culturali, religiosi (pellegrinaggi), a festival di vario genere, alla

© "Archeo", n. 9, sett 2006

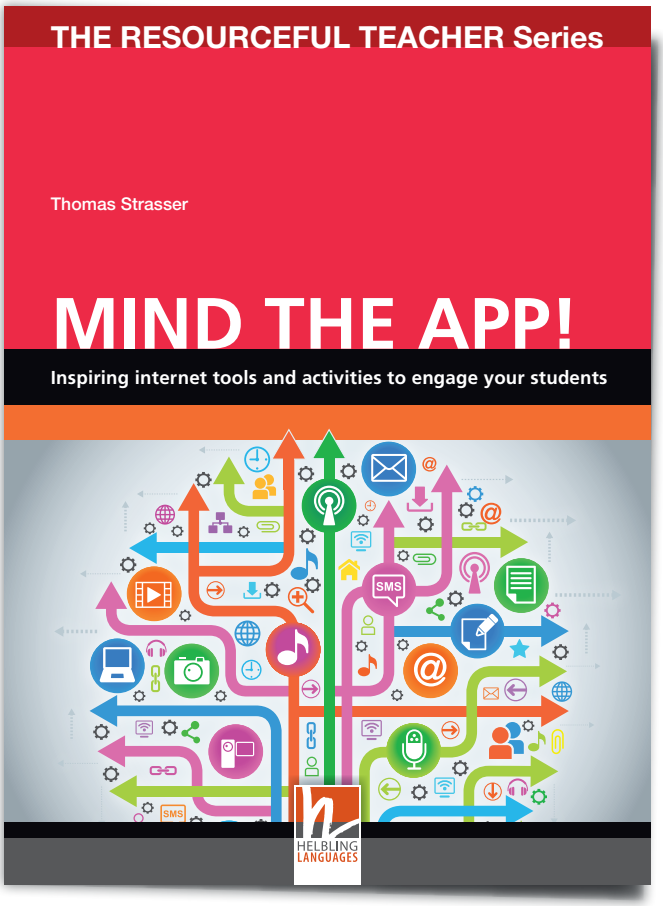
scoperta di percorsi letterari sulla traccia di poeti e scrittori, o alla scoperta della gastronomia di una particolare regione.

Le competenze linguistiche e culturali necessarie

Gli studenti che si apprestano a entrare nel mondo del turismo, nei suoi molteplici settori, devono possedere forti basi culturali ed essere disponibili ad ampliarle e approfondirle durante tutto il percorso professionale.
È compito della scuola fornire tutti gli strumenti necessari atti a raggiungere questo scopo.
Gli psicologi ci indicano che la scelta di un certo tipo di viaggio o circuito è determinata dalla relazione "emozionale" che il viaggio stesso può suscitare in chi lo sceglie. Tale relazione precede tutte le altre motivazioni e deve essere tenuta presente dalle persone che studiano e organizzano viaggi. All'origine del turismo si trova proprio l'"emozione", determinata da una ricerca culturale che può essere motivata da un pellegrinaggio religioso oppure finalizzata alla scoperta di luoghi importanti dal punto di vista storico, artistico o ambientale.
Un buon professionista deve dunque sapere suscitare nella presentazione scritta o orale del viaggio o del soggiorno un'emozione, perché solo l'emozione può rendere il viaggio culturalmente valido, permettendo al viaggiatore di recepire e di fissare nella mente quello che vuole "vedere" e "comprendere".
La buona padronanza di più lingue permette al professionista del turismo una efficace comunicazione con partner internazionali e gli offre l'opportunità di approfondire le sue competenze interculturali.
La preparazione linguistica dovrà essere strettamente armonizzata con i contenuti, come previsto dai percorsi che, dalla "microlingua", ci indirizzano oggi agli obiettivi del progetto CLIL (Content and Language Integrated Learning), che prevedono un preciso studio di contenuti specialistici e una graduale acquisizione di concetti attraverso lingue nuove, permettendo contemporaneamente perfezionamento linguistico e approfondimento culturale.

The Resourceful Teacher Series

Great new teachers' handbooks with lots of inspiring ideas!



> *"Put simply, it is a resource book that was just waiting to be written."*
>
> ***Wayne Trotman, EL Gazette, March 2013***

> *"A gold mine for foreign language teachers. (...) Thanks to the video tutorials, which can be found on the website dedicated to the book, even teachers with limited or no experience in using ICT in the classroom will be able to use the tools without hassle."*
>
> ***Prof. Stephanie Woessner, MIND THE APP! Inspiring internet tools and activities to engage your students (and help you stay sane)***

MIND THE APP!

by Thomas Strasser

- introduces inspiring web applications for language teaching and learning
- includes activities to stimulate students' interest
- comes with a website with video tutorials: **www.helblinglanguages.com/mindtheapp**

> *"Thomas concentrates on Web 2.0 apps that enable users to "become an important part of an interactive World Wide Web without having any IT-related knowledge other than a few basic skills!" Music to the ears of non-ICT teachers and those that may still feel threatened by the Web 2.0 revolution!"*
>
> ***Prof. Patricia Donaghy, Using ICT in Further Education***

HELBLING LANGUAGES

1a Pope Street
SE1 3PR London - UK

info@helblinglanguages.com

communication made easy

www.helblinglanguages.com

BLE
BAMBINI
LINGUE
EUROPA
a cura di
Maria Cecilia Luise
DOSSIER
25

Il *lexical approach* "è servito": un percorso di lingua inglese in classe seconda

Ottavia Trevisan
Docente di scuola primaria

La lingua, strumento di concettualizzazione ed espressione dell'identità personale e culturale, implica una dimensione sociale-comunicativa che non può essere trascurata all'interno di qualsivoglia educazione linguistica: infatti, è il senso di efficacia comunicativa nell'esercizio della lingua che sostiene la motivazione alla sua acquisizione, soprattutto quando la possibilità di esprimersi è ostacolata dalle lacune nella competenza linguistica (Lewis 1993).
Di seguito descriviamo un percorso didattico di inglese LS che ha coinvolto due classi della scuola primaria e che ha utilizzato ai fini dello sviluppo della competenza comunicativa e interculturale degli studenti il *Lexical Approach* di Lewis, applicato in un contesto didattico di tipo cooperativo e costruttivista.

1. Le basi teoriche: il *Lexical Approach*

L'approccio lessicale all'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera, come formulato da Lewis (Lewis 1993; 1997), pone alla base dell'acquisizione linguistica l'abilità di comprendere e produrre frasi lessicali intese come unità non analizzate dalla forte valenza semantica: i *chunk*. Tale costrutto riprende una modalità di immagazzinamento del lessico nella memoria analizzata da Nattinger, che rileva ridondanza, utilità e l'importanza di questi spezzoni pre-assemblati di linguaggio ad alta carica semantica nella comprensione quanto nella produzione linguistica.
Nella prospettiva del *Lexical Approach* è il lessico il focus della comunicazione verbale e come tale viene analizzato da Lewis, che ne trova gli elementi costitutivi in:

- *words* e *polywords*: parole o locuzioni la cui utilità, soprattutto in ambito didattico, è data dalla frequenza di occorrenza e dalla copertura semantica;
- *multiword items/collocations*: combinazioni di parole ad alta frequenza dal carattere pragmatico;
- *sentence frames/heads*: forme istituzionalizzate tipiche del codice scritto;
- *istitutionalised expressions*: entità lessicali di base metaforica e/o culturale.

Altro importante concetto formalizzato da Lewis è il *meaning* lessicale: questo costrutto comprende a sua volta diverse sottotipologie di analisi, utili per la selezione del lessico a fini glottodidattici: referenziale, contrastiva, connotativa, contestuale, collocazionale e pragmatica.
Proprio rispetto alla selezione del lessico in ambito istruzionale Lewis definisce i criteri utili agli insegnanti per aiutare i discenti nella scoperta della lingua.
Tali parametri si basano su quantità ed utilità del significato trasportato dai diversi *chunk,* in relazione alle condizioni d'uso previste dal percorso educativo e al loro reale utilizzo da parte dei nativi. È quindi necessario fare attenzione a (Lewis 1993; 1997):

- caratteristiche contestuali del percorso didattico;

- forza semantica relativa al range collocazionale del lessico selezionato (*spectrum of generative power*);
- efficacia nel trasportare significato in relazione alla frequenza d'uso e alla copertura semantica delle locuzioni (*spectrum of communicative power, generalisability*);
- accettabilità e plausibilità di certe espressioni *(likelihood, acceptability*).

Il lessico selezionato deve, infine, riflettere un significato pragmatico immediatamente identificabile e, coerentemente con l'ottica induttiva e dialogica tipica dell'approccio in analisi, dev'essere utilizzato primariamente all'interno di una comunicazione significativa.

1.1 La didattica secondo il *Lexical Approach*

Il *Lexical Approach* non è solo una prospettiva di analisi della lingua, ma un approccio al suo insegnamento che vuole rendere disponibile al discente la LS come strumento comunicativo, prima che come sistema astratto di regole codificate, realizzando occasioni d'uso autentico e finalizzato della lingua stessa.
Il funzionamento del sistema linguistico, invece, è trattato secondo un'ottica induttiva che parte dall'osservazione delle regolarità d'uso della lingua in contesti concreti (*noticing*) per giungere all'astrazione delle strutture grammaticali.
Il tutto si realizza attraverso un percorso di costruzione consapevole della conoscenza basato sul paradigma ciclico *observe-hypotesise-experiment* (Lewis 1993; 1997). Quest'ultimo si vuole porre in contrasto con il paradigma di matrice comportamentista *present-practice-produce* (Varisco 2002), e si inserisce in un modello di apprendimento per tappe parziali e positivamente provvisorie che si avvalgono di ipotesi ed esperimenti, in un processo in cui l'errore è essenziale e utile alla costruzione di conoscenza consapevole.
Lewis, nel manifesto del *Lexical Approach* (Lewis 1993), descrive i punti cardine per la didattica lessicale:

- la dicotomia grammatica-lessico non deve sussistere, le parole devono essere esplorate armonicamente per significato, grammatica, collocazioni ed uso;
- l'acquisizione lessicale deve puntare alla graduale padronanza dei sistemi sottesi alla lingua (culturale, sociopragmatico ecc.);
- l'acquisizione di lessico, anche decontestualizzato, si configura come risorsa psicologico-emotiva importante per i primi stadi di padronanza, favorendo la sperimentazione autonoma della lingua improntata sull'efficacia comunicativa, con un'accelerazione della pidginizzazione che contrasta con il monitoraggio inibitorio;
- è necessario preferire inizialmente oralità a scrittura, ricezione a produzione, con materiali lessicalmente ricchi, attività di *contextual guessing* e strategie di *lettura bottom up* e *top down*;
- è essenziale usare esempi archetipici da introdurre come unità non analizzate e da usare in parallelo alla loro analisi, con esempi linguistici *native-like* che riflettano un significato pragmatico immediatamente identificabile, pur esibendo diversi gradi di variabilità. Ciò comporta sempre maggior consapevolezza metalinguistica del ruolo del lessico, per facilitare il riconoscimento e l'apprendimento dei vari *chunk*;
- imparare il lessico significa sì memorizzarlo, ma anche essere consapevoli dell'item nelle sue diverse dimensioni di significato ed utilizzo, cosa favorita da registrazione non lineare e transfer;
- si deve spostare l'attenzione sul processo più che sul prodotto, sulle domande (centrate sull'alunno) più che sulle spiegazioni (centrate sul docente), sull'abilità concretizzata nell'uso più che sulla sterile conoscenza.

In questo approccio alla didattica delle lingue, Lewis ricorda ancora una volta come l'errore sia una tappa dello sviluppo della competenza linguistica in costruzione, traccia dell'interlingua in evoluzione.
In particolare, rileva come l'accettabilità della performance sia un criterio relativo e non assoluto, basato su elementi differenti tra nativi e non: i primi si basano sulla comprensibilità della performance, mentre i non nativi sulla basilarità della regola infranta dall'errore, con una severità molto maggiore.

2. La sperimentazione didattica

Nell'anno scolastico 2011-2012 nella scuola primaria A. Moro di S. Giustina in Colle, in provincia di Padova, si è attivata una sperimentazione didattica fondata sul *Lexical Approach,* che ha realizzato un contesto di comunicazione LS autentico, basato sull'uso della lingua in ambiti semantico-pragmatici noti e vicini agli alunni: le abitudini alimentari nella cultura italiana e britannica, ambito che poi ha anche fatto da spunto per riflessioni culturali e interculturali.
In particolare, sono state coinvolte due classi italiane ed una britannica, in una programmazione integrata del percorso di apprendimento che ha visto il suo apice nello scambio epistolare tra le classi.
Le sezioni italiane erano

composte da 19 e 20 alunni di classe seconda, con una presenza di stranieri limitata (inferiore al 15% totale) e comunque in situazioni di diglossia che non hanno comportato difficoltà nell'interazione in italiano, ove necessaria. Entrambe le sezioni, poi, si erano dimostrate piuttosto autonome operativamente, pur essendoci una forte dipendenza dall'approvazione dell'insegnante per i prodotti. Si è quindi cercato di adattare l'azione didattica rendendo espliciti modalità e criteri di valutazione di prodotti e processi, lasciando spesso agli studenti stessi la possibilità di valutare le opinioni altrui proponendo motivazioni valide per sfatare l'univocità delle soluzioni ai problemi. Tutto ciò per migliorare l'autonomia e la responsabilità nel processo di apprendimento degli studenti, pensati come indici di maturazione di competenza.
Le classi in questione erano abituate a lavorare in modalità individuale o, raramente, in coppia, anche se dimostravano buone attitudini alla cooperazione, sviluppate grazie alle pratiche di aiuto reciproco incitate dalle insegnanti.
La classe inglese coinvolta, invece, era composta da 19 alunni di Year 6 (età 11-12), con un'altissima percentuale di stranieri in situazione di diglossia (98%). Gli alunni si sono dimostrati, in sede di osservazione, più autonomi e responsabili nella dimensione operativa e progettuale (anche grazie all'età, maggiore di quella degli studenti italiani) così come più abituati al lavoro di gruppo (modalità utilizzata di prevalenza dall'insegnante di classe).
Preme ricordare inoltre che la programmazione del percorso didattico, seppur concordata da tutti i docenti coinvolti, si è rivolta principalmente al contesto italiano, lasciando

ampia autonomia alla classe inglese per le modifiche in itinere, in considerazione delle diverse esigenze pedagogiche dei due contesti.
In generale si ritiene che tale collaborazione con la realtà inglese sia stata molto utile per il confronto professionale tra docenti tanto quanto per le possibilità offerte agli alunni di utilizzare le tecnologie informatiche e la lingua inglese per scopi comunicativi reali, nonché di incontrare un'altra cultura in un contesto aperto al confronto costruttivo.

2.1 Il percorso didattico attivato

Il percorso attivato ha seguito le indicazioni del *Lexical Approach* finalizzando l'azione didattica allo sviluppo della competenza linguistico-lessicale in termini di autonomia e consapevolezza nell'atto comunicativo, con particolare attenzione per le caratteristiche dell'incontro interculturale (Milan 2007). Recuperando le basi glottodidattiche e quelle sociocostruttiviste, inoltre, si è cercato di lavorare a livello delle zone di sviluppo prossimale degli alunni, considerando nella progressione delle attività i principi di bimodalità direzionale e di acquisizione linguistica.

La programmazione adottata è stata quella per competenze, di matrice pedagogica socioculturale, conforme alla normativa vigente, caratterizzata da una visione del discente come attivo costruttore della propria conoscenza in relazione alle risorse interne ed esterne in un contesto collaborativo. In quest'ottica, l'apprendimento è visto come processo di significazione del mondo attraverso processi cognitivo-relazionali in ambienti significativi. Per questo motivo si è cercato di realizzare la metafora dell'insegnamento-ponte (Castoldi 2011) fondata su una sequenza circolare tra i poli della relazione educativa: conoscenza, insegnante e studente.
Per realizzare al meglio tali condizioni si sono create situazioni-problema che avessero le caratteristiche di un compito autentico, recuperando il sapere pregresso degli studenti nell'attivazione di processi cognitivi complessi e prevedendo molteplici soluzioni così come un motivante livello di sfida.
Il percorso si è sviluppato attraverso una prima fase di osservazione del contesto e redazione di una rubrica valutativa orientativa di successivi processi e prodotti, in cui si sono evidenziate alcune dimensioni chiave:

- conoscenze dichiarative, procedurali e condizionali relative alla lingua inglese, nell'ambito lessicale affrontato. In questo caso si è voluto analizzare lo sviluppo di competenza propriamente linguistica relativa all'accumulo quantitativo di *chunk* noti e al miglioramento qualitativo delle conoscenze relative all'uso di tali nozioni (ad esempio, classificazione del lessico alimentare a seconda dell'utilizzo nei contesti culturali di riferimento). Inoltre, si è posta attenzione sull'uso consapevole delle risorse rappresentate dal vocabolario bilingue, dal materiale autentico in LS (ad esempio, le lettere degli studenti inglesi) e dall'insegnante di riferimento;
- qualità del lavoro di gruppo, rispetto all'efficacia delle strategie ideate dagli studenti per la risoluzione cooperativa dei *task*;
- maturazione di metacognizione in ambito linguistico e sociale, relativa a processi e prodotti degli studenti.

La fase di realizzazione del percorso ha visto il succedersi di alcune tappe didattiche:

1. rilevazione delle preconoscenze rispetto al lessico inglese legato all'alimentazione e alla categorizzazione tra cibo quotidiano e delle feste nella cultura italiana, attraverso un'attività di *matching* tra parola e immagine, così da identificare il lessico noto e collocarlo su un cartellone. Si è utilizzato un approccio dialogico e l'uso di immagini ha permesso un'identificazione immediata dei significati esplicitati in LS senza la mediazione della LM (che avrebbe iniziato una routine di traduzione). Si sono dunque definite le occasioni d'uso del lessico noto con riferimento alla frequenza di tali alimenti nella dieta media della popolazione italiana (o di provenienza degli studenti stranieri), procedendo alla categorizzazione tra *festive food e daily food*, stimolando eventuali ipotesi circa la medesima classificazione in altre culture (con particolare riferimento a quella britannica). (v. FIG. 1)
2. Si è quindi aperto il problema dei mezzi informativi più adatti a risolvere il *gap* informativo. Nel tentativo di creare un contesto stimolante per la costruzione della competenza comunicativa, caratterizzato da istanze comunicative reali e significative, si è dunque proposto lo scambio epistolare con una scuola britannica. Si sono quindi scambiate lettere con

FIGURA 1

1 Poster originale, identico per le due sezioni, successivamente arricchito di elementi iconici e linguistici differenziati per le due classi.
2 Esempio di poster alla fine del percorso, (II B).

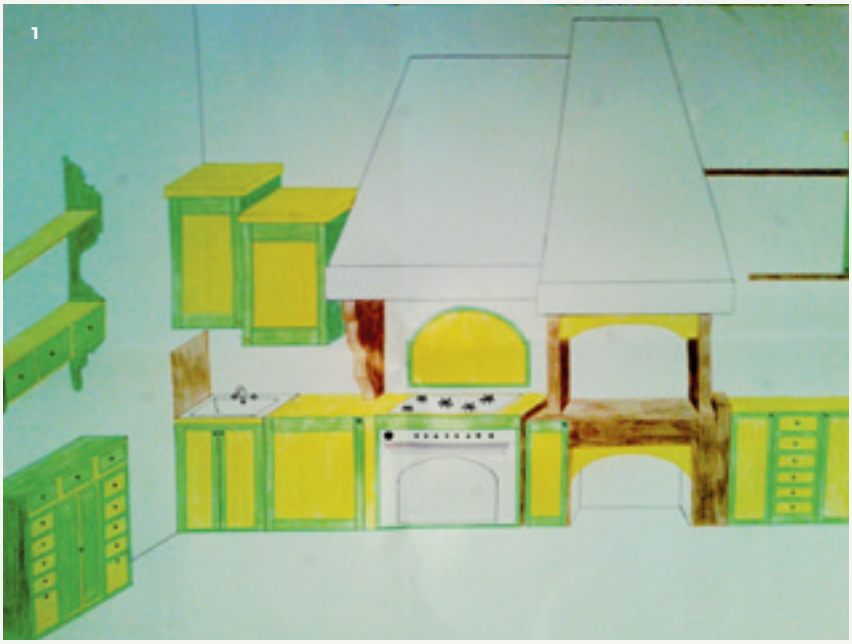


FIGURA 2

Esempio di lettera inglese ricevuta dagli studenti italiani, didattizzata dalla sottoscritta con l'aggiunta di immagini esemplificative.

gli studenti di una scuola inglese a proposito delle rispettive abitudini alimentari quotidiane o tipiche delle festività, innescando una discussione di matrice interculturale basata sull'uso significativo della lingua inglese. Si è guidata la comunicazione tra studenti all'interno di un contesto basato sulla motivazione autentica, che ha promosso lo sviluppo in ambiti diversificati (socialità, comunicazione linguistica e approccio interculturale all'argomento), nel riconoscimento delle qualità altrui e del loro ruolo nella risoluzione di un compito comunicativo. (v. FIG. 2)

3. La fase successiva si è realizzata attraverso una drammatizzazione in cui gli alunni sono stati chiamati a impersonare cuochi inglesi/italiani a rotazione, in finti ristoranti specializzati in cibo quotidiano o festivo delle culture di appartenenza. Questo ha reso possibile l'esercizio della competenza comunicativa in via di acquisizione grazie alla dimensione sociale e alla specificità del compito. Ha permesso, inoltre, una manipolazione della lingua maggiormente autogestita da parte degli studenti, che hanno riconosciuto e cercato i *chunk,* riflettuto sui contesti d'uso del lessico e operato di conseguenza. Tutto ciò è stato favorito dall'utilizzo di *flashcard* iconiche che hanno permesso la partecipazione al compito a vari livelli di comprensione e produzione linguistica.

4. Infine, il momento del *testing* finale ha visto l'applicazione della competenza linguistica e della consapevolezza interculturale degli studenti nella redazione di menu tematici di due portate. La valutazione tra pari, in quest'occasione, si è sviluppata attraverso la presentazione dei menu all'intera classe e la discussione circa i contenuti, oltre alla discussione collettiva sul lavoro di gruppo svolto e sulle principali difficoltà e/o soluzioni incontrate.

Come si è già in parte accennato, l'intero percorso ha realizzato un trasversale approccio induttivo e dialogico all'acquisizione linguistica, con molte occasioni di socializzazione delle pratiche di lavoro di gruppo e di riflessione sulla lingua sviluppando *noticing,* autovalutazione e valutazione tra pari basate sul criterio dell'efficacia linguistico-strategica. L'oralità e l'induttività si sono associate poi alle tecniche di transcodificazione, incastri nei dialoghi, accoppiamento lingua-immagine e *role-taking,* stimolando le abilità produttive attraverso la stesura di testi per destinatari e scopi specifici. Autonomia e responsabilità personale degli alunni si sono sviluppate attraverso numerose attività di gruppo e di riflessione/monitoraggio sui propri percorsi cognitivi, nella convinzione che questi siano parametri di maturazione di

1 Pellerey ricorda come la competenza debba essere valutata considerando contemporaneamente la dimensione soggettiva (garantita dall'autovalutazione del discente), oggettiva (ottenuta dagli esiti di prove oggettive) e intersoggettiva (basata sulla valutazione del contesto sulle performance).

competenza. Si è infatti pensata la discussione come opportunità di apprendimento tra pari (riprendendo l'ottica vigotskijana di linguaggio come strumento del pensiero), in cui l'autostima dei singoli è salvaguardata dall'importanza del contributo di ciascuno alla risoluzione del *task*.

3. Risultati e conclusione

I risultati sono stati valutati secondo la triplice prospettiva di Pellerey[1] (Castoldi 2011) e hanno dimostrato un buon livello di consapevolezza delle caratteristiche del lavoro di gruppo e delle potenzialità insite nell'incontro interculturale, mentre la competenza linguistica è migliorata per conoscenza dei *chunk* lessicali nell'ambito semantico affrontato e consapevolezza d'uso del lessico nello specifico contesto comunicativo.
Inoltre le classi hanno riportato un livello di competenza legato a una positiva consapevolezza di collocazione, funzione e utilizzo delle risorse informative contestuali come il vocabolario bilingue, il materiale autentico e la docente.
Allo stesso modo si sono rilevate buone conoscenze dichiarative di *chunk* relativi all'alimentazione inglese nonché delle abitudini alimentari delle due culture a confronto, con una positiva consapevolezza d'uso del lessico nelle categorie affrontate, per un sempre maggiore relativismo culturale.
La dimensione sociale è risultata determinante nell'amplificazione del processo di apprendimento dei singoli grazie alle caratteristiche strategie di negoziazione ed esplicitazione del pensiero, con una valorizzazione dell'interdipendenza dei contributi di ciascuno alla risoluzione del *task*. Al contempo, tale dimensione ha contribuito allo sviluppo qualitativo della produzione orale grazie a meccanismi di valutazione tra pari, mentre l'autonomia e la responsabilità personali rispetto a prodotti e processi realizzati in gruppo hanno avuto importanti conseguenze sull'accettazione e tolleranza dell'altro.

Bibliografia

– AMPLATZ C. (1999), *Osservare la comunicazione educativa*, La Biblioteca PensaMultimedia, Lecce.
– ANOÈ R., MION L. (2011), *La formazione in lingua inglese dei docenti di scuola primaria*, Cleup, Padova, pp. 9-31.
– BALBONI P. E. (2002), *Tecniche didattiche per "educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.
– BALBONI P.E. (2003), *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
– BALBONI P.E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
– BALBONI P.E. (2010), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– BOSCOLO P. (2006), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino.
– CAMBIAGHI B. (a cura di) (1987), "Tre secoli di glottodidattica", in *Scuola e lingue moderne*, nn. 1-2, pp. 3-37.
– CARDONA M. (2004), *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Adriatica Editrice, Bari, pp. 13-40, 72-95,148-164.
– CASTOLDI M. (2006-2007), "La valutazione delle competenze come problema complesso", in *L'educatore*, nn. 3-4, pp. 6-8, 9-11.
– CASTOLDI M. (2011), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
– CLERICI R., CISCO E. (2006), *Contributi dell'approccio quantitativo al lavoro dell'insegnante*. CLEUP, Padova.
– CHERUBINI G. (1999), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Franco Angeli, Milano.
– CISOTTO L. (2005), *Psicopedagogia e Didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*, Carocci, Roma.
– COHEN E. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erikson, Trento.
– FELISATTI E. (2005), *Modelli progettuali e valutativi per l'intervento didattico*, CLEUP, Padova.
– FELISATTI E. (2006), *Team e didattiche cooperative*, La Biblioteca PensaMultimedia, Lecce.
– FREDDI G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino.
– GELATI M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione, Carocci, Roma.*
– HABERMAS J., TAYLOR C. (2000), *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, UTET, Torino.
– LEWIS M. (1993), *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, LTP, London.
– LEWIS M. (2002), *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, Thomson Heinle, Boston.
– MARTINI TOFFANO E. (2007). *Ripensare la relazione educativa.* Lecce: PensaMultimedia.
– MILAN G. (2007) *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: La Biblioteca PensaMultimedia.
– MILANI P. (Ed). (2008). *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce: La Biblioteca PensaMultimedia.
– NUNAN D. (1990), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University, Sidney, pp. 22-45, 78-132, 147-193, 196-202.
– PORCELLI G. (a cura di) (1994), *La grammatica inglese e il suo insegnamento*, La scuola, Brescia.
– PORCELLI G. (2004), *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*, UTET, Torino.
– SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET, Torino.
– SERRAGIOTTO G. (2004), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET, Torino.
– SERRAGIOTTO G. (a cura di) (2006), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, La Serenissima, Venezia, pp. 18-28.
– VARISCO B. M. (2000), *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, UTET, Torino.
– VARISCO B. M. (2002), *Costruttivismo socioculturale. Genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.
– VIANELLO R. (2003), *Psicologia dello sviluppo*, Junior, Bergamo.

Sitografia – (ultima consultazione al 1/11/2012)

Esperienze didattiche e glottodidattiche (archivio):

– www.gold.indire.it
– http://www.comune.bologna.it/cdlei/contenuti/109:9677 www.lend.it

Riferimenti normativi per la definizione delle competenze a livello europeo e italiano:

– www.indire.it/eurydice/index.ph
– www.wcd.coe.int/com

Recensione del libro *Inglese con la LIM nella scuola primaria* di Raffaella Carro, Giuseppa Compagno e Francesca Panzica

Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

Il volume che vogliamo presentare in questo numero è molto recente, e ha un taglio pratico che lo rende uno strumento di sicuro interesse per chi insegna inglese ai bambini. Presenta infatti una prima parte di argomento metodologico e teorico, alla quale segue una seconda parte in cui vengono presentati tre percorsi didattici di inglese svolti con la LIM nella scuola primaria.
Nella prima parte trovano posto tre saggi delle tre autrici del volume nei quali si delineano in modo sintetico ma esaustivo i "punti fermi" della glottodidattica odierna: la centralità del concetto di comunicazione, di un approccio orientato all'azione in linea con quanto proposto dal Quadro Comune Europeo di riferimento, di una impostazione funzionale e pragmatica alla lingua oggetto di insegnamento; non manca la focalizzazione sulla glottodidattica cosiddetta precoce, per bambini della scuola primaria, a partire anche dai documenti programmatici sia europei sia propri della legislazione e dell'organizzazione scolastica italiane, che porta a privilegiare tre "tipologie metodologiche": la glottodidattica ludica, la glottodidattica per progetti, la glottodidattica integrata.
In questo contesto naturalmente predisposto per le nuove tecnologie viene proposta la LIM, la lavagna interattiva multimediale, della quale si sottolineano le caratteristiche, evidenti fin dal nome, della multimedialità e dell'interazione che ne fanno un sussidio tecnologico diverso da quelli tradizionalmente utilizzati nella didattica delle lingue: "la sfida da raccogliere è quella dell'utilizzo della LIM, che a prima vista potrebbe essere considerata soprattutto strumento di visualizzazione, sia come mezzo per sviluppare le abilità di ascolto e di parlato [...], sia per creare un contesto ricco, motivante e coinvolgente dove i bambini possano partecipare attivamente e costruire conoscenza". La LIM non è un "oggetto neutro rispetto alla metodologia", e la riflessione che il suo arrivo nella didattica richiede e promuove porta a privilegiare le proposte metodologiche che si rifanno ai metodi a mediazione sociale, all'apprendimento cooperativo e a quelli di stampo costruttivista.
La seconda parte presenta tre progetti didattici realizzati in classi della scuola primaria: il primo per la realizzazione di una *detective story* digitale, il secondo per l'approfondimento dell'argomento "la famiglia" fino alla creazione di vignette a fumetti, il terzo per esplorare il tema del cibo e delle strutture comunicative ad esso connesse attraverso attività interattive di tipo ludico.
I tre percorsi esemplificati risultano interessanti per molteplici motivi: dimostrano con coerenza e precisione modalità diverse per realizzare principi e metodologie spiegati nei capitoli precedenti, presentano attività e argomenti riproducibili in ogni classe di lingua straniera della scuola primaria, e propongono non solo la descrizione del percorso con l'esemplificazione dei prodotti realizzati lungo il suo svolgimento, ma anche citano con precisione fonti, risorse Internet, programmi scaricabili, software, strumenti multimediali e didattici per la LIM, oltre ad esplicitare in molti casi le funzioni e le azioni da svolgere sulla LIM per realizzare un determinato prodotto o svolgere una certa attività.
L'idea generale che se ne ricava è che non è possibile improvvisarsi insegnanti di lingue con la LIM, che serve formazione specifica e disponibilità al nuovo, ma proprio questo aspetto è anche e soprattutto uno stimolo a darsi da fare, a crearsi nuove professionalità e progredire nelle proprie competenze di insegnante, per imparare ad usare insieme ai propri allievi uno strumento che questo libro dimostra chiaramente essere in grado di generare apprendimento/insegnamento significativo.

Bibliografia

CARRO R., COMPAGNO G., PANZICA F. (2012), *Inglese con la LIM nella scuola primaria*, Trento, Erickson.

Recensione del libro *Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione* di Raffaele De Rosa

Clelia Capua
Da Abstracts di www.unive.it

Raffaele De Rosa è un linguista e germanista che si è occupato, durante la sua carriera di studioso, anche di plurilinguismo. Nello svolgere il suo lavoro di docente presso le università e in diverse istituzioni della Svizzera tedesca, ha avuto la possibilità di raccogliere tutte quelle domande senza risposta che coinvolgono, ancora oggi, il plurilinguismo. Padre di tre figli plurilingui, ha potuto utilizzare la Babele familiare come "laboratorio" d'osservazione, alla quale si sono aggiunti gli scambi di opinioni con i colleghi, ma anche con le famiglie, con quei padri e quelle madri che fronteggiano ogni giorno pregiudizi e miti del plurilinguismo familiare e istituzionale nel quale sono, spesso passivamente, coinvolti. Il libro è dunque l'esito di una situazione del tutto unica in quanto al ruolo dello studioso e alla conoscenza della materia si sono affiancate, nel tempo, le osservazioni e gli scambi vissuti nel ruolo di genitore e di riferimento per altri genitori. Il libro quindi ha una sua struttura del tutto unica, più facilmente accostabile alla tradizione della diaristica e delle biografie linguistiche. Il lavoro si dipana come fosse una lunga intervista che comprende approfondimenti sull'apprendimento delle lingue, così come allinea, con efficacia, le definizioni fin qui note di plurilinguismo. La sezione alla quale è dedicata maggiore attenzione è proprio quella del plurilinguismo in famiglie e nei bambini. Ovvio che questo territorio è il più ricco di informazioni, fino ad approfondire le abilità di scrittura in bambini plurilingui, presentando infine due casi, Fabio e Claudio, i suoi due figli. Il lavoro di De Rosa vuole risponde alle domande irrisolte che, nel corso del tempo, gli sono state poste dalle famiglie e che lui stesso ha condiviso con esse. Il libro è costruito come una sorta di lunga intervista in cui le domande poste sono quelle alle quali De Rosa nel tempo si è trovato a dover rispondere. Non è un testo che intende approfondire i temi irrisolti del plurilinguismo, è un testo divulgativo, in cui è utilizzato un linguaggio semplice per spiegare cose complesse. L'intento è stato mantenuto e le risposte che vi si trovano sono dirette, semplici, senza nomi o date, senza riferimenti scientifici, ma efficaci e soddisfacenti per chi il plurilinguismo il più delle volte lo subisce. Questo infatti sembra essere il *fil rouge* del libro, ciò che non viene mai detto ma che si evince ugualmente dalle parole dell'autore stesso: le famiglie plurilingue spesso subiscono questo status senza sapere come gestirlo e senza ricevere, dalle strutture preposte, l'aiuto necessario. "Le domande che ho raccolto qui sono, infatti, più o meno le stesse che io avrei posto all'esperto di turno da semplice genitore".

© Shutterstock

Bibliografia

DE ROSA R. (2009), *Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione*, Casagrande Editore, Bellinzona.

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Cambridge English
Advanced

Choose the best for your students

- **Trusted by universities**
  as proof of the right English skills for success at study and work
- **Global recognition**
  Accepted by over 3,000 institutions in the UK, Ireland, Australia, the USA, Canada and beyond
- **Quality and value**
  High-quality testing – but often at lower cost than other leading English tests
- **Support**
  Comprehensive support for you and your students

Accepted for university and student visa applications to Australia and the UK

Contact our team:

info@cambridgeenglish.it

www.cambridgeenglish.org/advanced

Certificate in Advanced English (CAE)

Disturbi specifici di apprendimento:

la consapevolezza fonologica nell'apprendimento della lingua inglese come misura compensativa

Katia Comunello
Università Ca' Foscari - Venezia

"Every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs; education systems should be designed and educational programmes implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs. Regular schools with inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all." (UNESCO 1994)

La dislessia è un disturbo specifico di apprendimento (DSA) del quale esiste, oggi, anche in Italia, maggiore consapevolezza, grazie alle numerose ricerche scientifiche effettuate negli ultimi anni, e ai passi in avanti compiuti dalla legislazione italiana circa il riconoscimento dei DSA come difficoltà che necessitano un processo educativo personalizzato.
Lo sviluppo, inoltre, di metodologie glottodidattiche studiate appositamente per porre lo studente, le sue potenzialità e i suoi bisogni al centro del processo di apprendimento, hanno contribuito in maniera notevole allo sviluppo del concetto secondo cui il sistema scolastico riveste il ruolo di guida formativa nel processo di educazione dell'alunno, soprattutto se affetto da dislessia. La collaborazione tra neuropsicologia e glottodidattica, la cui necessità viene enfatizzata dalla nuova Legge 170/2010, diviene, quindi, uno strumento efficace ed efficiente per migliorare il sistema scolastico italiano. Dal momento che i DSA si manifestano nel periodo in cui i bambini imparano la letto-scrittura, è necessario che ogni docente sia in grado, in primo luogo, di riconoscere i principali sintomi generalmente associati alla dislessia e, in secondo luogo, riesca, attraverso la disponibilità di una diagnosi clinica e, soprattutto, attraverso una stretta collaborazione con neuropsichiatri infantili e logopedisti, a mettere in atto una "glottodidattica accessibile", un insegnamento delle lingue, cioè, che "massimizzi le potenzialità e riduca le difficoltà dell'alunno":

"per 'accessibilità glottodidattica' s'intende un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche a livello fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico" (Daloiso 2012:99).

© Shutterstock

La dislessia è una difficoltà che caratterizza chi ne è affetto per tutta la vita, ma limitare le difficoltà attraverso dei piani educativi *ad hoc* e metodologie glottodidattiche più compensative che dispensative permetterebbe loro di esperire e acquisire strategie di apprendimento in grado di migliorare le abilità di letto-scrittura, senza le quali il bagaglio lessicale rimarrebbe inevitabilmente insufficiente.

La dislessia e la scarsa consapevolezza fonologica

Lo sviluppo di una competenza comunicativa in più lingue straniere rappresenta, innanzitutto, un prerequisito fondamentale per accedere al mondo del lavoro nella società plurilingue in cui viviamo attualmente, ma, a livello educativo, rappresenta una componente fondamentale nel processo formativo di ogni individuo.

Il riferimento esplicito alla lingua straniera nella nuova normativa in materia di DSA sancisce il riconoscimento da parte del legislatore dell'importanza che riveste l'apprendimento di almeno una lingua differente da quella materna nel processo di educazione dei discenti affetti da dislessia.
Numerose ricerche scientifiche hanno dimostrato le forti difficoltà degli studenti dislessici nell'acquisizione delle lingue opache come l'inglese, a causa delle problematiche legate ai processi di decodifica e memorizzazione degli input linguistici (Daloiso 2011; Ghiotti 2007; Kramer, Knee, Delis 2000; Kormos, Kontra 2008; Nijakowska 2008, 2010; Piechurska-Kuciel 2008; Sarkadi 2008; Schneider, Crombie 2003), ma, nello stesso tempo, hanno confermato che le difficoltà di apprendimento della lingua inglese possono essere limitate attraverso strategie glottodidattiche mirate allo sviluppo della consapevolezza fonologica, ovvero della capacità di riconoscere, manipolare e riprodurre i suoni della lingua straniera oggetto di apprendimento.

Il metodo multisensoriale

Gli studenti con DSA necessitano una fonodidattica esplicita, strutturata e metacognitiva nell'apprendimento della lingua straniera, in particolar modo della lingua inglese: l'efficacia del metodo multisensoriale (MSL) nell'insegnamento dei sistemi fonologico e ortografico dell'inglese ad alunni dislessici è stata ampiamente dimostrata (Nijakowska 2008, 2010; Ganschow *et al.* 1998; Sparks, Ganschow 1993; Schneider, Crombie 2003; Sarkadi 2008). Il metodo multisensoriale basa

la sua efficacia sulla sintesi dello stesso input linguistico attraverso lo stimolo simultaneo di canali sensoriali differenti, favorendo la creazione di tracce mnestiche di tipologia diversa alle quali il discente può ricorrere in fase di recupero del materiale linguistico.
In tale maniera, inoltre, lo studente ha la possibilità di esperire tipologie differenti di materiale didattico e strategie di apprendimento sviluppando, progressivamente, maggiore consapevolezza circa quali siano quelle più appropriate al suo stile cognitivo in generale e di apprendimento della LS.

In una prospettiva glottodidattica di *lifelong learning*, il metodo MSL pone le fondamenta per far in modo che il dislessico possa disporre degli strumenti adatti per apprendere **autonomamente**, per agevolare, quindi, il suo inserimento nel mondo universitario e del lavoro.

Strategie glottodidattiche: applicabilità del metodo MSL a un caso

È stato scelto di condurre uno studio di tipo qualitativo per analizzare l'efficacia del metodo multisensoriale nello sviluppo della consapevolezza fonologica e del repertorio lessicale in lingua inglese in un bambino di undici anni affetto da dislessia evolutiva.
La preferenza del discente all'apprendimento della LS mediante immagini, foto e video, ossia la predominanza di uno stile visivo non verbale (Mariani 2010) ha condotto alla scelta di attività la cui variabile indipendente è stata l'utilizzo del canale sensoriale visivo, mai associato, però, a parole o frasi scritte, perché

© Shutterstock

queste ultime si sono rivelate elementi di distrazione in fase di apprendimento della lingua.
L'entusiasmo che l'allievo ha dimostrato in tutte le attività svolte in classe con il metodo multisensoriale, soprattutto in un contesto di *cooperative learning*, ha, innanzitutto, contribuito a migliorare la sua integrazione all'interno della classe e, quindi, il suo livello di sicurezza psicologica.
In secondo luogo, la sua motivazione all'apprendimento della lingua inglese è aumentata sensibilmente, così come sono migliorati i risultati delle valutazioni scolastiche regolarmente svolte in classe.
Il metodo MSL ha consentito al discente di esperire le strutture fonologiche della lingua inglese in maniera esplicita e non intuitiva come negli approcci glottodidattici usati convenzionalmente.
La creazione di un glossario personale in cui inserire le parole incontrate durante le lezioni, la trascrizione fonetica dei suoni inglesi più "difficili" appresi attraverso attività didattiche di tipo ludico (giochi a squadre, redazione di cartelloni colorati a seconda dei fonemi,

attività di *matching* immagine-suono-significato in contesto di *cooperative learning*, visione di video animati e ascolto di canzoni) e l'inserimento di immagini relative al significato della parola che lo stesso alunno ha ricercato in giornali, riviste e Internet hanno costituito un'ottima strategia di apprendimento per rinforzare le sue competenze fonologica e lessicale, oltre che contribuire al processo di automatizzazione delle strutture sonore della lingua inglese.

Conclusioni

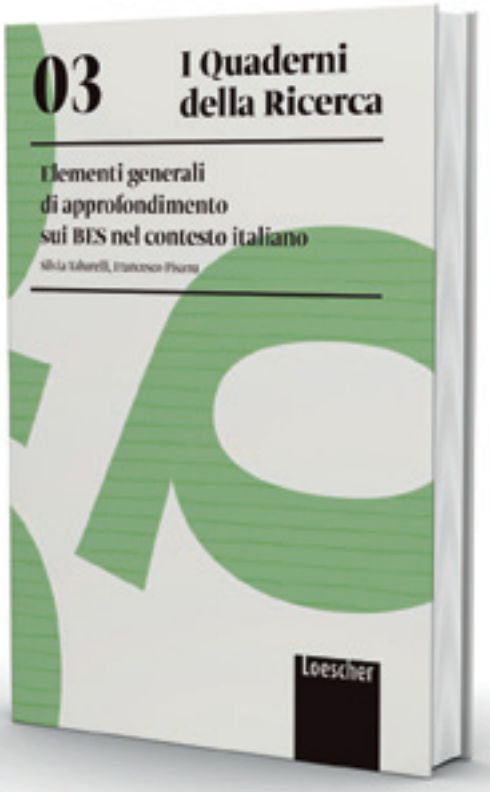
Lo studio di un caso non permette di generalizzare, ma la possibilità di adattare a un caso specifico alcune delle strategie glottodidattiche ritenute tra le più adatte ed efficaci a migliorare le abilità fonologiche dei discenti dislessici (metodo multisensoriale) ha permesso di confermare riflessioni e ipotesi, avanzate all'inizio della ricerca, circa la loro applicabilità all'interno di piani didattici personalizzati (PDP), ovvero tenendo in considerazione gli stili di apprendimento e le specifiche difficoltà degli alunni. Lo studio condotto, inoltre, ha dimostrato che lo svolgimento delle attività didattiche con metodo multisensoriale per lo sviluppo della consapevolezza fonologica ha ottenuto ottimi risultati anche con gli alunni non affetti da DSA, migliorando le loro prestazioni scolastiche, ma, soprattutto, la loro motivazione e il loro interesse all'apprendimento della lingua inglese.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– DALOISO M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET, Torino.
– KORMOS J., KONTRA E.H. (2008), *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*, Multilingual Matters, Bristol-Buffalo-Toronto.
– KVILEKVAL P. (2011), *Insegnare l'inglese ai bambini dislessici. Un metodo sicuro per tutti*, Libri Liberi, Firenze.
– NATION I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
– NIJAKOWSKA J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Multilingual Matters, Bristol-Buffalo-Toronto.
– UNESCO (1994), *The Salamanca Statement. A Framework for Action*, http://www.unesco.org, 4 maggio 2012.

DIDATTICA INCLUSIVA

Un'ampia gamma di titoli pensati per BES e DSA



Quaderno della Ricerca / 03
Silvia Tabarelli e Francesco Pisanu
Elementi generali di approfondimento sui BES nel contesto italiano
- Introduzione ai Bisogni Educativi Speciali
- Riflessione sulla dimensione inclusiva della scuola
- Presentazione di alcune modalità di risposta alla eterogeneità dei bisogni educativi
- In appendice: riferimenti normativi e contributi sui DSA a cura di Ugo Avalle.

Portale Specialmente
Dedicato a BES e DSA, il portale si rivolge a insegnanti, genitori, studenti.
- Servizio di consulenza gratuita
- Normativa
- Materiali per la didattica
- Articoli ed esempi di buone prassi

Loescher

WWW.LOESCHER/SPECIALMENTE.IT

Per le singole discipline: materiali per studenti e per insegnanti
WWW.LOESCHER.IT

Phrasal verbs: a few tips

John F. Sweeney
Freelance Teacher Trainer, Italy

© Shutterstock

I must confess I've always had problems with Italian phrasal verbs – I mean with cases like *portare / apportare / comportare / deportare / esportare / importare / riportare / sopportare / supportare / trasportare*; or, if you prefer, *scrivere / ascrivere / circoscrivere / coscrivere / descrivere / i(n)scrivere / prescrivere / proscrivere / riscrivere / sottoscrivere / trascrivere* or even *addurre / condurre / dedurre / indurre / introdurre / produrre / ricondurre / ridurre / sedurre / tradurre* (while *durre* by itself doesn't even exist!).
Therefore I was surprised when I first found learners who were worried by English phrasal verbs and considered them a major problem – as if such verbs didn't exist in Italian.
The only differences are that the particles are part of the Italian verb forms and are placed **before** them whereas in English they come **after** the verb as separate words. For the rest, the semantic problems are the same: for example, the meaning of *ri-* in *ridurre* is not the same as the meanings of *ri-* in *riportare* (either corresponding to "take / bring again" or to "report").
Similarly "up" has different values in "go up, be up (as in "time is up"), make up" ...

The first step, then, is **developing an awareness about phrasal verbs in Italian** – although the term is never used in Italian grammar books. Apart from a few hints to prefixes, the matter is generally treated as part of the study of lexis, not grammar. The few hints frequently refer to *ri-* meaning "repetition" (technically, *prefisso iterativo*), which, incidentally, often corresponds to English "re-": *rifare* "redo / remake", *riscrivere* "rewrite", etc., and not to a phrasal verb.
Indeed, treating these items as a matter of lexis, not grammar, is absolutely correct and the lexical approach should be followed in English as well. *Circoscrivere* is not "to write around": never try to cope with a fire or an epidemic using pens or pencils! Why, then, should "do up" correspond to *fare su*? Once "do up" has been recognised as a two-word **lexical unit**, we'd better forget the meanings of its components. A girl working in a beauty-parlour knows perfectly well what "make up" means – it seems to me that this loanword has almost totally replaced the

Italian *trucco*. Trying to explain the various meanings and usages of "make" and of "up" to that girl will only confuse her without any advantages whatsoever.
The same can be said about other phrasal verbs our students are probably familiar with: as "digital natives" they are quite likely to know "back up, mark up, plug in, set up, switch on/off, tune up" and a lot more. Other fairly well-known, more general cases are "burn out, drive in, knock down, knock out, play off, play out, roll on/roll off, sit in, stand by, take away" and so on. In compound or complex lexical units, the whole is rarely equal to the sum of the parts: if it were, then "overtake" and "take over" would mean exactly the same – which, as we know, is false.

The second point I want to make is: **by all means, avoid lists!** Seeing "get at, get away, get back, get by, get down, get in, get off, get on, get over, get up..." all together in one page is daunting: a learner can only think "I'll never be able to cope with all that" – exactly as I find any lists of the *portare / scrivere / -durre* type absolutely discouraging. Earl Stevick said "If you want to forget something, put it in a list" (quoted by Michael Lewis, *The Lexical Approach*, 1993). Like any other lexical items, phrasal verbs should be introduced in their normal contexts, one at a time, as they appear in dialogues, readings, etc.
After the learners have become familiar with a number of phrasal verbs, it will be necessary to point out that **they belong to different groups**. First of all – and like their Italian counterparts – they can be either transitive or intransitive; and some of them can have both transitive and intransitive usages. For example, "take off" is intransitive in "the plane took off immediately" and transitive in "please take off your boots". Again, this is nothing new for Italians: *avanzare* is intransitive in *avanzare di grado* or *avanzare sul terreno*, and transitive in *abbiamo avanzato del cibo* (similarly, *correre* in *correre velocemente* vs. *correre un rischio*).
In English:
Group 1 includes intransitive verbs: "The plane *took off*". "When the milk *boiled over*, the flame *went out*". This group is the simplest – the verb and the particle are never separated.
Group 2 includes those transitive verbs that are followed by the object and where the preposition or particle is never separated from the verb: "Please *look after* the children! Please *look after* them!".
Group 3 includes transitive verbs that can be used in two ways:
3a – "Don't forget to *switch off* the lights" (the object follows the particle);
3b – "Don't forget to *switch* the lights *off*" (the object is placed between the verb and the particle).
When the object is a pronoun, only pattern 3b is acceptable: "Don't forget to *switch* them *off*".
Group 4 includes phrasal verbs followed by a preposition + object: "He *looks down upon* everybody – and nobody *looks up to* him." The sequence *verb + particle + preposition* cannot be broken.

The third step is not, ***definitely NOT***, teaching these four groups as grammar rules – more or less as I have done here. Let me emphasise that the above is just a reminder of what any teachers already know (and strictly keep

© Shutterstock

to themselves as background knowledge). The third step is rather **providing examples and exercises** of various kinds to practise the different patterns. In particular, the changes
Take off your coat → Take it off
She's putting on her shoes →
She's putting them on *etc.*
should become easy and natural.

To conclude, I'm convinced that phrasal verbs can be made easier to learn if they are viewed within a more general framework that is most relevant when dealing with vocabulary. The two main points are:

a) *chunking*: lexical units are often made up of more than one word. Phrasal verbs, complex noun phrases, multi-word connectors and the like, including idioms and proverbs, are all units from the point of view of meaning. In other words... "In other words" is an example of chunk: in this case, a unit that functions as a connector introducing a reformulation of what has been said before. We easily recognise chunks in our mother tongue and some of them have direct or very similar equivalents in other languages – one example is "the carrot and the stick" / *il bastone e la carota*. They may not be as easily recognisable in a language that is not one's own – I had problems with *Passata la festa, gabbato lo santo* – typical of Catholic Italy with all the *santi patroni*. After the main explanation, I needed another: "why *lo*, instead of *il*, before *santo*?". In any case, chunking has to be highlighted gradually but very early in a language course. The sooner a learner realises that processing a text word-by-word is ineffective, the better;

b) *compounding*: a "paperback" is not a back but a book; a *gatto delle nevi* is not a cat but a vehicle. Hosts of further examples could be provided, as you know. Together with the idea that combinations of words have a life of their own, another point is to be brought up quite soon in a course: the value of word order. A "racehorse" is a horse, a "horse race" is a race: the headword is the last element – and indeed a "headword" is a word, not a head. With beginners, the difficulty is that English reverses the order that is normal in Italian. Still, remind learners about "weekend" (not a week but its end) and of other such words they may already know, and that will bring the point home to them.

HELBLING READERS

Good readers make good learners!

- Best-loved classics and original fiction
- Graded language
- Beautiful full-colour illustrations
- Exam practice
- Student's Audio CD
- 5 levels

PLUS for every Reader
www. e-ZONE THE EDUCATIONAL PLATFORM helbling-ezone.com

HELBLING LANGUAGES
communication made easy

1a Pope Street
SE1 3PR London - UK
info@helblinglanguages.com
www.helblinglanguages.com

Le Web 2.0: construire plutôt qu'enseigner

Anna Maria Crimi
ANILS Alessandria

Connecter, échanger et contribuer, devenir plus responsables de ses apprentissages, voilà l'essentiel des ingrédients du Web 2.0.
En réalité, le Web 2.0 c'est le principe d'horizontalité appliqué à Internet. Loin de la passivité du téléspectateur, l'internaute devient acteur sur le Web.
Il participe à l'élaboration des données qu'il consulte, publie, partage ses données, échange via les réseaux sociaux, participe à des travaux collectifs. Il en devient acteur.
À travers des dispositifs comme le courriel électronique, les messages textes, les blogs, les wikis, les réseaux sociaux et le chat, les jeunes d'aujourd'hui occupent l'espace public différemment de leurs aînés au même âge.
Pour cela, il est nécessaire de placer les élèves dans des situations de communication authentiques avec un objectif donné: échanges avec une classe à distance, échanges avec enseignant au cours de l'année.
Apprendre aux adolescents à entrer dans le monde numérique, ce n'est donc pas seulement les initier à un outil, c'est d'abord leur faire découvrir qu'Internet ne sert pas qu'au loisir, mais également à échanger en vue d'atteindre un objectif.
Comment faire si des élèves rencontrent des difficultés en production écrite et s'ils ne sont pas motivés pour écrire ?
Le blog ou le wiki peuvent réconcilier l'élève avec l'école et aider l'enseignant dans cette tâche si difficile.

Le blog

Dans un premier temps, on peut leur montrer des blogs traitant d'un thème qui peut les intéresser et qui ont été faits par des adolescents qui ont le même âge qu'eux. Après avoir échangé sur ces blogs, on peut leur proposer de choisir un thème pour en fabriquer un à leur tour.
Pour les y aider, on propose un

petit questionnaire sur leurs centres d'intérêts: ce qu'ils aiment, quels sont les sujets de discussions favoris, ...
Il s'agit d'aider chaque élève à choisir un sujet qu'il aime, qu'il connaît, qu'il a envie de partager avec d'autres. Il est essentiel que le thème choisi lui tienne à cœur, peu importe qu'il plaise ou non à l'enseignant.
Il faut ensuite créer une adresse électronique pour chaque élève, avant l'étape de création du blog proprement dit.
Pour cela, on fournit aux élèves un mode d'emploi afin qu'ils puissent être en vraie situation de lire pour faire.
Une fois le blog créé, il est important que l'élève se l'approprie en rédigeant une présentation ou son premier article, toujours guidé et ainsi il pourra ajouter le texte et l'illustration qu'il a choisie.
Bien sûr il y a des contraintes:
ne pas mettre le nom de l'élève, mais seulement son prénom;
ne citer ni le nom de l'école, ni celui de la ville;
ne mettre aucune photo d'élève;
mettre en place une modération des commentaires passant par l'adresse électronique du professeur;
veiller au contenu publié.
Quand les élèves écrivent, le professeur corrige l'orthographe et la syntaxe, mais il les aide aussi à formuler leurs idées d'abord à l'oral avant de passer à l'écrit.
Une fois l'activité lancée, les choses s'enchaînent, l'élève continue, complète, enrichit, explique.
En cours du travail, l'utilisation d'Internet vient logiquement au secours de l'élève qui recherche un élément qui lui manque, qui veut vérifier une information, trouver une image adaptée à son propos.
De cette façon non seulement les élèves sont amenés à produire de l'écrit, mais aussi à en lire. Ils travaillent leur lecture ciblée sur un but précis, font des synthèses, des reformulations de choses lues sur Internet et ailleurs.
Les élèves travaillent volontiers car ils savent dans quel but ils fournissent ce travail.
Dans ce cas, l'élève devient l'expert, celui qui connaît son sujet et l'enseignant prend la position de l'élève. L'enseignant se met en quelque sorte au service de l'élève en l'aidant à mieux préciser sa pensée.

© Robert Kneschke / 2012 Shutterstock.com

Le blog devient en quelque sorte une occasion de produire quelque chose de valorisant permettant de retrouver la confiance en soi. Le blog permet à l'élève de s'exprimer sur un sujet qui lui tient à cœur, de créer un lien entre son monde personnel et ce qu'il apprend à l'école, ce qui lui donne une occasion de s'investir davantage comme personne et non seulement comme élève.
Il faut aussi aider les élèves à comprendre que ce qu'ils font sur Internet a des conséquences et que c'est à eux d'en être maîtres. Si l'information qu'ils postent aujourd'hui sur le Web ou qu'ils envoient à leurs amis leur semble insignifiante ou amusante, il n'en sera peut-être pas de même dans quelques années. Il faut leur expliquer les pièges dans lesquels ils vont glisser s'ils n'y prennent pas garde, leur expliquer, par la pratique, les conséquences de l'acte d'être en ligne, d'être connecté, de publier, d'être en réseau.

Le wiki

Dans le cadre d'une consigne commune d'écriture, le wiki permet de façon commode de donner accès aux textes de tous pour que chacun améliore sa production.
Il ne s'agit pas de créer un texte unique par un travail collaboratif, ce qui est le principe originel de fonctionnement de cet outil, mais plutôt de mettre en commun le savoir-faire et les idées de tous pour que chacun puisse aller plus loin dans l'écriture de son propre texte.
Le professeur demande aux élèves d'écrire un texte «à la manière de...». Il s'agit d'imaginer un épisode appartenant à une histoire dont la structure narrative est

récurrente, on peut utiliser par exemple l'album d'Arnold Lobel, *Le magicien des couleurs*: un magicien invente successivement les trois couleurs primaires et repeint le monde.
Chacun des épisodes est écrit sur le même modèle, tant du point de vue de la succession des actions que des phrases qui le composent. On peut lire ou donner l'histoire en occultant l'épisode «rouge» que les élèves doivent écrire en reprenant la structure des épisodes précédents.
Pendant la première séance, chaque élève écrit son «épisode rouge» sur sa propre page sans confrontation avec les productions des autres.
La seconde séance commence par la lecture individuelle sur le wiki d'un extrait du texte d'Arnold Lobel qui a été ensuite effacé. Puis on demande aux élèves de compléter leur texte.
Pour finir, on demande une lecture critique des textes des autres.
Au cours de la troisième séance, les élèves doivent lire les textes des copains pour repérer des éléments qui leur ont échappés, puis retravailler leurs propres textes.
Grâce au wiki, ils ont la possibilité de revenir autant qu'ils le souhaitent sur les pages des autres élèves.
La quatrième séance a pour but la révision de l'orthographe et de la ponctuation.
La possibilité de reprendre des éléments de récit vus ailleurs va dans le sens d'une amélioration des productions.
Les élèves peuvent trouver dans d'autres textes, par exemple, une amorce qu'ils vont ensuite développer à leur façon. Et encore l'enseignant a la possibilité de reconstituer l'historique de la production du texte. Les différentes versions étant archivées à mesure de leur écriture, il est possible de reconstituer l'évolution du travail. L'enseignant peut aussi intervenir sur le wiki pour donner des consignes et des corrections individualisées.
Mais ce qui est important est qu'il y a un transfert de compétences entre les élèves.
La confrontation avec les textes des autres entraîne une réflexion sur leur propre travail.
D'autres projets d'écriture peuvent utiliser les wikis comme par exemple les récits écrits à plusieurs mains: écriture de feuilleton, écriture d'un conte, etc.
Voilà comment des outils numériques permettent aux professeurs, tout simplement, de favoriser la construction de l'apprentissage.

EN FRANÇAIS

Con te e con la tua classe per tutto l'anno scolastico

En français è una vetrina sulle tematiche di attualità culturali e pedagogiche francesi e francofone per studenti e insegnanti, dove non mancano anche i punti di vista italiani per dare ampio spazio all'interculturalità:

- un'offerta ampia e nuova di attività didattiche ad uso degli insegnanti e degli studenti di francese di ogni età e livello, con un particolare sguardo alle schede di preparazione al DELF e all'ESABAC;
- costanti aggiornamenti sugli eventi culturali francesi e francofoni per poter sempre "*surfer sur la vague*";
- uno sguardo approfondito alle novità della didattica del francese;
- un elenco aggiornato di link utili all'apprendimento della lingua;
- una presentazione degli autori e dei volumi del catalogo Loescher.

WWW.LOESCHER.IT/ENFRANCAIS

Venite a trovarci anche sulla pagina facebook:
WWW.FACEBOOK.COM/LOESCHEREDITORE.FRANCESE

Loescher

Lernstationen und Lernwerkstatt: una proposta di lavoro per la scuola primaria

Giuseppa Giangrande
Insegnante specialista LS Scuola Primaria, Barcellona Pozzo di Gotto (ME)

Recentemente ho avuto modo di avvicinarmi al concetto di autonomia di apprendimento[1] e a ciò che essa comporta nella realizzazione di una didattica centrata *davvero* sullo studente. Si tratta di un'"inversione di rotta" nello stile di insegnamento: il docente, infatti, non è più il protagonista assoluto ed unico della didattica, ma assume un ruolo di "facilitatore" del percorso cognitivo. Al discente, per contro, viene richiesta una maggior responsabilità rispetto all'apprendimento e attiva partecipazione nella "costruzione" di un percorso didattico che sarà il più possibile condiviso nelle sue fasi – dalla determinazione dei contenuti e degli obiettivi, all'organizzazione del lavoro, alla valutazione stessa – in base ovviamente all'età e alle capacità riflessive degli studenti.

Lernstationen e Lernwerkstatt nell'ottica dell'autonomia

In seguito alla sperimentazione, svolta nelle mie classi, di attività di e in lingua straniera (inglese/tedesco) basate sul "concetto" di autonomia dello studente – attività che hanno riscosso un particolare interesse da parte degli alunni – ho deciso di far leva sulla forte valenza innovatrice che tale approccio può avere nella nostra scuola. Ho dunque pensato ad una nuova proposta di lavoro che presenterò nei prossimi paragrafi, adatta ad un contesto di scuola primaria quale è quello in cui insegno, ossia dove, oltre ad essere impartito l'insegnamento/apprendimento della lingua inglese, vengono proposte sia in orario curricolare che extracurricolare attività di lingua tedesca che vanno ad arricchire l'offerta formativa e i cui destinatari principali sono i bambini frequentanti le classi seconde/terze.
Tale proposta ha come scopo principale lo sviluppo dell'autonomia dei discenti e si basa sulle cosiddette *Lernstationen* (apprendimento per stazioni) e sul concetto di *Lernwerkstatt* (ambiente di apprendimento-laboratorio).

L'apprendimento per stazioni (*Stationenlernen*) si ricollega al concetto di autonomia in quanto presuppone un coinvolgimento attivo del discente che porti ad una costruzione più soggettiva e consapevole del proprio sapere. La figura del docente diventa quella di un osservatore, un mediatore, nonché facilitatore. Gli apprendenti vengono direttamente coinvolti nella pianificazione del percorso che, grazie alle *Lernstationen*, prevederà delle fasi ben stabilite:

1. introduzione della tematica, attraverso discussione o questionari iniziali;
2. conoscenza delle stazioni, con la presentazione dei compiti da svolgere;
3. lavoro da svolgere nelle varie stazioni;
4. questionario o discussione finale, per valutare l'esperienza di apprendimento e presentare i risultati.

L'apprendimento per stazioni, inoltre, presenta quelle caratteristiche che contraddistinguono i percorsi miranti all'autonomia, ossia:

- logicità nella struttura delle attività;
- chiarezza dei contenuti;
- utilità della comunicazione;
- varietà di metodi;
- positività del clima di apprendimento;
- maggiore responsabilità del

1 Ho da poco concluso il corso annuale di Perfezionamento in didattica delle lingue moderne organizzato dall'Università "Ca' Foscari" di Venezia incentrato quest'anno proprio su tale tematica.

discente rispetto al processo di apprendimento.

Ancora, attraverso le *Lernstationen* il discente:

- definisce un "problema";
- sviluppa ipotesi e raccoglie informazioni;
- valuta le informazioni raccolte;
- definisce quali sono stati i vantaggi dell'azione didattica;
- acquisisce sicurezza e mette in pratica quanto apprende per sviluppare delle competenze.

Descrizione del percorso didattico

I destinatari del mio percorso per *Lernstationen* sono alunni delle classi seconde e terze di scuola primaria che studiano sia l'inglese (curricolare) che il tedesco (extracurricolare).

La lingua veicolare utilizzata in questo percorso è il tedesco (la scelta è ricaduta sul tedesco in quanto le attività relative a questa lingua permettono una maggiore libertà di "azione", nel senso che danno maggiori possibilità di staccarsi più facilmente da quelle tradizionali generalmente proposte nella didattica di lingua inglese).

Per la valutazione finale delle attività e del percorso stesso sono previsti i seguenti strumenti:

- questionario iniziale e finale;
- *Lerntagebuch* (una sorta di diario) in cui gli alunni possono registrare le proprie osservazioni, commenti relativi a sensazioni, attività, inserire i lavori realizzati ecc.;
- diario di bordo dell'insegnante e schede di osservazione dove annotare le reazioni degli alunni.

Il percorso ha come tema **i mesi dell'anno**. Il lavoro viene suddiviso in quattro fasi, qui di seguito elencate brevemente. Per ciò che concerne le *Lernstationen*, si ritiene opportuno predisporne non meno di cinque, e queste saranno "rappresentate" da tavoli. Ciò presuppone una nuova disposizione dell'aula (cosa che i bambini di solito accolgono in modo positivo). Viene inoltre previsto un angolo destinato alla fase di *Freiarbeit* (attività libera), da svolgere alla fine di ogni stazione e al termine del percorso: qui gli alunni potranno dedicarsi a letture o giochi, utilizzando per esempio quanto essi avranno portato in classe e cioè brevi testi in LS, giochi ecc.

TABELLA 1

Per quanto riguarda specificamente i questionari raccolti nella mia classe, ho constatato l'interesse dei bambini verso le brevi attività collegate allo sviluppo dell'autonomia che avevamo già precedentemente sperimentato con loro. Le risposte mi hanno rivelato il loro desiderio di essere maggiormente attivi, le attività più gradite sono risultate essere quelle di tipo manipolativo e grafico, ho evinto un particolare interesse per il lavoro di gruppo e una preferenza per una nuova disposizione dell'aula, con i banchi disposti in modo tale da rappresentare delle "stazioni".

FASE 1: Somministrazione di semplici questionari agli alunni e questionario per l'insegnante

Durante questa fase, si dovrà predisporre il lavoro da svolgere con l'ausilio di semplici questionari da somministrare agli alunni, nonché all'insegnante, per dare modo di progettare le attività partendo dal coinvolgimento attivo da parte dei bambini e per permettere all'insegnante di riflettere sul proprio stile di insegnamento.

I questionari rivolti ai bambini dovranno riguardare le attività maggiormente gradite dagli alunni, relativamente alla lingua straniera, le loro abitudini nello studio, oltre a sondare l'interessamento dei discenti verso un percorso di apprendimento che preveda modalità di realizzazione diverse da quelle cui i nostri alunni sono (generalmente) abituati.

I questionari somministrati saranno quindi particolarmente utili per tenere in considerazione le indicazioni dei bambini per ciò che concerne i materiali da utilizzare, le attività da svolgere, i modi di organizzare la classe ecc.

al discente viene richiesta una maggior responsabilità rispetto all'apprendimento

FASE 2: Valutazione dei questionari. Proposta e scelta delle attività da svolgere

La valutazione dei risultati emersi dai questionari sarà il punto di partenza per procedere alla proposta e alla scelta delle attività da svolgere. (v. TAB. 1)

Per questa fase 2 (successiva come per tutte le "stazioni") è prevista una *scheda di osservazione* che dovrà servire da "protocollo", nel senso che in essa verranno registrati i vari momenti delle attività, delineando così sia aspetti positivi che negativi emersi, in modo da riflettere costantemente sul lavoro svolto o da svolgere.

I primi materiali da utilizzare sono fotocopie da colorare. Si ricorrerà successivamente ad altri materiali, quali, per esempio, un semplice testo, reperito in Internet. Le attività dovranno essere svolte sotto forma ludica,

per renderle più piacevoli e motivanti per i bambini.

FASE 3: Svolgimento delle attività scelte
Questa è la fase più direttamente legata allo svolgimento delle attività, per le quali si vorranno predisporre cinque stazioni.
L'aula dovrà essere sistemata in modo tale che ogni tavolo costituisca una stazione, e fin dal primo momento gli alunni avranno la possibilità di dedicarsi ad attività di tipo manipolativo e grafico poiché dovranno creare dei simboli per ogni stazione, servendosi di cartoncini colorati, cannucce, colori ecc.
Una volta creati e sistemati i simboli per la **prima stazione**, si passerà alla lettura di un breve e semplice testo reperito in Internet. Ciò che faranno gli alunni sarà appunto collegato alla lettura del testo (nel mio caso, ho fatto lavorare gli alunni sul personaggio del corvetto Socke e sui mesi dell'anno) e alla conoscenza di nuove parole delle quali verrà fornita una lista. Dato che le parole verranno lette più volte, per poi essere "nascoste" ed essere riscritte (in gruppi), si proporrà, per rendere le attività più motivanti, una sorta di gara per stabilire quale gruppo riuscirà a riscrivere più parole in modo corretto.
Nella **seconda stazione**, gli alunni troveranno ancora una lista con le parole del testo; qui l'attività richiesta è di riconoscere e trascrivere le parole della lista quando sentiranno il segnale dato dall'insegnante con una campanella e dopo aver osservato per qualche minuto la lista stessa.
Alla **terza stazione** verrà presentata un'ulteriore attività prettamente ludica: i bambini giocheranno con le parole del testo battendo le mani, cantando, sussurrando o utilizzando un tono di voce più alto.
Passando alla **quarta stazione** avranno schede di lavoro attraverso le quali giocheranno ancora con parole e frasi del testo, rimettendo per esempio in ordine le lettere componenti le parole o ritrovando queste in una sorta di "serpente", utilizzando in questo caso dei colori per segnare le parole trovate. Viene prevista qui un'attività di tipo prettamente manipolativo e ludico: i discenti ritaglieranno e incolleranno il testo su strisce di carta per ricostruirlo, coinvolti nuovamente in una sorta di gara per stabilire chi riuscirà a rimettere in ordine il testo più velocemente.
Alla **quinta stazione** i discenti saranno coinvolti in un'ultima attività di tipo manipolativo, quando si proporrà loro di realizzare un prodotto finale che riassuma quanto imparato nelle precedenti stazioni. (v. TAB. 2)
Importante, infine, sarà la fase di *Freiarbeit* durante la quale ancora una volta i bambini si dedicheranno alla lettura, a giochi, ad attività creative da svolgersi nell'angolo creato appositamente, utilizzando il materiale da loro portato in classe. Questo momento, fra l'altro, non verrà limitato alla stazione finale, ma potrà essere previsto alla fine di ogni stazione.

TABELLA 2

Nel mio caso, la classe ha creato una sorta di calendario con i mesi e l'attività è stata accompagnata dall'ascolto di una filastrocca tradizionale tedesca: "Es war eine Mutter". Si farà ricorso pure ad un'attività che potrebbe essere definita di "scrittura creativa", per la quale i bambini dovranno scegliere un mese e utilizzando parole a loro già note, potranno scrivere un breve componimento poetico, un cosiddetto *Elfchen*, facendo riferimento al modello seguente:
Wort (parola relativa al mese scelto);
Wort Wort (colori o altri semplici termini in LS già noti ai bambini);
Wort Wort Wort;
Wort Wort Wort Wort;
Wort (parola relativa al mese scelto).

© Shutterstock

FASE 4: Somministrazione di un questionario finale. Compilazione di un Lerntagebuch. Analisi dei risultati
Questa è da intendersi come il momento finale del percorso, in cui, grazie a degli strumenti quali il questionario finale e

FIGURA 1

Esempio di scheda di osservazione

Nome: _____
Stazione: _____

Aspetti positivi (cosa mi è piaciuto): _____
Aspetti negativi (cosa non mi è piaciuto): _____
Mi valuto così: _____
Le mie sensazioni durante l'attività: _____
_____
_____

FIGURA 2

Esempio di Lerntagebuch per gli alunni

Mein Lerntagebuch

Schreibe oder male!

L'argomento/gli argomenti delle attività - Das Thema/die Themen der Stunden:
Le mie conoscenze riguardo l'argomento/gli argomenti - Was ich schon weiss über das Thema/die Themen:
Le parole che ho imparato - Die Wörter, die ich schon gelernt habe:
Le attività per me sono risultate - Wie die Aufgaben für mich waren:
Ho raggiunto i risultati che volevo - Ich habe geschafft, was ich wollte:
Cosa è stato interessante per me - Was für mich interessant war:
Le mie sensazioni - Meine Gefühle:
Cosa mi è piaciuto di più - Was mir gefallen hat:
Cosa non mi è piaciuto - Was mir nicht gefallen hat:
I miei disegni - Meine Bilder:

il *Lerntagebuch,* si vorranno analizzare i risultati ottenuti e valutare quanto viene messo in pratica, attuando un percorso mirante all'autonomia.
Anche per questa fase, come per tutto il percorso, si prevede che l'insegnante faccia ricorso a un diario di bordo nel quale riportare gli argomenti/attività svolti durante le varie stazioni, cosa hanno fatto gli alunni (anche per raggiungere gli obiettivi proposti) e come ha agito l'insegnante, quali sono i risultati raggiunti e eventuali osservazioni.
Gli alunni, nel loro *Lerntagebuch,* a conclusione del percorso riporteranno la loro impressione sui temi trattati e sulle attività fatte, sensazioni sullo svolgimento del lavoro e su ciò che hanno imparato. Ovviamente qui inseriranno pure dei disegni. (v. FIGG. 1 e 2)

Conclusioni

Si ritiene, anche alla luce dei risultati ottenuti in seguito allo svolgimento di un percorso basato sull'autonomia, che una tale esperienza possa avere solo effetti positivi: non solo permette all'insegnante di porsi innanzi ad un nuovo modo di vedere il proprio stile di insegnamento ma fa sì che anche i discenti vivano in modo diverso il processo di apprendimento poiché, tra le altre cose, fornisce gli strumenti che consentono loro, pur se piccoli, di riflettere sul proprio lavoro.
I bambini, attraverso un percorso basato su *Lernstationen* partecipano attivamente e maggiormente alle attività, e si dimostrano molto interessati e motivati, anche perché si sentono parte attiva e protagonisti del percorso, facendo leva sulle proprie capacità.
I questionari e i diari costituiscono uno strumento molto utile per porsi dinanzi a nuove "sfide", sia come insegnanti che come alunni, e consentono di seguire un'altra "strada" nel percorso di insegnamento/apprendimento, pianificato secondo le esigenze di tutti i soggetti coinvolti.
Infine, ritengo sia utile sottolineare le potenzialità del concetto di *Lernwerkstatt,* una sorta di laboratorio dove docente e discente sono coinvolti in modo attivo nelle attività, collaborano e condividono ruoli, rendendo la *Lernwerkstatt* un luogo di apprendimento creativo ed autonomo.

Bibliografia

– BIMMEL P., RAMPILLON U. (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*, Langenscheidt Verlag Berlin, München, Zürich, New York.
– DOBRINDT Y. (2010), "Frühes Fremdsprachenlernen-Stationenlernen", materiale dal Seminario *Frühes Fremdsprachenlernen*, Comenius LLP, Brema.
– ROST N., RUDOLPH A. (2010), *Der kleine Rabe Socke merkt sich alles: Der kleine Rabe Socke hat Spaß*, Pixi Bücher, Ravensburger.
– WOLFF D. (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Lang, Frankfurt Main.

Sitografia

– http://vs-material.wegener.at/deutsch/pdf_d/wortschatz/Lernwortgeschichte_JAHR.zip
– http://fss.plone.uni-giessen.de/fss/fbz/fb05/romanistik/Institut/Personen/Profs/prinz/bilder-und-datein/Lernerautonomie%20neu%202.pdf/file/Lernerautonomie%20neu%202.pdf

Sviluppare l'autonomia nella Language Class: un *City Boardgame*

Michela Gronchi
Insegnante scuola dell'infanzia e primaria, Livorno

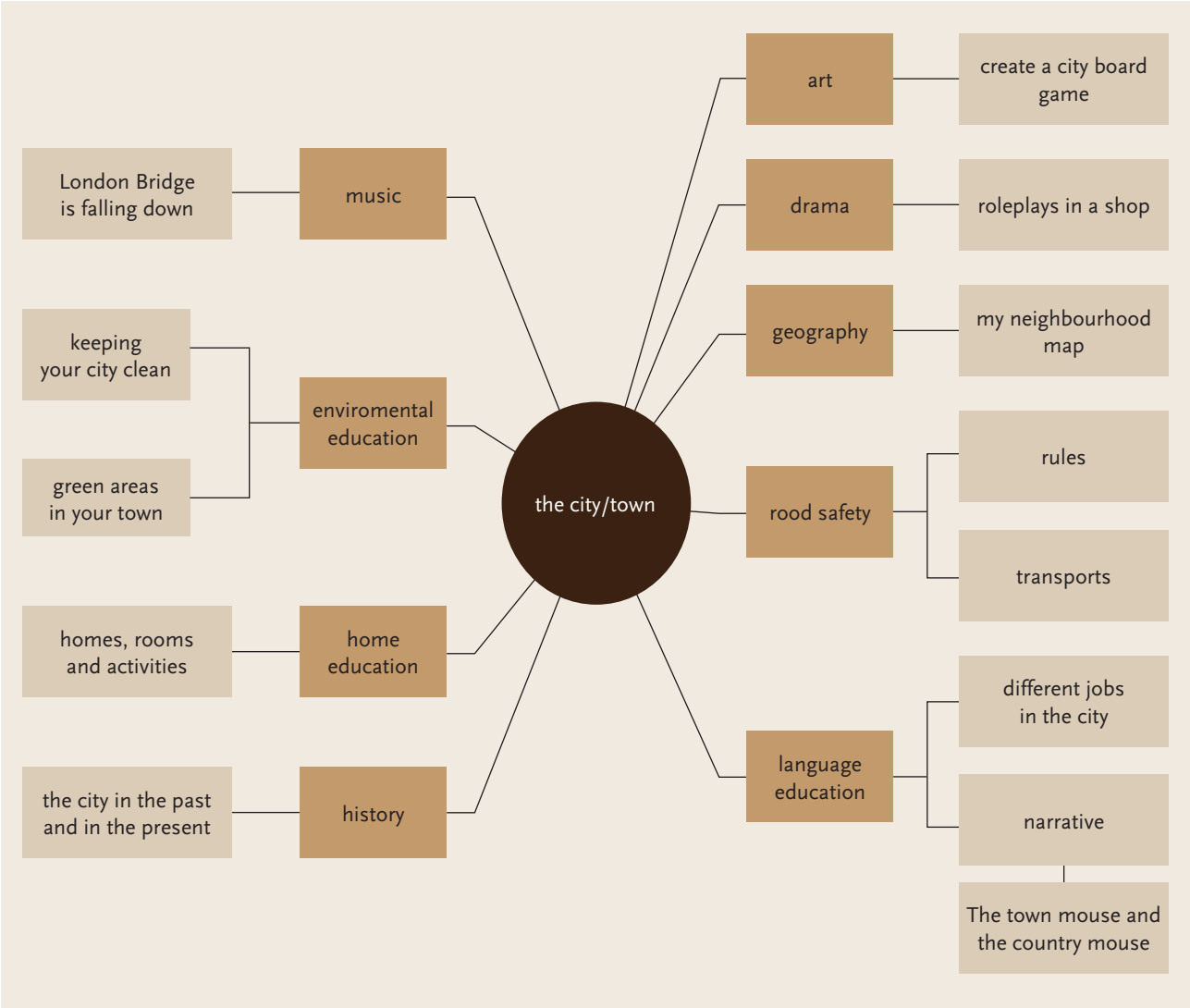
Le linee guida nazionali (Indicazioni per il curricolo) e quelle internazionali (Common European Framework) in merito all'apprendimento della lingua straniera mostrano un rapporto bambino-insegnante in uscita dalla scuola primaria fortemente interdipendente. Il livello A1, previsto come raggiunto alla fine della scuola primaria, presenta uno *speaker* scarsamente autonomo, che richiede il sostegno e il supporto di un interlocutore compiacente per comunicare nella lingua straniera. È forte qui il richiamo a Bruner e al suo concetto di *scaffolding*; tuttavia l'impalcatura creata dall'insegnante per sostenere il bambino nell'interazione in lingua straniera deve trovare momenti di decostruzione, per permettere ai *young learners* di sperimentare creativamente con le loro risorse linguistiche. La valenza formativa di questo progetto, che è stato implementato in due piccoli gruppi (5-6 bambini) della scuola primaria di età tra gli 8 e 10 anni, è duplice: da un lato l'uso strumentale della lingua inglese per completare un *task* concreto, dall'altro la possibilità di utilizzare il gioco realizzato dai bambini liberamente, senza la supervisione dell'insegnante, durante le attività ricreative. Il *boardgame* si configura come un semplice gioco dell'oca, con caselle e domande a cui i partecipanti devono dare una risposta corretta per procedere. In questo progetto la tematica guida è stata quella della città

© 2002 Edizioni GAM, Galleria Civica d'Arte Moderna e Contemporanea, Torino

Getting started

Il *city boardgame* è stato realizzato al termine di un significativo percorso didattico a livello interdisciplinare in cui sono stati trattati e approfonditi i contenuti presenti in figura 1. La mappa concettuale qui utilizzata è da concepirsi come strumento flessibile e non prescrittivo. Tuttavia, è necessario che i bambini sviluppino certe abilità e abbiano padronanza di alcune strutture linguistiche prima della realizzazione del *city boardgame*.

FIGURA 1 – CITY/TOWN SPIDERGRAM



Abilità:

- Orientarsi nello spazio attraverso l'uso di indicatori spaziali e topologici espressi in LS.
- Saper creare una mappa del proprio quartiere attraverso consapevoli riproduzioni dei luoghi e loro caratteristiche.
- Strutture linguistiche:
- Conoscere e saper utilizzare *city/town vocabulary*.
- Conoscere e saper utilizzare *job vocabulary*.
- Saper dare e comprendere semplici indicazioni stradali (*go straight on, turn left, turn right, stop at, go back to, cross*).
- Saper interagire con i compagni in un gioco da tavolo in LS.
- Conoscere e saper interpretare la segnaletica stradale di base in LS.
- Saper dare indicazioni di obbligo e possibilità.

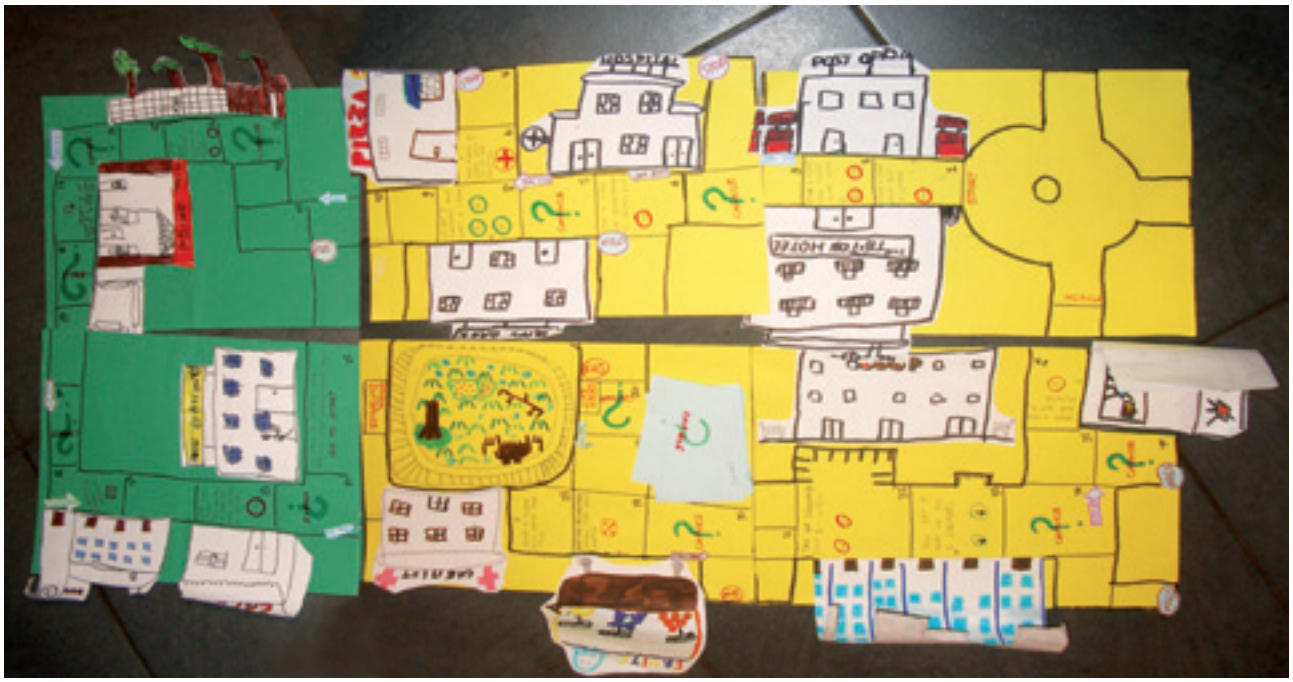
(v. FIG. 1)

l'insegnante crea l'impalcatura per sostenere il bambino nell'interazione in lingua straniera

Set the boundaries

Lo sviluppo dell'autonomia di apprendimento del bambino della scuola primaria si realizza, anche per la lingua straniera, nella necessità di definire *guidelines* precise, che lascino spazio all'iniziativa e alla creatività ma nella consapevolezza di limiti prestabiliti. Nella realizzazione del *city boardgame* ai bambini sono state presentate alcune direttive, a cui i gruppi dovevano attenersi, non solo nelle indicazioni ma anche nell'ordine di esecuzione. Le direttive sono state presentate

FIGURA 2 – THE CITY BOARDGAME



in LS con l'ausilio di immagini chiarificatrici.

- Draw a map of a small city with shops, buildings, public places, streets and road signs.
- Enlarge the map and reproduce it on a rectangular cardboard.
- Divide the streets in squares.
- Identify the start and finish squares.
- Identify question squares in the boardgame.
- Fill the question cards.
- Establish the rules of the game.

Nei due gruppi in cui è stata proposta questa attività sono emerse significative differenze nella preparazione e realizzazione del gioco in merito alla segnaletica stradale e alle *question cards*. Un gruppo ha utilizzato la segnaletica stradale per dirigere il percorso sul *boardgame*, mentre l'altro gruppo ha preferito aggiungerla a mero scopo decorativo. Uno dei due gruppi ha inoltre creato delle speciali *question squares* con indicazioni di percorso scritte interamente sul *boardgame*. Le *question cards* hanno permesso ai bambini un'ampia scelta di argomenti e tematiche connesse al *topic* centrale della città: un gruppo ha ideato anche *penalty* e *reward cards* con le rispettive caselle sul tabellone di gioco.

Sample questions for the question cards

- Where is ....? (answer using place prepositions)
- Where can you ... ?
- Who works at ... ?
- What does a ... do? (job vocabulary)
- Finish the sentences (i.e. The doctor works in a ...)
- What does this sign mean? (i.e. the card shows a road sign)
- Find the differences.
- Rearrange scrambled words or sentences.
- Find the odd one out in a list.
- Find the mystery word after listening to its description.

(v. FIG. 2)

Bibliografia

– CAMERON L. (2001), *Teaching languages to young learners*, Cambridge University Press, Cambridge.
– MOON J. (2000), *Children learning English*, Macmillan, Oxford.
– SANTIPOLO M. (2012), *Educare i bambini alla lingua inglese*, Pensa MultiMedia, Lecce.
– VALE D., FEUNTEUN A. (1995), *Teaching children English*, Cambridge University Press, Cambridge.

LA RICERCA

Il periodico d'informazione e discussione didattica ricco di proposte culturali nuove e stimolanti.

- **SAPERI:** temi connessi alla scuola e alla società, in ambito letterario e scientifico in senso lato
- **DOSSIER:** sezione di taglio interdisciplinare nell'ambito di filosofia, scienze umane, storia, educazione artistica
- **SCUOLA:** rubriche per informare sulle novità in materia di istruzione, nuove tecnologie didattiche, multiculturalismo, legislazione, sostegno alla disabilità, cittadinanza e convivenza civile.

WWW.LARICERCA.LOESCHER.IT
Una finestra online per un contatto diretto e quotidiano scambio con i suoi lettori
Chiedi la tua copia all'agente di zona oppure scarica il pdf dal sito

Loescher

Il futuro della didattica e delle tecnologie:

"serious games and gamification for learning"

Evelyn Careri
Sez. ANILS di Milano

Dal 28 gennaio al 1° febbraio 2013 si è svolto a Londra il XIV Wingate Seminar presso la sede della World Ort. Il seminario, dal titolo *Serious Games and Gamification for Learning*, ha avuto come tema centrale di discussione lo sviluppo e l'evoluzione del rapporto già esistente tra didattica e tecnologie. Il seminario ha visto la partecipazione di diversi studiosi, ricercatori ed esperti provenienti dai più importanti college ed istituti del Regno Unito, e di partecipanti da tutto il mondo, rappresentanti di scuole ORT o affiliate. Oltre agli esperti, ogni partecipante ha avuto modo di apportare il proprio contributo presentando a scelta un lavoro inerente al tema della conferenza o riguardo il sistema scolastico delle varie nazioni rappresentate, arricchendo l'argomento trattato con testimonianze dirette.
Il tema centrale del seminario: una didattica attraverso "giochi seri" o una "gamificazione" della didattica stessa, con l'introduzione di giochi didattici nel contesto dell'apprendimento scolastico.
Ma cosa si intende con l'espressione "Serious Games"? Con tale espressione si intendono giochi, giochi elettronici, 3D e non solo, non fini a se stessi, non giochi del tempo libero che hanno l'obiettivo di fare passare il tempo e divertire il giocatore, ma "giochi didattici" costruiti *ad hoc* per fare acquisire o potenziare delle abilità, in campo matematico-scientifico, linguistico ecc.
Questo tipo di giochi è già esistente e viene usato per esercitazioni esperienziali in settori come il marketing, il campo militare e quello medico in quanto fornisce delle significative simulazioni di realtà, ma sta cominciando a prendere piede anche in molte scuole professionali. La proposta e la sfida sono dunque volte ad integrare questo tipo di realtà anche nell'ambito scolastico quotidiano.

una didattica attraverso "giochi seri" con l'introduzione di giochi didattici nel contesto dell'apprendimento

© Shutterstock

Secondo Sarah de Freitas, *professor* presso la Coventry University, i Serious Games rappresentano il futuro dell'apprendimento: non sono giochi dediti al divertimento ma rappresentano un nuovo e diverso modo di apprendere; inoltre sono più potenti in quanto basati su un tipo di apprendimento esperienziale e su un sistema basato su regole, che prende vita "mettendo delle strutture intorno all'esperienza". Trattandosi di un tipo di apprendimento esplorativo sicuramente risulta molto più interessante. Ma perché dunque anche più efficace? Secondo la prof.ssa De Freitas gli elementi che ne giustificano l'efficacia didattica sono vari: innanzitutto perché vi è un'immersione nell'ambiente di apprendimento che risulta essere molto più realistico e pertanto più coinvolgente e motivante; inoltre, si mettono in gioco e in pratica delle abilità che potenziano l'apprendimento. Non da ultimo questi giochi forniscono un feedback immediato che risulta fortemente motivante per il giocatore/apprendente.
Carlton Reeve, della Playing with Learning Ltd, ha proposto invece una riflessione su cosa sia un "buon gioco", individuando come caratteristica saliente di ognuno di essi non solo quella di saper creare "una sospensione dell'incredulità", ma soprattutto di saper creare "competizione". Si tratta di una sana competizione con se stessi, dove il fallimento è visto come stimolo a proseguire nel gioco per cercare di fare meglio. Poiché riuscire a progredire implica uno sforzo, le piccole nuove sfide con se stessi portano a capacità migliori rispetto a quelle che si possedevano quando il gioco è iniziato. L'esperienza di apprendere è graduata e guidata, e permette di fare uno step dopo l'altro. Il feedback che se ne ottiene è sempre "formativo", poiché implica un miglioramento costante e continuo, risultante da impegno e costanza nell'applicazione.
Ma siamo davvero pronti ad affrontare la sfida dei giochi? Siamo pronti a gestire una realtà in cui gli allievi siano più "esperti" dei docenti? Siamo pronti a immergerci in una realtà 3D abbandonando sempre di più il tradizionale approccio cartaceo? Si può far finta che questa realtà non esista e tagliarla fuori dal nostro contesto scolastico? Forse una cauta e graduale sperimentazione ci porterà a comprendere i pro e i contro di questo nuovo e senza dubbio rivoluzionario approccio, e ci aiuterà a capire e a dosarne il suo uso nelle nostre pratiche didattiche quotidiane.

La scuola: le novità per il prossimo anno scolastico

(Parma, 23-4-2013)

Lorenza Gastaldo
Presidente Sez, ANILS di Parma

Il 23 aprile 2013 si è tenuto all'Istituto tecnico agrario Fabio Bocchialini di Parma un incontro di formazione promosso dall'Associazione italiana dislessia, in collaborazione con l'Associazione nazionale insegnanti di lingue straniere e con l'Associazione italiana genitori. Lo scopo di tale iniziativa è stata la valutazione della recente circolare n. 8 del 6 marzo scorso sui cosiddetti BES, i bisogni educativi speciali, con la quale il MIUR ha emanato le indicazioni per l'inclusione scolastica e per una didattica accessibile. È la fine di un percorso durato dieci anni che ridefinisce in modo operativo le indicazioni della legge n. 53 del 2003, fino ad ora applicate solo parzialmente e con forti contrasti all'interno del corpo insegnanti. A firma del ministro Profumo e diffuse dal capo dipartimento Lucrezia Stellacci, allora dirigente dell'Ufficio scolastico dell'Emilia Romagna, rappresentano un ultimo tassello di quel mosaico complesso che è la scuola italiana. La direttiva estende a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, con percorsi *ad hoc* che, all'interno di un Piano didattico personalizzato – accantonati definitivamente i vecchi programmi – permettano a tutti di raggiungere obiettivi condivisi e di uscire dalla scuola con una certificazione di competenza. Un passo avanti contro la dispersione scolastica, ancora molto alta nella nostra regione, e a favore di una dimensione calata sulla persona, con nuovi dispositivi, accorgimenti specifici, compiti differenziati, elaborati alternativi, tutto ciò insomma che può venire incontro ai ragazzi in difficoltà. Quali sono le categorie citate nella circolare? Gli alunni con disabilità varie non tutelati dalla legge 104, con disturbi specifici di apprendimento (dislessia, discalculìa, disgrafia), con svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale. Rientrano in queste categorie anche i cosiddetti "borderline cognitivi", anch'essi non censiti ai fini della legge 104, gli ipercinetici con sindrome ADHD (deficit del disturbo dell'attenzione e dell'iperattività) e tutti coloro che con continuità o per determinati periodi abbiano la necessità di una adeguata risposta dalla scuola. Ha introdotto i lavori Simonetta Pellicciari, presidente dell'Associazione italiana dislessia di Parma, presentando gli scopi dell'associazione, ente accreditato dal MIUR, che si occupa della divulgazione e dell'informazione sulle caratteristiche della dislessia e dei disturbi specifici di apprendimento, disturbi che interessano una percentuale compresa fra il 3 e il 5% della popolazione scolastica. Sono stati inoltre descritti i vari servizi offerti a questi studenti e alle loro famiglie, che rappresentano un'importante forma di supporto e tutela. Bianca Trifirò, psicologa e psicoterapeuta, referente sportello DSA dell'Università di Parma, ha trattato il tema delle difficoltà scolastiche, dal punto di vista del modello bio-psico-sociale di

funzionamento della persona. In base a questo modello, ha valutato i bisogni educativi speciali (BES) degli studenti che presentano un disagio scolastico e le possibili strategie per dare ad essi risposta, sottolineando la necessità di creare reti di collaborazione e reciproco aiuto. Valentina Robuschi, psicologa e psicoterapeuta, è intervenuta sulla sofferenza psicologica che possono vivere gli studenti con disagio scolastico, il loro senso di inefficacia e di impotenza di fronte alle difficoltà scolastiche, l'interiorizzazione di un'idea fallimentare di se stessi con il rischio di sviluppare problemi emotivi o comportamentali. Ha analizzato in modo particolare le emozioni di ansia, tristezza e rabbia nell'ambito scolastico. Una scuola nuova che dovrà però fare i conti con problemi irrisolti. La configurazione di questo sistema presuppone una distribuzione dei ruoli e dei carichi ben precisa, risorse economiche a favore degli insegnanti, classi ridimensionate e suddivise per livelli (quelle attuali sfiorano 30/35 alunni per aula), un'ottima pianificazione territoriale e gestionale. Non ultimo un cambiamento radicale nella prassi didattica che deve essere affiancato da una capillare e costante formazione docente che prepari i futuri professori ad avere anche competenze relazionali e psicologiche. Principi sacrosanti che però mal si conciliano con il drastico ridimensionamento economico che da anni colpisce la scuola italiana e che pare irreversibile.

Le opinioni degli esperti intervistati dall'ANILS di Parma

Luciano Rondanini, dirigente tecnico dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia Romagna e dirigente dell'Ufficio scolastico di Piacenza con incarico funzionale all'integrazione scolastica presso il 13° USP di Parma:
"La circolare n. 8 pone un problema di fondo che è quello di come le scuole affronteranno i bisogni dei ragazzi non tutelati dalla normativa di riferimento, cioè la legge 104 e i DSA. Un 15% degli studenti incontrano difficoltà rilevanti nel loro percorso scolastico che spesso sono causa di abbandono scolastico o dispersione. Questo significa che i docenti e le scuole nella loro organizzazione dovranno farsi carico di risolvere tali problematiche. Come fare? Rafforzando la coralità dell'azione didattica, la corresponsabilità educativa, la dimensione collegiale e non ultimo strategie nuove di gestione della classe. I problemi sono che al Consiglio di classe verrà attribuito un compito difficile e nuovo: individuare gli alunni con bisogni educativi speciali (BES) e creare per loro percorsi personalizzati. Il rischio sta tutto nell'eterogeneità dei criteri creata da una disparità di vedute. In questa fase occorre molta cautela: individuare problematiche significative all'interno del profilo, storia, biografia particolare del ragazzo. Si tratterà comunque di casi eccezionali, non della regola, perché ci porterebbe in un terreno di difficile gestione, considerando gli organici in nostra dotazione. Un'applicazione *tout court* creerebbe in questa fase solo problemi. Per ora, con gli strumenti che abbiamo, dobbiamo essere prudenti e applicare la circolare n. 8 solo in casi eccezionali".

sottolineata la necessità di creare reti di collaborazione e reciproco aiuto

Sergio Olivati, dirigente del Polo dell'Agroindustria ISISS Galilei-Solari-Bocchialini di Parma:
"La direttiva ministeriale del 27/12/2012 sui bisogni educativi speciali (BES) e sull'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica è finalmente operativa; poiché i bisogni speciali sono davvero molti, una scuola inclusiva dovrebbe essere in grado di leggerli tutti. Le stime ci dicono che gli alunni che hanno bisogno di una speciale attenzione nel loro percorso scolastico vanno dal 3 al 13% degli iscritti; ecco perché bisognerà pensare ad un reale 'fabbisogno' di risorse aggiuntive per dare le risposte necessarie. Andranno anche migliorate diverse prassi sulla gestione e l'attuazione del Piani educativi individualizzati. In particolar modo, proprio perché i bisogni sono di diversa natura, occorrerà stringe alleanze strette con famiglie, servizi sociali e strutture sanitarie. Sia ben chiaro: tutto ciò non significa certo 'fabbricare' alunni diversi, bensì costruire per loro un piano didattico personalizzato, con obiettivi, strumenti e valutazioni pensati su misura per loro. Il convegno organizzato presso la nostra scuola vuole sicuramente andare in questa direzione".

Gabriella Orlandi, dirigente dell'Istituto tecnico commerciale Macedonio Melloni di Parma:
"La circolare ministeriale sui bisogni educativi speciali (BES) è stata inviata alle scuole

Pubblico all'incontro sui BES del 23 aprile 2013 al ITAS Fabio Bocchialini di Parma

a marzo, quasi alla fine del percorso scolastico annuale, in un periodo critico e denso di impegni per tutto il personale. A fine anno è impossibile affrontare nuove iniziative ed organizzare interventi significativi in così breve tempo. Rimanderemo tutto a settembre dopo averci riflettuto con tavoli di lavoro condivisi. Certo è che la scuola ha risorse sempre più limitate, un taglio del 30% del fondo d'istituto alle superiori e di ben il 50% negli istituti comprensivi. A settembre dovremo quindi valutare cosa ci possiamo permettere in base alle risorse a disposizione".

Giovanni Bonvini, presidente regionale per l'Emilia Romagna dell'Associazione italiana genitori suggerisce alle famiglie come comportarsi in seguito all'emanazione della circolare del MIUR:

"Se si hanno figli che frequentano la scuola e che rientrano nelle categorie indicate dalla circolare, è bene depositare la documentazione nel prossimo mese di giugno in previsione dell'avvio del prossimo anno scolastico. Così gli istituti potranno già avere i numeri su cui riflettere per l'eventuale stesura dei piani personalizzati. Infine si ricorda alle famiglie di comunicare tempestivamente eventuali modificazioni nello stato di difficoltà dei figli, se la situazione 'speciale' permane o si è risolta. Noi come associazione genitori siamo particolarmente vicini agli alunni che hanno bisogno di procedere in modo individualizzato o personalizzato per raggiungere uno stato di armonizzazione nello sviluppo psicofisico integrale della persona".

Isa Abati, docente di lingue e formatrice, spiega come buona parte delle carenze a livello cognitivo siano date da non corretti stili di vita fin dai primi mesi del bambino. Cita a tale proposito Giacomo Stella: "In base ai risultati delle ricerche nell'ambito delle neuroscienze, chi non ha avuto sufficienti esperienze sensoriali del mondo esterno non forma la memoria esperienziale, con sede nel quinto strato della corteccia cerebrale, che agisce da supporto alla memoria di tipo logico che si forma negli anni successivi all'infanzia".

La risposta del MIUR alle istanze sindacali e delle associazioni

Il nuovo anno scolastico inizierà con un nuovo acronimo: BES, ovvero i Bisogni Educativi Speciali. Un neologismo in più per la scuola italiana,

nel tentativo di rinnovarsi continuamente adeguandosi alle esigenze di una società sempre più complessa e sempre più 'europea'. Un passo avanti per le associazioni dei genitori e per le associazioni di categoria, come l'Associazione Italiana Dislessia, che vedono finalmente spegnersi la tanto odiata categorizzazione "studente con DSA" *vs* "studenti ALTRI", non dimenticando che i Disturbi Specifici di Apprendimento interessano una percentuale assai limitata, compresa fra il 3 e il 5% della popolazione scolastica. Etichette che non sono mai piaciute e nessuno, nella scuola dell'integrazione totale e della didattica dell'accessibilità, e che hanno creato studenti di serie A e studenti di serie B, ai quali concedere agevolazioni, personalizzazione e percorsi *ad hoc* oppure nulla, il solito programma. Inclusione *vs* selezione? Un notevole passo indietro dal punto di vista contrattuale e dei diritti dei lavoratori del comparto scuola, laddove si aggiungono carichi di lavoro del tutto nuovi, competenze altissime negli ambiti glottodidattici, metacognitivi e psicologici senza dare in cambio nulla, anzi, pretendendo che ci sia una silente accettazione di questo nuovo fare scuola, sottolineando anche la necessità di creare reti di collaborazione e reciproco aiuto. Un poco secondo il modello americano, di un liberismo educativo improntato sull'idea dell''abito su misura'. Ma là i servizi funzionano perfettamente, soprattutto perché sono tutti a pagamento! Per ora nessun corso d'aggiornamento è stato proposto alle scuole dagli Uffici Territoriali, e dato che l'aggiornamento non è più un obbligo, ma un diritto-dovere, è ipotizzabile che a settembre aderirà alle eventuali iniziative davvero una minima percentuale di docenti, forse solo le funzioni-obiettivo, acuendo così la disomogeneità che la scuola italiana ha subito negli ultimi periodi. A macchia di leopardo, insomma, una 'scuola-animalier'. Una riflessione però è d'obbligo: la recente circolare n. 8 del 6 marzo scorso sui cosiddetti BES, con la quale il MIUR ha emanato le indicazioni per l'inclusione scolastica e per una didattica accessibile porta con sé già un'aporia. L'inapplicabilità *tout court*. Alle molteplici istanze delle associazioni, fra cui l'ANILS, e dei sindacati, che lamentavano ulteriori adempimenti burocratici per i docenti, la grande macchina ministeriale risponde con un ulteriore acronimo, facendo sprofondare nello sconforto anche le menti più lucide, impegnate in questa torrida estate a vagliare le ultimissime circolari prima delle agognate ferie. L'abbreviazione PAI, dagli echi vagamente gastronomici, riassume il concetto di Piano Annuale per l'Inclusività, ed è il punto centrale della nota del MIUR del 27.6.2013, protocollata col numero 1551 che riprende la Direttiva del 27 dicembre 2012 e la CM n. 8/2013. Di certo si sa che tale documento è stato sintetizzato a Montecatini nella recente Conferenza di Servizio del 7/9 giugno. Per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali bisognerà predisporre un 'piano per l'inclusione' (o per gli 'inclusi'?) da indicare nel Piano dell'Offerta Formativa delle scuole. State tranquilli, ci comunicano, il PAI non va inteso come ulteriore carico di lavoro ma come uno strumento che contribuisce ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi al fine di rendere la scuola 'per tutti e per ciascuno'. Che dire? È un po' come se un medico di fronte a nuovi livelli essenziali d'assistenza non fosse tenuto ad occuparsi di particolari patologie ma ad innalzare lo stato complessivo di salute dei suoi pazienti.

LA SCUOLA DIGITALE LOESCHER

L'offerta di libri misti di Loescher Editore

LIBRO MISTO CARTACEO

Si integra con le risorse online.

LIBRO ELETTRONICO MISTO

Parzialmente personalizzabile.
Multipiattaforma. Sincronizzabile.
Si integra con le risorse online.

LIBRO ELETTRONICO INTERATTIVO MISTO

Totalmente personalizzabile.
Interattivo. Multimediale.
Multipiattaforma. Sincronizzabile.
Si integra con le risorse online.

Vai sul sito della Casa editrice per i dettagli:
WWW.LOESCHER.IT

Loescher

Concorso nazionale

Donne per le donne – il futuro che vorrei

Daniela Agresta
Docente specialista lingua inglese, Istituto comprensivo San Francesco, Palmi (RC)

Anche quest'anno il ministero dell'Istruzione, università e ricerca, sotto l'alto patronato della Presidenza della Repubblica, ha bandito il concorso nazionale *Donne per le donne - il futuro che vorrei* per gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado.
Il concorso prevedeva la produzione di un'opera scelta tra tre diverse sezioni: storico-documentale, artistico-espressiva oppure musicale; una riflessione tra realismo e speranza, sulle proiezioni e prospettive future delle giovani donne.

La classe VB dell'istituto comprensivo San Francesco di Palmi, diretto dalla dott.ssa Claudia Cotroneo, si è aggiudicata una menzione speciale al suddetto concorso, su più di 800 lavori, giunti da tutta Italia.
Tutti i 31 alunni hanno realizzato un poster *Past, present, future* scegliendo, tra le tante, le personalità femminili più rilevanti del passato e del presente, che si sono distinte in ogni campo e settore: da Anita Garibaldi a Rita Levi Montalcini; da Anne Frank a Diana Spencer. Per quanto riguarda il futuro, i bambini, suddivisi in piccoli gruppi, hanno espresso, con una poesia in rima dal titolo *Il futuro che vorremm*", tradotta anche in inglese, il desiderio di vedere la donna sempre più affermata e realizzata, indipendentemente dalla sua religione o dall'estrazione sociale. Perché, come recita la poesia: "Un futuro senza donne è come un mondo senza colori! A future without women is like a world without colours".
In occasione della celebrazione della festa delle Donne, l'8 marzo, insieme alle altre dodici scuole vincitrici, siamo stati ricevuti (con una rappresentanza di due alunne) al palazzo del Quirinale a Roma, alla presenza del Presidente della Repubblica, Giorgio Napolitano, del segretario generale della Presidenza della Repubblica, Donato Marra, e del ministro dell'Istruzione, università e ricerca, Francesco Profumo.

Proviamo una grandissima soddisfazione perché è la seconda volta che partecipiamo a questo concorso come scuola e, con grande sorpresa, vinciamo pure (avendo già

© C.Cabrol / Kipa / Corbis

© cinetv.info

provato questa gioia cinque anni fa con un lavoro di gruppo di un'altra classe quinta su Maria Montessori e la casa dei bambini)!
Si è davvero contenti anche perché questi eventi straordinari danno una carica e un'energia professionale che consentono di andare avanti con maggiore entusiasmo e voglia di fare.
Per i bambini si tratta di esperienze indimenticabili che aiutano ad avere maggiore stima di sé e fiducia nelle proprie capacità.
Disegnare, colorare, lavorare in gruppo sono espressioni

per i bambini si tratta di esperienze che aiutano ad avere maggiore stima di sé

fondamentali per lo sviluppo emotivo e relazionale dei bambini. Il linguaggio delle immagini è un'espressione universale, semplice e immediata, che unisce i bambini e li aiuta a crescere.

Mi dispiace non aver potuto condividere questa gioia con tutti gli altri, ma il plauso e i meriti vanno alla classe intera che, con impegno, dedizione e fantasia, ha realizzato questo progetto e il riconoscimento non è altro che un completamento di un'opera di continua e costante dedizione e di lavoro quotidiano da parte degli insegnanti che, anche con difficoltà, ma con energia e professionalità, contribuiscono alla crescita morale e civile e alla formazione degli uomini e, in questo caso, delle donne del domani.

Una selezione di novità dal convegno *ITC for Language Learning*

Barbara Gramegna
Università Ca' Foscari Venezia

Nei giorni 15 e 16 novembre si è tenuto a Firenze nella sua quinta edizione il convegno internazionale *ICT for Language Learning*.
L'obiettivo di questa iniziativa è favorire lo scambio e la condivisione di buone pratiche o cooperazione internazionale nell'applicazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazioni a scopi di insegnamento e apprendimento delle lingue.
Gli iscritti sono stati più di trecento con la possibilità di intervenire in presenza o in teleconferenza. I partecipanti in presenza hanno potuto mostrare sotto forma di *poster session* o di presentazione orale la loro esperienza o un loro studio rispetto ai seguenti ambiti:

- approcci di insegnamento e apprendimento linguistico basati sulle TIC;
- e-learning: soluzioni per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico;
- qualità e innovazione nell'insegnamento e nell'apprendimento linguistico;
- monitoraggio e valutazione di insegnamento e apprendimento linguistico;
- ricognizione e validazione di abilità linguistiche;
- formazione degli insegnanti di lingue;
- apprendimento linguistico a supporto della mobilità internazionale;
- multilinguismo;
- apprendimento linguistico per scopi specifici;
- studi sull'acquisizione della L2;
- CLIL, Content and Language Integrated Learning;
- il QCER **quadro comune europeo di riferimento**;
- lo European Language Label per la promozione della qualità nell'apprendimento linguistico.

L'aspetto assolutamente più interessante, oltre alle tematiche trattate, è stato il variegato panorama di esperienze

provenienti da tutto il mondo, soprattutto paesi che, forse solo da qualche anno a questa parte, riescono a permettersi di potere frequentare simili occasioni di arricchimento professionale, mi riferisco alla Romania, all'Ucraina, all'Iran, alla Cina e molti altri. Bassa invece la rappresentativa italiana.
Personalmente ho apprezzato la grande vivacità nello scambio delle idee e la voglia di trovare nuove ispirazioni e nuovi contatti.
I due giorni hanno offerto un nutrito programma di sessioni parallele che, proprio per questo, non sempre hanno consentito di organizzare i propri interessi ma hanno altresì dimostrato la quantità di "pratiche" diffuse nel mondo, dalle meno nuove per gli italiani, quali l'uso di canzoni e drammatizzazioni per favorire l'apprendimento linguistico in ambiente formale, a quelle di apprendimento linguistico spontaneo informale, quale ad esempio il progetto inglese *Maseltov*, che si propone di sviluppare un *framework* sull'apprendimento linguistico incidentale al fine di favorire l'inclusione sociale di immigranti di nuova generazione attraverso le tecnologie mobili.
La sezione che ha trovato più contributi è stata ovviamente quella della vocazione stessa del convegno, ovvero l'impiego delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione). All'interno di questa sono state esposte alcune esperienze in alcuni casi già note e in corso di studio in Italia, come il teletandem, il videopodcast, l'uso della piattaforma moodle all'interno di progetti CLIL.
La parte a mio avviso più di rilievo ha riguardato la possibilità di "sfruttamento" dei social media quali ambienti di insegnamento/apprendimento linguistico, per esempio l'illustrazione di *tasks* che usano *wikispaces* per il miglioramento delle abilità di scrittura, l'uso di Twitter come luogo virtuale per sviluppare un apprendimento sociale, il progetto europeo di durata biennale (dal novembre 2010 all'aprile 2013) JOYN 2.0, che ha proprio come obiettivo specifico quello di promuovere l'apprendimento linguistico attraverso il social networking e coinvolge sei partner di cinque paesi diversi: Finlandia, Lituania, Grecia, Inghilterra, Irlanda.

La ricchezza di input, sia per approfondimenti che per allacciare collaborazioni, ha reso senz'altro proficua questa partecipazione.

Sitografia

– International Conference ICT for Language Learning: http://www.pixel-online.net/ICT4LL2012/conferenceproceedings.php
– Maseltov Project http://www.maseltov.eu/project/

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Improve your future in 2013 with a Cambridge English certificate

- *Cambridge English: First (FCE), CEFR level B2*
- *Cambridge English: Advanced (CAE), CEFR level C1*
- the updated *Cambridge English: Proficiency (CPE), CEFR level C2*

www.cambridgeenglish.it

100 CAMBRIDGE ENGLISH
CENTENARY 1913–2013

RISORSE ONLINE

L'offerta di Loescher per imparare sul web

Imparare Sul Web significa utilizzare le potenzialità e gli strumenti della rete e del digitale per insegnare, apprendere, capire, esplorare, e approfondire.

IMPAROSULWEB

Imparosulweb è la porta d'accesso alle espansioni online dei libri della Casa editrice. Docente e studente potranno registrarsi e sbloccare i contenuti legati al testo che possiedono: Imparosulweb contiene esercizi integrativi, video, percorsi tematici, materiali per la verifica, lezioni d'autore, test di recupero e di rinforzo, e molto altro.

PORTALI DI MATERIA

Loescher arricchisce la sua offerta online attraverso la creazione di pagine dedicate a ciascuna disciplina, aggiornate settimanalmente, ricche di materiale didattico (esercitazioni, ascolti, attività interattive mirate), ma anche news, link, spunti, schede tematiche, approfondimenti.
Una vera miniera di risorse, gratuite e ad accesso libero, per insegnanti e studenti.

WEBTV

Offre *on demand* videolezioni, documentari originali e interviste in italiano sulle principali materie, che possono essere corredati da sottotitoli e da schede di attività.

WWW.IMPAROSULWEB.EU

RA01_PH01

Loescher