

Organo ufficiale ANILS





- **9** Anno LII 2014



Editoriale

Gianfranco Porcelli

Riflessioni metodologiche

Barbara Gramegna • Perla Ronchi • Silvia Serena Karmelka Barić • Gianfranco Porcelli

Dossier BLEM

a cura di Maria Cecilia Luise

Le buone pratiche

Rossanna Pavan • Claudia Miraglies • Anna Maria Crimi Maela Maruzzo

Vita dell'ANILS

Clara Vella • Marzia Dati • Roberto Di Scala • Clara Vella







Cambridge English

Novità da Gennaio 2015

Cambridge English: First e First for Schools saranno aggiornati:

- Avranno quattro **parti invece di cinque**. Reading e Use of English sono state unite in un'unica sezione.
- Saranno più brevi di circa 30 minuti.
- Includono nuove prove incentrate sulle abilità di Writing e Speaking.

Cambridge English: Advanced cambierà:

- **Quattro parti invece di cinque**. Reading e Use of English sono state unite in un'unica sezione.
- Sarà **più breve** di circa **45 minuti**.
- Avrà nuove prove focalizzate sul Reading e Use of English,
 Writing e Speaking.

Per approfondimenti, materiale e informazioni su questi cambiamenti, vi invitiamo a consultare i nostri siti:

Cambridge English: First

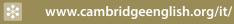
http://www.cambridgeenglish.org/it/exams-and-qualifications/first/exam-update-for-2015/

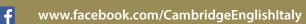
Cambridge English: First for Schools

http://www.cambridgeenglish.org/it/exams-and-qualifications/first-for-schools/exam-update-for-2015/

Cambridge English: Advanced

http://www.cambridgeenglish.org/it/exams-and-qualifications/advanced/exam-update-for-2015/



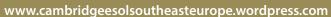




You Tube www.youtube.com/CambridgeEnglishTV









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 LII 7-9 2014

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: ©shutterstock

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 ottobre 2014 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

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

EDITORIALE

Merito e simpatia di Gianfranco Porcelli

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

- 4 Le reti sociali quali ambienti di apprendimento linguistico di Barbara Gramegna
- 7 Teaching French through English!
 di Perla Ronchi
- 10 È una favola?

di Silvia Serena

- 16 Eine Sdu-Lernplattform als Anwendungsbeispiel der Prinzipien für den Studienbegleitenden Deutschunterricht di Karmelka Barić
- **24** Lo spelling inglese fra tradizione e innovazione di Gianfranco Porcelli

/ DOSSIER BLEM

a cura di Maria Cecilia Luise

29 Goldilocks and the three bears: storytelling in lingua inglese alla scuola dell'infanzia (Seconda parte)

di Michela Gronchi

- 34 Recensione del libro Interlingua e profilo dell'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica (EDUCatt, Milano, 2012) di Cristina Bosisio a cura di Maria Cecilia Luise
- **36** Europa per i bambini di Maria Cecilia Luise

LE BUONE PRATICHE

42 Skype a scuola

di Rossanna Pavan

- **46** Italstudio nelle scuole: una sperimentazione a Padova di Claudia Miraglies
- 49 Come motivare gli studenti allo studio della grammatica. L'esperienza di una prima classe della scuola secondaria di secondo grado

di Anna Maria Crimi

52 Una nuova forma di drammatizzazione in lingua straniera: la simulazione globale

di Maela Maruzzo

VITA DELL'ANILS

58 La borghesia europea dell'Ottocento: figure femminili in letteratura. Note dal seminario ANILS Massa Carrara del 10 maggio 2014

di Clara Vella, Marzia Dati, Roberto Di Scala

64 Firenze – Seminario su Edoardo II d'Inghilterra di Clara Vella

Merito e simpatia

Gianfranco Porcelli

Direttore Responsabile (uscente) di Scuola e Lingue Moderne

Lo scorso giugno, cioè nel periodo in cui le scuole e le università sono impegnate negli esami e quindi a noi insegnanti viene più spontaneo porci delle domande sul senso da dare alle valutazioni di merito (e al merito stesso), una collega aprì una discussione su Facebook domandandosi se chi, come lei, è su posizioni "iperdemocratiche di sinistra" deve provare simpatia per gli studenti che fanno fatica a far tutto, pur con tanta volontà di far bene – e di conseguenza trovare antipatici gli studenti ambiziosi che vogliono eccellere. Non riporto le parole esatte, adatte più a quella rete sociale che a questa rivista professionale, ma per dare un'idea del tono, ecco le ultime parole: "Lo sfigato è di sinistra?" Tra le varie risposte ho trovato: "Secondo me destra o sinistra non contano, conta solo la volontà e la motivazione di voler impegnarsi e di apprendere"; "io iperdemocratica e sinistrorsa (ma non ipersinistrorsa) preferisco di gran lunga gli studenti bravi e ambiziosi e ritengo che il merito (e premiare il merito) sia un concetto di sinistra"; "siamo sempre dalla parte dei più deboli, ma questa sorta di luogo comune potrebbe anche rivelarsi ingannevole [...]; chi sa di avere più considerazione potrebbe anche approfittarne e allora la scuola non avrebbe

dato un buon servigio né ad un proprio alunno né a se stessa. Morale: agli insegnanti oggi è richiesto un surplus di attenzioni e verifiche". A questo punto interviene di nuovo chi ha posto la domanda iniziale: "Anch'io sono d'accordo nel premiare il merito, ma quale? Quello della volontà o quello della ragione? E come si fa a misurarlo? Lo studente che è più debole di un altro perché è cotto, perché deve lavorare per pagarsi le tasse è da valutare sullo stesso piano del figlio del notaio che ha potuto seguire un corso negli USA ed è quindi, ovviamente, brillante? È questa l'eccellenza da premiare?" Seguono altri due interventi: "A me quando stavo in FGCI i compagni adulti dicevano che i comunisti devono sempre essere i primi in tutto. L'ansia di prestazione me la porto dietro ancora adesso..."; "Non so, senz'altro esistono anche situazioni limite, devo dire però che ho conosciuto tanti figli di papà molto svogliati e tanti

> nessuno studente, mai, per nessun motivo, ci deve "stare antipatico"

molto) assolutamente brillanti. Come studenti e ancora prima come compagni di studio. Uno studente bravo però non lo definirei 'sfigatino che fa fatica a fare tutto', allora forse non ho capito la questione. In ogni caso secondo me eccellenza e impegno spesso coesistono, ma non sono sinonimi". A questo punto sono intervenuto io con: "E se provassimo a fare in modo che nessuno studente, mai, per nessun motivo, ci stesse antipatico? L'antipatia è incompatibile con la professionalità docente. E non può avere molto a che fare con l'essere democratici". Con mio dispiacere, la discussione finì lì – ma è un tratto caratteristico dei social *network*, che dopo alcune ore, massimo un giorno, qualsiasi discussione o viene ripresa altrove e da altri, oppure muore. A mio avviso, ci sarebbe stato molto altro da discutere. Negli interventi della collega che ha posto la questione mi pare di rintracciare sia un residuo dell'odio di classe veteromarxista, sia un pietismo dolciastro di matrice pseudocattolica. Assieme all'oblio di un tratto essenziale dell'etica professionale: quello che dovrebbe impedirci di discriminare in base a categorie preconcette – personali, sociali o politiche che siano.

di origini più modeste (anche

Inoltre mi pare messa in disparte ogni considerazione sugli obiettivi di un dato livello e tipo di studi. Nei primi anni di scuola dobbiamo impegnarci perché ognuno raggiunga i massimi livelli possibili superando ogni ostacolo. Un soggetto autistico che conosco da otto anni ha sostenuto gli esami di licenza media con tutte le facilitazioni e le prove sostitutive opportune: mi pare più che giusto che lui (e ovviamente chi come lui soffre di problemi di qualunque tipo) sia messo in condizione di esprimere il meglio di sé e, se mostra di avere raggiunto gli obiettivi del suo piano personalizzato, gli sia riconosciuto l'ottenimento della licenza. Ma lì mi fermerei, per fare un esame dei singoli casi. Può un dislessico non corretto conseguire una maturità linguistica e poi magari laurearsi in Lingue? Un discalculico non recuperato in tempo potrà mai fare il ragioniere? Fino a che età e grado di scolarità dobbiamo tenere conto dei BES? Sono domande gravi, che impegnano la scuola (inclusa, ora, l'università!) a un serio lavoro di orientamento dei soggetti e, se minori, delle loro famiglie. A un certo punto qualche "no" bisogna pur dirlo il meno possibile e dopo averci pensato molto bene – e qualcuno, commissione d'esame o consiglio di classe, deve assumersene la responsabilità. Sono considerazioni mie personali, non pareri ufficiali dell'ANILS. Spero che il dibattito prosegua con interventi dei lettori e possibilmente con la pubblicazione di documenti significativi in merito. P.S. Il 30 giugno leggo dai giornali che uno studente di liceo classico, bocciato con 3 in matematica, 4 in fisica e 3 in storia dell'arte è stato promosso

ANILS significa stare insieme con e per degli ideali

dal TAR del Lazio – a quanto pare, perché matematica e fisica non sono importanti in quel tipo di liceo. Buonanotte...

Congedo

Con questo numero si conclude la mia esperienza di Direttore di Scuola e Lingue Moderne, iniziata col n. 3 del 2003. Sono stati anni travagliati: nel mondo della scuola e dell'università, per le vicende problematiche di cui ci siamo dovuti occupare a getto continuo; nel mondo delle associazioni, in una società in cui è mutata significativamente la fisionomia dello "stare insieme con e per degli ideali"; e per la nostra rivista, soggetta negli anni alle vicende e alle decisioni delle case editrici con cui abbiamo stabilito rapporti di collaborazione. Ciò malgrado spero di avere reso all'ANILS e a tutti i soci un servizio almeno accettabile. Nel primo editoriale scrivevo: "E finché mi terrete alla Direzione di SeLM, di qualunque colore sia il governo, sarò sempre e solo dalla parte di un'istruzione adeguata alla dimensione europea (e non solo) in cui viviamo". Ho la coscienza di avere rispettato questo impegno. Ringrazio Maria Cecilia Luise, che con l'inserto dedicato ai bambini ha portato avanti il lavoro impostato da Giovanni Freddi e l'ha condotto agli sviluppi attuali: passare dal BLE al BLEM non è stato solo un cambio di sigla. Molti lavori ci

sono giunti da Paolo Balboni e dalla schiera di studiosi che a lui fanno capo presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. E un sentito "grazie!" va a tutti gli autori e in particolare, se mi è consentito, a coloro che con semplicità e chiarezza hanno condiviso con noi colleghi le loro esperienze meglio riuscite, dando corpo alla sezione Buone pratiche che ho sempre ritenuto di vitale importanza per una rivista professionale come la nostra. Un mio ringraziamento speciale va a chi, nelle redazioni di Milano, Loreto e Torino, ha curato la "messa in pagina" e l'assemblaggio finale dei numeri. Suppongo che ben pochi siano andati a leggere i loro nomi nel colophon di pag. 1; desidero che si sappia che a loro si devono le innovazioni grafiche, la scelta delle immagini di copertina e fuori testo, il controllo delle incoerenze redazionali e dei refusi, e molto altro. Io mi presento dimissionario al Congresso dell'ANILS non per dissensi con l'Associazione o con qualche suo membro ma perché alcune circostanze personali consigliano che io non mi impegni più quanto nel passato: è bene che ci sia una transizione "morbida" a favore di chi può meglio procedere negli anni futuri. A chi prenderà il mio posto alla direzione di SeLM offrirò ogni collaborazione utile, in particolare nel primo periodo. A chi vorrà mantenere i contatti con me segnalo che abbandonerò al più presto l'indirizzo di posta gp.anils@yahoo.it perché l'ho creato quando ero presidente nazionale, fa riferimento al mio ruolo nell'associazione e ne contiene il nome; sarò raggiungibile come gianfrancoporcelli@yahoo.it oppure gianfranco.porcelli@ gmail.com.

Le reti sociali quali ambienti

di apprendimento linguistico

Barbara Gramegna

Intendenza scolastica in Lingua Italiana, Area Pedagogica – Bolzano

La diffusione e il numero di utenti delle reti sociali non possono non fare riflettere un docente di Lingue sulle potenzialità che queste offrono in termini di uso e apprendimento linguistico. La piazza virtuale è un chiacchiericcio ricco di nuovi stimoli, di lingue e mezzi che si mescolano, di codici interscambiabili, di spunti di riflessione glottodidattica. Bandire le reti sociali dall'aula, o credere che esse non contribuiscano ai processi di acquisizione linguistica, è come pensare alla porta dell'aula come delle Colonne d'Ercole.

Le reti sociali (social network) non sono un fenomeno di breve durata, come poteva apparire inizialmente.

A partire dal 2003 in America, dal 2004 in Italia, si sono diffuse in maniera così massiccia che stanno incidendo sulle "modalità stesse di socializzazione e sulle identità degli stessi individui" (Rivoltella, Ferrari 2010); le reti sono stabili e continue, sebbene "liquide".

Il nostro è tra i Paesi in cui il tasso di penetrazione del social network è più alto: gli utenti registrati su Facebook sono 24 milioni su circa 27 milioni di navigatori abituali e più della metà di loro vi accede ogni giorno. Il sito continua a crescere. (Bottero, 2014)

L'attività "sociale" coinvolge tutti e avviene ovunque nei vari momenti della giornata. Il fatto di poter "condividere" supera il modello della comunicazione uno-a-uno, che continua invece a caratterizzare lo scambio di sms o mms, che però i giovani usano molto meno.

Per entrare a far parte delle reti sociali è necessario "costruire" un profilo dove comunicare gusti, attitudini, situazioni sentimentali, stati d'animo ecc., e questo le rende un mondo assolutamente "biografico e evenemenziale" (Rivoltella, Ferrari 2010), con i vantaggi e gli svantaggi che ciò comporta. La scuola finora ha preso le distanze dal mondo dei social, o comunque della comunicazione personale, ritenendola da un lato una distrazione. dall'altro una dimensione privata, come appunto poteva essere il "cortile" di qualche decennio fa, ovvero un luogo magari d'apprendimento però

informale e i cui effetti non avevano ricadute nella cornice d'apprendimento formale. Le reti sociali, tuttavia, rappresentano, sì luoghi virtuali, ma dove l'uso della lingua/delle lingue è assolutamente reale, in continua trasformazione e, spesso, occasione di apprendimento inconsapevole. La lingua dei social è una lingua che, oltre ad adattarsi al nuovo mezzo, produce nuove forme, introduce nuove abitudini, mescola i codici – pensiamo alla condivisione di foto o video con commenti ecc. –, consente a lingue minoritarie e dialetti, a rischio di estinzione, di conoscere una rinascita. La crescente popolarità delle reti sociali come Facebook, Ning, Myspace, his, Tuenti e altre non fa che chiedere alla scuola di prendere atto che i docenti sono le uniche persone in grado di aiutare gli studenti



a mediare fra i due momenti (formale e informale), fornendo loro strumenti metacognitivi e implementando in maniera idonea alcune attività tipicamente *social* in quelle didattiche quotidiane. Riuscire a sfruttare l'attitudine di apertura degli studenti a relazionarsi attraverso l'uso di reti sociali (Castañeda, 2010) può concorrere anche a raggiungere uno degli obiettivi della scuola, ovvero quello di sviluppare la multimedia literacy, che non può prescindere dalla padronanza del "mezzo" linguistico. Se gli studenti dichiarano di utilizzare principalmente le reti sociali come strumento di comunicazione fra loro, e se questo avviene grazie a uno stato di connessione continua, è auspicabile che anche i docenti comincino a familiarizzare con questo "ambiente" e vengano a conoscenza, ad esempio, dell'esistenza di social network, ad accesso libero e gratuito, finalizzati proprio all'uso di lingue diverse dalla Lı degli studenti.

Molte di queste reti/servizi sono protetti, ed è la stessa scuola a potersi iscrivere.

Fra le più note indichiamo:

- Blabloo.com;
- Busuu.com;
- Italki.com:
- Lang-8.com;
- Livemocha.com;
- Myhappyplanet.com;
- Palabea.com;
- Voxswap.com.

Si suppone che sia il docente poi a trovare la forma migliore con la quale integrare questo tipo di attività di apprendimento informale con un'attività formale di classe, mettendo così in relazione ambienti che, a tutt'oggi, non risultano avere una permeabilità.

I docenti, secondo un modello proposto da Simon Hooper e Lloyd Rieber (1995) (v. Fig. i), devono però potere partire da una personale familiarizzazione con i mezzi/ ambienti per passare a un loro utilizzo/frequentazione diretta, per riuscire poi, in un secondo tempo, a integrarli nella pratica professionale e giungere, quindi, a un loro uso rispetto a obiettivi diversificati, riorientandoli quindi a seconda delle esigenze, per consentire poi agli studenti di reinterpretare e sviluppare ulteriormente le potenzialità offerte da questi stessi mezzi, con la prospettiva di pervenire a risultati in fase iniziale non prevedibili.

Il fatto inoltre che quasi tutti gli studenti posseggano un *mobile device* non è da trascurare visto che, spesso, uno degli ostacoli maggiori nell'usare le tecnologie in classe è proprio quello dei frequenti problemi con le aule di informatica o con il wi-fi. La pratica diffusa già in molte aziende del Bring Your Own Device (BYOD), ovvero quella di avvalersi del dispositivo di proprietà del singolo, sarebbe

potenzialmente estendibile anche alla scuola. Questo implica, però, un cambiamento della politica di ogni singolo istituto nella gestione dei cellulari.

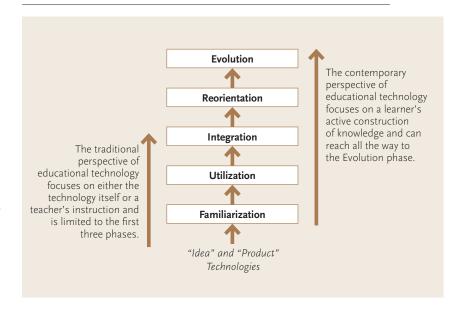
Se le lingue sono in movimento, in questo caso anche attraverso i nuovi mezzi e i nuovi ambienti, lo dovrebbero essere anche gli insegnanti.

Gli ambienti virtuali, pur riproponendo le regole di interazione degli ambienti sociali reali, incentivano la disinibizione, quindi un abbassamento del "filtro affettivo" ovvero un enorme vantaggio, ad esempio, proprio per la produzione linguistica, svincolata dal timore di "sbagliare".

La chance offerta dalle reti sociali come fenomeno comunicativo, permette di declinare ad esempio un banale input, secondo le caratteristiche proprie di ogni social, accentuando e causando un diverso tipo di reazione/interazione.

Con una provocazione un po' ironica si potrebbe immaginare un'attività che parta da un

FIGURA I – MODELLO DI SIMON HOOPER E LLOYD RIEBER



semplice input tipico delle attività formali (livello A1/A2), ovvero: "Qual è il tuo piatto preferito? Parla del tuo piatto preferito". Da una risposta come: "Il mio piatto preferito è la carbonara", si potrebbero immaginare vari sviluppi, secondo le prerogative dei vari social, con la possibilità di espandere l'enunciato, cambiare stile comunicativo, registro, mescolare i codici ecc. rispetto ai diversi obiettivi linguistici definiti

dall'insegnante, ragionando sulla forma, sulla grammatica, sulle intenzioni comunicative e altro.

- Facebook: Oggi nessuno mi toglie una bella carbonara;
- Twitter: #carbonara forever;
- Instagram: Ecco una foto della carbonara della mia mamma;
- Youtube: The Spliff 1982 "Carbonara" http://www. youtube.com/watch?v=P_ HYmLzxi2Y;
- LinkedIn: Fra le mie

- competenze: realizzazione di pasta alla carbonara secondo ricetta tradizionale;
- Meetic: Cerco un amante della carbonara per strafogarci assieme;
- Pinterest: Ricetta della pasta alla carbonara a modo mio.

Insomma, in realtà non la crediamo del tutto una provocazione!

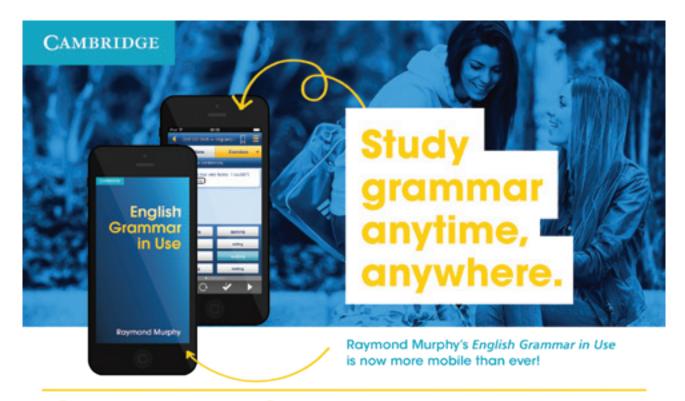
Bibliografia

- CASTAÑEDA L. (2010), Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos, MAD-Eduforma, Sevilla.
- CRYSTAL D. (2001), Language and the Internet, Cambridge University Press, Cambridge.
- GHENO V. (2011), "Socializzare in rete: il lessico delle piazze telematiche", in STEFANELLI S., SAURA V.A. (a cura di), I linguaggi giovanili, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 41-112.
- HOOPER S., RIEBER L.P. (1995), "Teaching with technology", in ORNSTEIN A.C. (a cura di), Teaching: Theory into practice, Allyn and Bacon, Needham Heights (MA), pp. 154-170.

– RIVOLTELLA P.C., FERRARI S. (2010), A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti, Vita e Pensiero, Milano.

Sitografia

- BARTOLOMÉ A., Blended Learning Conceptos Bàsicos, http://www. sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm.
- BOTTERO G., Dieci cose da sapere su Facebook in Italia, http:// www.lastampa.it/2014/01/30/economia/cose-da-sapere-sufacebook-in-italia-cjLSLDcgfeb7m8OyEHYFgK/pagina.html, 30 gennaio 2014.





Genuine Murphy content, specially designed for smartphones and tablets



Starter Pack includes a guide to Past and Present tenses, interactive exercises, Glossary and Study Guide



Choose the whole app or just the grammar units you need





The only grammar app an intermediate learner of English will ever need. cambridge.org/eguapp





Teaching French through English!

Perla Ronchi

Dottore di ricerca in Pedagogia sperimentale, docente di lingua francese, inglese, tedesca nella scuola di I e II grado, Padova

Come insegnante mi piace divertirmi coi ragazzi e, a volte, credo sia possibile sperimentare! È nata così l'idea di offrire un "piccolo assaggio di CLIL" in una classe prima della scuola media dove l'inglese potenziato annulla, a mio avviso, le possibilità di confronto utili all'apprendimento della stessa lingua che si vuole potenziare! Nonostante il progetto sia stato interrotto, lo presento qui poiché credo che, se ben condotto, possa portare a risultati interessanti.

Uno o tanti "potenziati"?

È ancora un poco soffocante l'aria di provincia che si respira nell'interpretazione della normativa che induce a offrire qualsivoglia scelta alle famiglie, anche quando queste siano in netta opposizione rispetto alle raccomandazioni europee che, fin dall'edizione del 1995 dell'ormai citatissimo Libro Bianco, invitano i cittadini europei a parlare almeno due lingue oltre alla propria lingua madre.

La scuola italiana ha un'idea tutta sua di Europa se ancora propone grazie all'art. 25 del D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226, la possibilità di convertire le due ore riservate all'apprendimento della seconda lingua comunitaria (sì perché in Europa è noto come le lingue comunitarie siano classificate secondo una rigida gerarchia che va dalla più prestigiosa, la prima, appunto, alla meno prestigiosa, passando per la seconda lingua comunitaria, la terza e così via!), convertirle, si diceva, in ore destinate all'apprendimento della sola lingua inglese.

E per permettere la pluralità di scelta, l'autonomia scolastica – che fa di ogni scuola un mondo a parte – si permette di proporre un "potenziato" dividendo le classi – chiamandole con l'altisonante appellativo di "classi articolate" – affinché coloro i quali vogliano studiare una seconda lingua comunitaria abbiano la possibilità di farlo in piena libertà divergendo da chi, invece, sceglie di studiarne una sola.

Nei fatti l'insegnante di lingua inglese si trova una parte di classe che segue le sue lezioni per tre ore settimanali e una parte di classe che invece lo fa per cinque ore settimanali. Nel reale imbarazzo di una tale situazione, poiché il tutto si inserisce in classi formate da tante individualità alle quali è – giustamente! – necessario prestare la dovuta attenzione e il dovuto supporto, che permettano a ogni alunno di realizzarsi pienamente (e ciò avviene seguendo la compilazione di elaborati piani di lavoro individualizzati per gli alunni certificati, altri piani di lavoro personalizzati per alunni con DSA e ora "speciali" piani per bisogni educativi speciali [BES]... a cui si aggiungono quindi piani di lavoro per una parte di classe e piani di lavoro per l'altra parte di classe), in un tale reale imbarazzo appunto, l'insegnante, allo scopo di evitare il parcellizzarsi di una situazione come si evince assai complicata, decide di proporre un "potenziato" basato su uno stesso programma di lavoro per l'intera classe, aggiungendo un laboratorio ispirato ai progetti CLIL dove, nella secondaria di II grado, gli alunni seguono una materia in lingua inglese. Una proposta che vuole muovere fantasia e curiosità: gli alunni fingeranno di essere ragazzi inglesi che a scuola studiano una lingua straniera.

Certo, può sembrare un gioco, e forse lo è, ma in questo modo la scuola si troverebbe a recuperare quella funzione originaria del senso etimologico per cui è nata e che nel corso della sua evoluzione ha, purtroppo, perso, almeno per tanti se non proprio per tutti: imparare divertendosi.

Obiettivi

Come ogni laboratorio va preparato.

Il percorso di snoderà in una sola ora settimanale a partire dall'inizio della scuola a data da destinarsi poiché, essendo una sperimentazione, non se ne conosco ancora gli effetti. Si suppone, tuttavia, di continuare per l'intero primo quadrimestre, ovvero 15 ore circa a disposizione.

Gli obiettivi sono numerosi, ma penso possano essere riassunti in almeno cinque:

- permettere ai discenti un confronto tra due lingue straniere altrimenti non realizzabile nello studio di una sola lingua straniera;
- 2. potenziare (non è forse lo scopo principale delle cinque ore?) l'apprendimento della lingua inglese attraverso l'uso della stessa quale reale strumento di comunicazione: di fatto una lingua veicolare è tale quando permette l'apprendimento di un'altra lingua;
- 3. favorire l'integrazione della lingua inglese secondo l'approccio naturale in base al quale le lingue non possono essere studiate unicamente tramite la razionale volontà di apprendimento, ma devono essere apprese anche attraverso stimoli che muovono verso l'accettazione di strutture linguistiche diverse dalle nostre;
- 4. diminuire il divario tra le conoscenze del gruppo classe formato dagli alunni che

occorre
permettere ai discenti
un confronto tra
due lingue straniere

- escono per studiare francese e coloro che rimangono in classe per "fare inglese potenziato";
- 5. stimolare la curiosità nei discenti e dare loro più possibilità di scelta.

Svolgimento del laboratorio

Una volta stabiliti gli obiettivi, è necessario pensare allo svolgimento del laboratorio, che vede la figura dell'insegnante come conduttrice, ma i discenti molto coinvolti nella produzione orale.

Le prime fasi del laboratorio si aprono con il confronto fra le lingue inglese e francese rispetto alle funzioni comunicative e al lessico di base. Nello specifico, si intendono le prime frasi in lingua che gli alunni conoscono bene in quanto apprendimenti consolidati già negli anni della scuola primaria, frasi che ci presentano nei nostri caratteri più evidenti come il nominarci, il dire da dove si viene e dove si abita, l'età, i saluti iniziali. A questo si aggiunge il piccolo vocabolario appreso: i colori, i numeri fino a 20, parole legate alla famiglia, alle materie scolastiche e ai propri passatempi preferiti. Con questo piccolo bagaglio iniziale vengono realizzati mini-dialoghi in cui gli allievi si esprimono con molta fluidità in inglese. Da essi sono estrapolate le funzioni linguistico-comunicative e il lessico, e riportati per iscritto: è lì che avviene il confronto con le

rispettive traduzioni in francese, mentre l'italiano non viene usato (quasi mai!). Si paragonano piuttosto i suoni delle due lingue, ripassando l'alfabeto inglese e studiando l'alfabeto francese, poiché i ragazzi mostrano difficoltà nell'ascolto e nella riproduzione di suoni mai sentiti fino a quel momento. Da una settimana all'altra gli alunni studiano parole e funzioni dall'inglese al francese e mettono poi in classe in pratica quanto appreso nella realizzazione di sketch a coppie o in un gruppo ristretto: chi in inglese, chi in francese!

Realizzazione di un prodotto "visibile"

Dopo circa cinque settimane dall'inizio si è arrivati alla realizzazione di un primo prodotto formato dalla doppia presentazione di ogni alunno. Tutti i ragazzi hanno, cioè, prima scritto una presentazione in inglese, poi una in francese; queste sono state corrette in classe e copiate a casa su fogli colorati personalizzati da foto, immagini e disegni. In classe i lavori sono stati combinati e uniti aggiungendo, inoltre, le doppie presentazioni degli alunni che normalmente uscivano per studiare "la seconda lingua comunitaria". Tale prodotto è stato realizzato con grande entusiasmo dagli alunni che hanno detto di essersi divertiti e di aver imparato giocando. Come insegnante non nego la soddisfazione di vedere i ragazzi all'inizio impauriti di fronte all'apprendimento di una lingua straniera mai avvicinata (dato che invece l'inglese a loro è molto familiare), sentirsi più tranquilli e soprattutto riuscire a tradurre parole e frasi da una lingua all'altra senza ricorrere al passaggio obbligato che all'inizio era la loro lingua madre.

Il progetto è stato arrestato per la nascita di dinamiche negative nei confronti dell'apprendimento del francese e, soprattutto, per la non comprensione degli obiettivi. Molti alunni hanno dimostrato scontentezza nell'interrompere un percorso che li aveva messi di fronte a difficoltà, ma li aveva fatti "crescere" divertendosi. "Peccato, era la mia materia preferita!" ha esclamato una bambina, la quale mostrava risultati brillanti, quando invece è considerata una ragazzina debole, dalle reali difficoltà in altre discipline. "Peccato!" esclamo io come insegnante. Sono infatti dell'opinione che, pur trovandomi a insegnare inglese quest'anno, il ricorso al

"potenziato" sia estremamente

negativo. In tali classi, infatti, convivono esperienze del tutto opposte. Vi è chi ha scelto tale sperimentazione poiché è dell'opinione che apprendere una sola lingua permetta loro di "impararla come l'italiano", ma vi è anche chi invece ha scelto una sola lingua perché significa studiare una materia in meno, o perché non si ritiene di possedere le capacità e/o gli strumenti per impararne due. E allora un appello alle scuole: anche la cultura va educata! Anche verso la cultura occorre fare una scelta! Non offrire il "potenziato" significa in realtà dare pluralità allo studio delle lingue straniere e permettere agli alunni più strade, più possibilità, al contrario di quello che potrebbe sembrare all'apparenza. Non sempre proporre qualsiasi

tipo di scelta apre più porte! Le scelte devono naturalmente essere molteplici, ma in un'ottica di arricchimento, non di blanda democrazia. L'Italia dovrebbe identificarsi maggiormente negli ideali di un'Europa di cui, volente o nolente, fa pur sempre parte. Occorre piuttosto offrire più ore allo studio delle lingue straniere, per non relegarle a mere materie scolastiche. Una lingua è molto di più! Avvicinarsi a una lingua straniera significa avvicinarsi a una cultura, studiare una lingua straniera significa anche interiorizzare strumenti che migliorano l'uso e la comprensione della propria lingua madre. Questa è una realtà che va finalmente realizzata e considerata... e messa in pratica nei suoi risvolti applicativi fino in fondo.



È una favola?

Silvia Serena

Università Luigi Bocconi - Milano

No, non è una favola, ma ha dell'incredibile il cammino svolto tra il 1993 e il 2013 da un piccolo progetto, nato quando alcuni docenti universitari si rivolsero Dorothea Lévy-Hillerich, allora incaricata della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti di tedesco al Goethe-Institut di Varsavia da poco fondato, perché preoccupati – dopo l'improvvisa apertura delle frontiere in seguito alla caduta del Muro – di non essere in grado di offrire ai loro discenti gli strumenti linguistici necessari per comunicare, orientarsi e acquisire le competenze indispensabili per vivere in un mondo soggetto a mutamenti radicali e imprevedibili. La riflessione su ciò che gli studenti devono sapere e saper fare in una lingua, e su ciò che quindi la formazione istituzionale deve fornire con specifiche

modalità, tempi e strumenti, condusse alla redazione del primo Rahmencurriculum (cioè un "curricolo-cornice") bilingue polacco-tedesco, vale a dire una raccolta non prescrittiva¹ di indicazioni su principi, obiettivi, contenuti e metodi per l'insegnamento del tedesco a studenti universitari, indipendentemente dalle facoltà di provenienza. Successivamente si costituirono altri due gruppi di lavoro e furono pubblicati i curricoli rispettivamente per le università ceche e slovacche; contemporaneamente, dalla collaborazione dei tre gruppi di lavoro nacque anche, quale traduzione in pratica di quanto esposto nei curricoli, il primo libro di testo.² Nel 2006 la revisione dei tre curricoli alla luce del QCER condusse a una fusione in una versione unica sotto l'egida del Goethe-Institut di Cracovia, sulla cui homepage

venne pubblicato e dalla quale è tuttora scaricabile.3 Seguì la nascita di altri gruppi di lavoro e la pubblicazione di altri curricoli, costruiti su una base comune e diversificati a seconda delle esigenze del singolo Paese: nel 2006 in Ucraina (nuova edizione 2014), nel 2007 in Croazia, nel 2010 in Serbia, nel 2011 in Bosnia ed Erzegovina, nel 2013 in Macedonia. Inoltre dal 2004 esiste un curricolo in Bielorussia (dal 2012 tradotto anche in russo) e dal 2006 ne esiste uno in Romania, ma ambedue per vicissitudini varie non sono ancora stati pubblicati. Nel complesso risulta evidente, quindi, che l'approccio si è diffuso nei Paesi dell'Est europeo, ma che stenta a farsi strada in Occidente⁴, anche se dal 2012 sono iniziati i lavori per una stesura di un curricolo in Francia.

- 1 Il concetto di "curricolo" va distinto da quello di "programma" in quanto raccoglie obiettivi, contenuti, strategie metodologiche e strumenti, ed è anche orientato a sviluppare abilità e competenze, mentre un "programma" si limita piuttosto a una scansione di contenuti, tendenzialmente vincolanti e statici.
- 2 LÉVY-HILLERICH D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R. (a cura di), Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben, libro di testo B2-C1 con CD per studenti più guida per l'insegnante, Ed Fraus, Plzeň, 2004 (esaurito).
- 3 Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien, 2006, http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf. Ne esiste anche una versione cartacea di 110 pagine, pubblicata a cura del medesimo Goethe-Institut di Cracovia.
- 4 Le ragioni sono molteplici ed esulano dalle dimensioni del presente contributo, ma hanno a che vedere da un lato con la concezione della funzione dell'università se vista come rivolta in misura maggiore o minore alla vita pratica e professionale e dall'altro con la concezione della lingua, vista come un oggetto o ammasso di regole da studiare, e non come strumento di pensiero, oltre che di comunicazione. In altre parole, la prospettiva funzionale è tuttora rimasta, nonostante il QCER, i vari CLIL ecc., in superficie, per cui nell'inconscio collettivo la lingua resta un "oggetto" consistente in un insieme di fenomeni grammaticali di cui impadronirsi e una "materia in più" da studiare, la qual cosa ha conseguenze sulla didattica, sulla metodologia, sull'organizzazione dei contenuti da apprendere, e su tutta l'impostazione dell'apprendimento dall'asilo all'università, e ovviamente sulla formazione dei docenti e su quanto ci si attende che sappiano e sappiano fare.

Dai gruppi di lavoro coordinati da Dorothea Lévy-Hillerich, parallelamente ai curricoli e alle attività di formazione dei docenti, escono anche nuovi materiali didattici: quello che costituisce il centro della *Mindmap*,⁵ qui presentata (v. FIG. I), condensa tutta la riflessione teorica raccolta nei curricoli e tutta la sperimentazione nell'insegnamento di vent'anni, ed è frutto della collaborazione di sette gruppi di lavoro di sette nazioni (Bosnia ed Erzegovina, Croazia, Francia, Germania, Macedonia, Romania, Serbia), Si tratta di un libro di testo A2-B1, dal titolo Mit Deutsch studieren arbeiten leben⁶, cioè "studiare, lavorare, vivere col tedesco", dotato, tra i tanti strumenti, anche di un glossario in 20 lingue, una piattaforma moodle⁷ e di un libro insegnante su CD-ROM,⁸ che ha la particolarità di esser stato reso impiegabile anche per l'autoaggiornamento e la formazione-docenti, data la presenza di una sostanziosa parte teorica di didattica e metodologia.

Il progetto viene qui presentato, sia perché pur essendo nato per l'ambito universitario, affronta problematiche che investono anche l'insegnamento delle lingue nelle scuole medie superiori,⁹ sia perché si rivolge al tedesco in modo paradigmatico: infatti i curricoli, i principi, gli obiettivi, le strategie didattiche finalizzate a rendere gli studenti capaci di cooperare e comunicare a livello professionale e interpersonale con persone di altre culture valgono per qualsiasi lingua (ed è quindi auspicabile che vadano in porto i tentativi iniziati da più parti di tradurre i curricoli dal tedesco, in modo da renderli fruibili anche per docenti e autori di materiali didattici di altre lingue¹⁰).

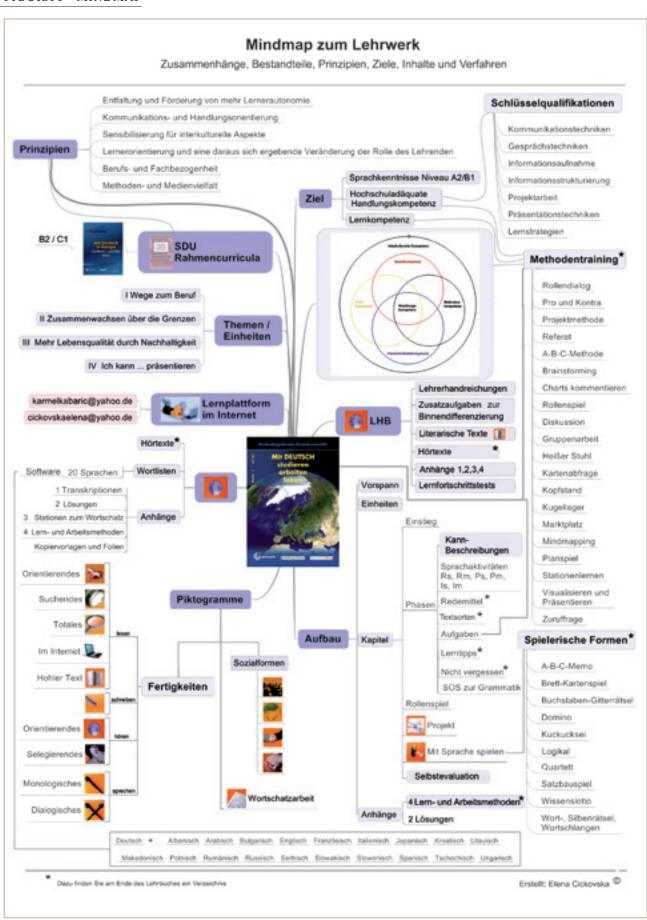
La mappa offre una visione d'insieme di questo complesso progetto per l'insegnamento del tedesco trans-facoltà, noto con l'acronimo SDU, dalle iniziali di "Studienbegleitender Deutschunterricht": si tratta cioè di un insegnamento che affianca gli studi universitari (il verbo è appunto begleiten, accompagnare, scortare), supportando lo sviluppo di quelle competenze in lingua straniera che sono comuni a tutte le facoltà e non riguardano (se non progressivamente e per una parte limitata) i linguaggi specialistici[™]: se, per esempio, gli studenti imparano a fare una presentazione, non apprendono solo delle espressioni per rivolgersi al pubblico, ma anche in generale come comportarsi e rapportarsi con

gli ascoltatori, come impostare la sequenza degli argomenti, cosa/come scrivere e cosa/ come non scrivere su una slide PowerPoint o su un cartellone dunque acquisiscono in lingua e mediante la lingua delle competenze che verranno loro utili quando nella vita professionale si troveranno a dover far la presentazione di un prodotto, di una ditta o di un progetto. In altre parole, la didattica permette, mediante attività mirate, di far sperimentare e render spendibili skills e strategie d'uso della lingua già durante il periodo di studi, nell'ambiente protetto dell'aula; ciò avviene però nella prospettiva di una trasferibilità all'attività nel futuro mondo del lavoro e al rapporto interpersonale nella società della lingua straniera. Non per nulla il titolo del libro di testo richiama le tre direzioni verso le quali nella prospettiva dello SDU lo studente viene indotto ad agire in lingua e mediante la lingua – direzioni che distinguono l'insegnamento agli studenti da quello agli adulti: da ciò consegue la necessità di modalità e materiali didattici a sé stanti, distinti da quelli per adulti e tesi a fornire nozioni e sviluppare competenze che gli adulti già posseggono e che invece negli studenti sono ancora tutte da costruire.

- 5 Redatta a colori da Elena Cickovska e pubblicata in bianco e nero in LÉVY-HILLERICH D., SERENA S. BARIĆ K., CICKOVSKA E. (a cura di), Mit Deutsch studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1 mit Hörtexten, Arbeitsmaterialien und Wortlisten in 19 Sprachen auf eingelegter CD, Lemplattform Moodle, Lehrerhandbuch auf CD-ROM, Arcipelago Edizioni, Milano, 2010, p. 7.
- 6 Lévy-Hillerich, D., Serena, S. Barić, K. Cickovska, E. (a cura di) op. cit.
- 7 Si tratta della piattaforma presentata nel presente numero da Karmelka Barić, Eine SDU-Lernplattform als Anwendungsbeispiel der Prinzipien für den studienbegleitenden Deutschunterricht.
- 8 Presentazione e indice sono scaricabili qui: http://www.scribd.com/doc/173871098/Studienbegleitender-Deutschunterricht-LHB-CD-ROM-INHALTSVERZEICHNIS.
- 9 Si veda SERENA S. (2012), "Fremdsprachliche Handlungskompetenz in der Oberschule: Utopie oder Wirklichkeit?", in Scuola e Lingue Moderne 8-9, pp.18-28.
- 10 Da una comunicazione di Sonja Hoesch, Università per stranieri di Siena, al congresso IDT (Internazionale Deutschlehrertagung) di Bolzano nel 2013 si evince che sono iniziati i lavori per tradurre la versione serba dal tedesco in italiano.
- 11 Questa prospettiva che interroga la funzione di "accompagnamento" della lingua trasversalmente alle facoltà e alle professioni, non ha trovato applicazione solo nel volume posto al centro della *Mindmap*, ma anche in una serie di volumi nella collana "Kommunikation im Beruf" che si rivolge al turismo, alle professioni mediche, all'agricoltura ecc. riportati nelle indicazioni bibliografiche (vedi nella sitografia alla voce Rahmencurricula, Lehrbucher und Adressen).

12

FIGURA I – MINDMAP



Dato che la mappa è in tedesco, ma è indispensabile per visualizzare e cogliere le interdipendenze e i rapporti causa-effetto tra gli elementi del progetto presentati sopra, le espressioni tedesche da rintracciare nel grafico vengono accompagnate dalla traduzione in italiano, in modo da permettere al lettore di localizzarle nella loro rete di rapporti e approfondire poi quanto di suo interesse tramite le indicazioni bibliografiche cartacee e in rete.

Al centro si trova, dunque, il sopraccitato volume *Mit Deutsch studieren arbeiten leben* nel quale si vedono confluire i principi (*Prinzipien*:¹² per esempio, la centralità del discente, lo sviluppo della sua autonomia, professionalità, sensibilizzazione interculturale ecc.), i quali conducono ai *Rahmencurricula*, che a loro volta conducono al primo libro di testo di livello B2-C1 che li applica (Plsen, 2004) e da qui

- alle tematiche delle quattro unità (*Themen/Einheiten*), che proprio in applicazione dei principi di fondo, sono state scelte insieme agli studenti in base alle loro esigenze:
 - Wege zum Beruf: avviamento alla vita professionale, stage, studi in un'università straniera ecc.;
 - 2. Zusammenwachsen über die Grenzen: scambi col Paese di destinazione, apprendimento delle lingue, comunicazione interculturale ecc.

- Mehr Lebensqualität durch Nachhaltigkeit: sostenibilità, energie rinnovabili, cambiamento climatico ecc.
- 4. Ich kann präsentieren...;
- alla piattaforma Moodle (Lernplattform im Internet);
- al CD-ROM per gli studenti (vedi pittogramma) il quale, appunto per educarli all'autonomia e all'assunzione di responsabilità, contiene trascrizioni dei testi audio (*Transkriptionen*), soluzioni (*Lösungen*), stazioni di apprendimento del lessico¹³ (*Wortlisten 20 Sprachen*), materiali da stampare e predisporre per la lezione in collaborazione col docente (*Kopiervorlagen*) ecc.;
- ai pittogrammi (*Piktogramme*) che obbediscono alla stessa logica, cioè indicano accanto a ogni attività, esercizio ecc. relativo alle quattro abilità (*lesen*, *schreiben*, *hören*, *sprechen*) la tipologia di svolgimento, per esempio lo stile di lettura (*orientierendes*, *suchendes* ecc. *Lesen*) affinché lo studente sia consapevole in ogni istante di che cosa fa come e perché;
- all'articolazione del volume (A*ufbau*) in
 - i. una unità introduttiva (Vorspann¹⁴) in cui lo studente scopre le modalità di lavoro nel libro, per potersene servire autonomamente per la sua attività personale di ricerca;
 - quattro unità (Einheiten) che comprendono vari capitoli (Kapitel);
 - 3. varie appendici (*Anhänge*) che contengono le soluzioni

degli esercizi (*Lösungen*) per l'autoapprendimento, nonché – sempre nell'ottica della responsabilizzazione e indipendenza dello studente – l'elenco delle modalità di apprendimento e di lavoro (*Lern- und Arbeitsmethoden*), quello degli strumenti linguistici (*Redemittel*) atti a realizzare le intenzioni comunicative, e quello dei tipi di testo (*Textsorten*) ove questo avviene.

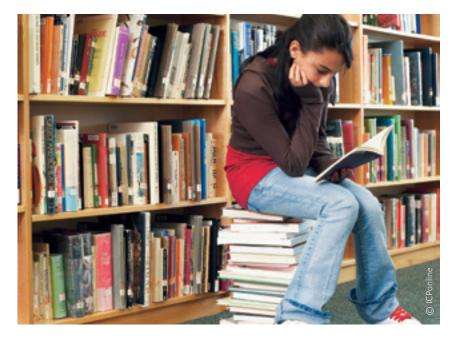
Va sottolineata proprio la prospettiva testuale, perché le competenze linguistiche raggiunte non sono valide per qualsiasi testo, ma limitatamente al tipo incontrato nel capitolo o nella frase: ogni testo, infatti, ha una sua struttura testuale che lo studente deve imparare a riconoscere per essere in grado di codificare e decodificare - una struttura, cioè, che lo differenzia dagli altri e che induce a poter descrivere con molta precisione l'obiettivo da raggiungere, che può essere, per esempio: "Alla fine del capitolo lo studente è in grado di estrapolare informazioni su offerte last-minute in un volantino pubblicitario15". I curricoli offrono un supporto sostanziale per l'analisi e la scelta dei testi a seconda delle abilità e delle competenze da sviluppare, per permettere di abbinare in prospettiva funzionale schemi testuali ad ambiti tematici. Procedendo con l'esplorazione della mappa, si vede che i Kapitel risultano articolarsi in

¹² Si veda la presentazione che di questi principi informatori fa Karmelka Barić in Eine SDU-Lemplattform als Anwendungsbeispiel der Prinzipien für den studienbegleitenden Deutschunterricht nel presente numero.

¹³ Il termine "stazioni" è usato da Giuseppa Zangrande nel suo articolo in SeLM 1/2013 pag. 48 e segg. con riferimento alla scuola primaria, ove traduce il termine in uso nella letteratura didattica in lingua tedesca.

¹⁴ Scaricabile insieme alla intera prima unità in http://www.scribd.com/doc/95079052/AA-w-Mit-Deutsch-Studieren-Arbeiten-Leben-Index-Einheit-1.

¹⁵ Un esempio è riportato in SeLM 8-9/2012 pag. 23 in ambito turistico, ma nel curriculum polacco del 2006 citato sopra, nell'Anhang 13 relativo a una ricetta per es., vengono mostrate le conseguenze a livello didattico-metodologico della relazione schema testuale / tipo di testo / grammatica funzionale / grammatica sistematica / vocabolario / intenzione comunicativa.



fasi (*Phasen*) per le quali sono indicati gli obiettivi formulati mediante una descrizione di quello che, alla fine del processo di apprendimento, lo studente sarà in grado di fare (il termine nel grafico è *Kannbeschreibungen*, letteralmente: descrizioni del saper fare) con riferimento.

- alle Sprachaktivitäten del QCER (ricezione, produzione, mediazione, interazione orali e scritte);
- agli strumenti linguistici (Redemittel);
- alle tipologie testuali (Textsorten);
- alla grammatica in prospettiva funzionale secondo la cosiddetta "SOS Grammatik" ove prima si cerca/si individua il fenomeno nel testo (la prima S si riferisce a Suchen, cercare, e si raccolgono gli elementi), poi si ipotizza un ordine o

una regola (la O di *Ordnen*), e infine si trova la regola (l'altra S si riferisce a *Systematisieren*);

- a quanto richiesto nelle consegne (*Aufgaben*, cioè i cosiddetti "tasks") per attività in cui lo studente agisce coinvolto in prima persona, ove perciò è previsto con precisione:
- quali strumenti linguistici verranno usati per realizzare
- quale intenzione comunicativa in rapporto a
- quale tipologia testuale per sviluppare
- quale competenza extralinguistica o
- quale qualifica-chiave mediante
- quale procedimento metodologico o attività didattica (se ne veda l'elenco sotto Methodentraining¹⁶) o
- quale gioco didattico (se ne veda l'elenco sotto Spielerische Formen).

Il raggiungimento degli obiettivi enunciati nelle Kannbeschreibungen avviene sia mediante Selbstevaluation (attività di autovalutazione alla fine di sezioni o capitoli), sia mediante test miranti a stabilire il progredire dell'apprendimento (Lernfortschritt-Tests) dei quali sono riportati esempi nel libro-insegnante su CD-ROM (individuabile in FIG. I sotto l'acronimo LHB, che sta per Lehrerhandbuch), in modo da insegnare agli insegnanti il modo di costruirli.

Anche ai docenti, quindi, è richiesta una Lernkompetenz, una competenza nell'apprendere, che nella mappa, risalendola in senso antiorario, si incontra come uno degli obiettivi di fondo (Ziel), accanto a quello strettamente linguistico della hochschuladäquate Handlungskompetenz, cioè di una competenza operativa nella lingua a livello universitario, direttamente da rapportarsi con le qualifiche-chiave (Schlüsselqualifikationen) e con le competenze evidenziate in quei quattro cerchi che si intersecano cioè le competenze sociale, professionale-specialistica, metodologica, umana (Sozial-, Fach-, Methoden-Persönlichkeitskompetenz), che insieme formano appunto la competenza operativa nella lingua (Handlungskompetenz).17 Nello stesso tipo di cammino sono inseriti anche i docenti:

- 16 Nella mappa sono indicate una ventina di attività come *Brainstorming, Mind Mapping* ecc. più una serie di giochi didattici (nel grafico vi si fa riferimento con *Mit Sprache spielen* e l'elenco delle *Spielerische Formen*): tutte sono da considerarsi serie attività di apprendimento e non un "premio" o un'attività ricreativa. Sono infatti un fondamento dell'agire mediante la lingua e dello sperimentarne gli effetti, tanto più che in un'atmosfera serena e priva di tensione, l'apprendimento è per così dire "vissuto", e lo studente agisce come persona, in modo olistico, per cui i contenuti si sedimentano ed entrano a far parte del suo bagaglio e del suo processo di crescita nella lingua.
- 17 In SeLM 8-9/2012 a pag. 20-21 si trova una presentazione approfondita, ma in tedesco, delle competenze per le quali non esiste a tutt'oggi una traduzione ufficiale in italiano: c'è però in francese (Hillerich, 2014): Handlungskompetenz: savoir opérationnel/savoir agir, Fachkompetenz: savoir faire grâce à un savoir théorique spécifique, Methodenkompetenz: savoir-faire méthodique, Sozialkompetenz: savoir-faire social. Queste competenze interdipendenti e intersecantesi l'un l'altra, comunque, non vanno viste isolatamente l'una dall'altra bensì nel loro insieme dinamico che costituisce la base dell'interazione linguistica.

il Lehrerhandbuch su CD-ROM, ove con un click si passa dal suggerimento pratico alla motivazione teorica sottesa o dalla riflessione metodologicodidattica all'inveramento nella prassi, intende stimolare la responsabilità del docente e la sua capacità di scelta, affinché non diventi mai un cieco esecutore di un libro di testo. Tutelare la propria libertà di programmare un intervento didattico, mirato in modo specifico ai destinatari che ha di fronte, significa non fermarsi mai nella ricerca di migliorare il mondo e scoprire ogni giorno che l'unico cammino possibile è accettare di vivere sul crinale delle favole...

Bibliografia

- BARIĆ K., SERENA S. (2011), Das SDU-Rahmencurriculum in der Praxis: Vorstellung eines Lehrwerks, in Language for Specific Purposes: Challenges and Prospects Book of Proceedings, Second International Conference Language for Specific Purposes: Challenges and Prospects, 4th-5th February 2011, Faculty of Philosophy, Belgrade University, Serbia, Language Foreign and Literature Association of Serbia, Belgrad, pp. 349-359.
- BARIĆ K., SERENA A.S. (2014), "Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht", in IV. Internationale wissenschaftlich-praktische Konferenz "Emlich's Readings", 16.12.-17.12.2013 Staatliche Universität Tjumen. Эмиховские чтения: Материалы IV Международной научно-практической конференци Тюмень, 16-17 декабря 2013г.: Вектор Бук, 2014. 150с. / IV. "Emichowskije Tschtenija"/, pp. 31-46
- LÉVY-HILLERICH D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R. (Hg.) (2004), Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben (Lehrbuch mit eingelegter Hör-CD und Lehrerhandbuch), Fraus, Plzeň.
- LÉVY-HILLERICH D., SERENA S. (Hg.) (2009), Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung, Aracne editrice, Roma.
- LÉVY-HILLERICH D., SERENA S., BARIĆ K., CICKOVSKA E. (Hg.) (2010), Mit Deutsch studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1 (Lehrbuch mit Hörtexten, Arbeitsmaterialien und Wortlisten in 19 Sprachen auf eingelegter CD, Lernplattform Moodle, Lehrerhandbuch auf CD-ROM), Arcipelago Edizioni, Milano.
- LÉVY-HILLERICH D., NIED M. (2014 in stampa), Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993-2013), in Atti della sezione B1 della IDT-Internationale Deutschlehrertagung 2013, Bolzano.
- SERENA S. (Hg.) (2012), Lehrerhandbuch auf CD-ROM zu Mit Deutsch studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1, Arcipelago Edizioni, Milano.

Rahmencurricula

- LÉVY-HILLERICH D. (2002), Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprachen, Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON. http://www.goethe.de/lhr/prj/kbf/deindex.htm.
- Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten (1998). Goethe-Institut, Warschau.
- Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterricht an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten (2002). Plzeň: Fraus (2000). Goethe-Institut, Prag.
- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Sowakei und in Tschechien (2006). http:// www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf.
- Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten, Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine (2006). Goethe-Institut, Kiew.
- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Kroatien (2007). OSIJEK: Goethe-Institut und GRADSKA i SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA.

- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina (2011). http://www. goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhdlv/rahmencurriculum.pdf.
- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien (2011). http://www.goethe.de/ins/cs/bel/ lhr/dlr/deindex.htm.
- Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Makedonien (2013). http://www.goethe.de/ins/mk/sko/lhr/dlr/deindex.htm.
- Vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zur Umsetzung in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht in der Sekundarschule: Vorschläge und Lehrerhandreichungen (2008). MENEP, Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/apprentissages/documents-obligatoires/de-competences-es-est/de.pdf.

Sitografia

- Null-Lektion, Inhaltsverzeichnis und erste Einheit von Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1. http://www.scribd. com/doc/95079052/AA-vv-Mit-Deutsch-Studieren-Arbeiten-Leben-Index-Einheit-1.
- Zur Lehrbuchvorstellung. http://de.scribd.com/doc/173871036/ Studienbegleitender-Deutschunterricht-Lehrbuchvorstellung-Mit-DEUTSCH-Studieren-Arbiten-Leben.
- Vorstellung des gesamten Projektes, Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben: Ein ganzheitliches Projekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht (Auszug aus DaF-Werkstatt - Bibliotheca Aretina Nr. 17-18/2013). http://www.scribd.com/doc/173871027/Beitrag-Silvia-SERENA-MIt-DEUTSCH-Studieren-Arbeiten-Leben.
- Zur Lernplattform. http://www.scribd.com/doc/173871083/ Studienbegleitender-Deutschunterricht-Lernplattform-Und-Registrierung.
- Zum Lehrerhandbuch auf CD-ROM. http://de.scribd.com/ doc/173870958/Studienbegleitender-Deutschunterricht-Ein-Lehrerhandbuch-auf-CD-ROM%E2%80%93Wozu.
- Tabellarisches Inhaltverzeichnis Lehrerhandbuch auf CD-ROM. http://www.scribd.com/doc/173871098/Studienbegleitender-Deutschunterricht-LHB-CD-ROM-INHALTSVERZEICHNIS.
- Rahmencurricula, Lehrbücher und Adressen. http://de.scribd. com/doc/173871106/Studienbegleitender-Deutschunterricht-Rahmencurricula-Lehrbucher-und-Adressen.
- Zum handlungsorientierten Grammatik-Konzept des Studienbegleitenden Deutschunterrichts.http://de.scribd. com/doc/173870991/Studienbegleitender-Deutschunterricht-Handlungsorientiertes-Grammatik-Konzept.
- Gesamtes Projekt, Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben:
 Ein ganzheitliches Projekt für den Studienbegleitenden
 Deutschunterricht (Auszug aus DaF-Werkstatt Bibliotheca Aretina Nr.17-18/2012). http://www.scribd.com/doc/173871027/Beitrag-Silvia-Serena-Mit-DEUTSCH-Studieren-Arbeiten-Leben.
- Rahmencurricula, Lehrbücher und Adressen. http://de.scribd. com/doc/173871106/Studienbegleitender-Deutschunterricht-Rahmencurricula-Lehrbucher-und-Adressen.

Eine SDU-Lernplattform als

Anwendungsbeispiel der Prinzipien

für den Studienbegleitenden

Deutschunterricht

Karmelka Barić

Građevinski fakultet Subotica Univerziteta u Novom Sadu – Srbija

Abstract

The paper presents a Moodle learning platform for higher education concerning German language learning for all disciplines. The platform was developed for blended learning with a textbook for German in higher education in an international project. It integrates multiple interactive learning methods and learning styles with different media, team working projects, self-evaluation and a teacher corner for exchange of opinions, ideas, experiences and materials. The materials on the learning platform are also designed to take into account the internal differentiation of student's different types of learning, different learning speed and proficiency level.

Einführung

Im hier folgenden Beitrag wird eine Lernplattform vorgestellt, die als Anwendung der Richtlinien d.h. der Prinzipien und Methoden entstanden ist, die die Grundlage eines umfangreichen inzwischen über zwanzig Jahre alten Hochschulprojektes zum studienbegleitenden Deutschund Fremdsprachenunterricht bilden.¹ Das Projekt wurde zwischen 2003 und 2012 vom Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit der Bosch-Stiftung für Südosteuropa entwickelt; es begann mit der Planung und Gestaltung von Rahmencurricula für einen hochschulspezifischen und hochschuladäguaten Deutschunterricht, in denen die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen

und im Europäischen Portfolio enthaltenen Richtlinien für den Sprachunterricht im Allgemeinen den speziellen Anforderungen eines Sprachunterrichts an Universitäten angepasst wurden.

Diese Rahmencurricula wurden in verschiedenen Lehrwerken umgesetzt, von denen das zuletzt erschienene "Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1" die Grundlage der hier besprochenen Lernplattform bildet, die allerdings auch unabhängig vom Lehrbuch benutzt werden kann. Studierende aller Fachrichtungen sollen im Studienbegleitenden Deutschunterricht berufliche und soziale Kompetenzen in der Sprache und durch

die Sprache erwerben und ausbauen: Dazu kann u. A. die Arbeit mit der Lernplattform dienen. Deshalb werden im vorliegenden Beitrag die didaktischen Vorteile der Arbeit damit besprochen und durch einige anwendbare Beispiele untermauert, die problemlos auch für 17-18-jährige Lerner vor dem Matura-Examen dienen können. Der eigentliche Grund, weshalb die Lernplattform (und das gesamte Projekt) hier vorgestellt wird, ist, dass sie zwar für den Unterricht an Universitäten entstanden ist, dass sie aber erfahrungsgemäß auch für Lernende an Oberschulen viel Interessantes zu bieten hat, und dazu beiträgt, Kompetenzen zu entwickeln, die Schulabgänger genauso wie Hochschulabsolventen im beruflichen und sozialen Leben

brauchen. Daher ist im Beitrag, wenn von Student/Studierenden die Rede ist, auch gleichzeitig der Schüler/Lernende der Oberschule im Blickfeld, für den die Lernplattform genauso viele Anregungen und Hilfen für die Entdeckung der Fremdsprache bietet wie für Universitätsstudenten aller Studienrichtungen.

1. Die Lernplattform als Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums

Da es bis vor kurzem fast keine hochschuladäguaten, fachübergreifenden und speziell für Universitätsstudenten gedachten Unterrichtsmaterialien gab, wurde das SDU-Lehrwerk zusammen mit einer Lernplattform mit zusätzlichen Aufgaben zum Lehrbuch entwickelt. In vielen Ländern wird an Universitäten und Hochschulen die Stundenzahl für Fremdsprachen immer wieder gekürzt [Lévy-Hillerich - Serena 2009: 9]; hinzu kommt die Tatsache, dass die Lernergruppen immer größer und dazu hinsichtlich des Sprachniveaus heterogener werden, und dass es oft vorkommt, dass A1- und B2-Studenten in der gleichen Gruppe sitzen.

Die Themen auf der Lernplattform stammen aus dem oben erwähnten SDU-Lehrbuch "Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/ Br". Sie entsprechen den Interessen der Studierenden bzw. betreffen Kompetenzen, die für sie und ihre berufliche Zukunft wichtig sind:

- Wege zum Beruf;
- Zusammenwachsen über die Grenzen;
- Mehr Lebensqualität durch Nachhaltigkeit;
- Ich kann ... präsentieren.

Damit die Themen aus dem Lehrbuch geübt, vertieft und erweitert werden können, weist die Plattform folgende Merkmale auf:

- Sie erweitert das Präsenz-Lernangebot und bietet also Angebote für hybrides Lernen;
- Sie bietet Lehrkräften, die nicht nur Präsenzangebote nutzen können/wollen, die Möglichkeit, ihre Studierenden zum autonomen Lernen anzuregen und sie, wo nötig, individuell zu betreuen;
- Sie ermöglicht und unterstützt die Bildung von großen Studentenkreisen;
- Sie stellt Lernangebote zur Verfügung für verschiedene Lernertypen mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen innerhalb einer Studentengruppe;
- Sie erlaubt, leicht über Lerninhalte zu verfügen und sie schnell zu aktualisieren;
- Sie bietet eine kostengünstige und örtlich unbegrenzte Distribution von Lernangeboten;
- Sie ist eine praktische Lösung bei Unterrichtsausfall, da die Studierenden alleine arbeiten können und die Dozenten dadurch entlastet sind, und auch auf keine Weise belastet werden.

Wie im Lehrbuch sind die Einheiten und Kapitel auf der Lernplattform unabhängig voneinander. Da es sich um

> Die Themen auf der Lernplattform stammen aus dem SDU-Lehrbuch "Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben A2-B1"

kursbegleitende und nicht um kurstragende Materialien handelt, gibt es in den Materialien selbst keine Progression. Durch die größere oder kleinere Abstraktheit der Themen ergibt sich jedoch, dass Aufgaben fächerspezifisch und fachübergreifend bearbeitet werden können. Eine Variation des Schwierigkeitsgrads ist durch die Steuerung der Lehrperson möglich. Werden einzelne Arbeitsschritte enger vorgegeben und haben die Studierenden weniger selbstständige Aufgaben, so sind die Anforderungen geringer als z.B. bei der eigenständigen Vorbereitung und Durchführung von Projekten. Die Online-Materialien können auch in einer selbst gesteuerten Unterrichtsphase eingesetzt werden, oder in Teilen (Videos, Podcasts), die auch den Präsenzunterricht ergänzen. Studierende können in stärker gelenkten Phasen durch Filme, Texte, spielerische Aufgaben (Quiz) und Internetrecherchen mit präzisen Arbeitsaufträgen arbeiten. Weiterführende Aufgaben dienen dann dazu, eigene Interessenschwerpunkte zu setzen und durch verschiedene und auch widersprüchliche Materialien eine Vorstellung von unterschiedlichen Aspekten der Zielkultur zu vermitteln. Die Lernplattform entspricht außerdem den Anforderungen, die man an den SDU stellt, und nach denen sich das Lehrbuch orientiert. Deshalb

- werden zu jedem Kapitel und zu jeder Phase hochschuladäquate Lernziele als Kannbeschreibungen angegeben;
- gibt es Piktogramme zu den Aufgaben, um Sprachaktivität, Methode, Sozialform und Ähnliches sofort erkennen zu können;

 werden Angebote von Selbstevaluations- und Prüfungsaufgaben, Rollenspielen, "mit Sprache spielen" und Weiterem mit hochschuladäquaten Methoden zur Verfügung gestellt.

2. Prinzipien des SDU-Rahmencurriculums

Beim Erlernen der Fremdsprache werden verschiedene Kompetenzen entwickelt, die allerdings nicht getrennt gesehen und aufgebaut werden können, da sie die gesamte Orientierung des Handelns bestimmen². Die im RC [Rahmencurriculum 2011: 11] beschriebenen Prinzipien, die als didaktischmethodische und pädagogische Grundsätze den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache bestimmen, haben auch die Wahl der Ziele, der Methoden und der Lernplattform-Inhalte geprägt. Für die Erstellung der Lernplattform waren folgende Prinzipien wichtig, um einen handlungsorientierten Unterricht zu gewährleisten:

- I. Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie;
- Kommunikations- und Handlungsorientierung;
- 3. Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte;
- Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden;
- 5. Berufs- und Fachbezogenheit;
- 6. Methoden- und Medienvielfalt.

Wenn man von den Prinzipien des Rahmencurriculums ausgeht, muss die Lernplattform einerseits handlungs- und kommunikationsorientiert, lernerorientiert und autonomiefördernd und andererseits fach- und berufsorientierend, sowie interdisziplinär und fachübergreifend sein. Diese Merkmale sollen nun in den folgenden Abschnitten einzeln betrachtet werden.

2.1. Prinzip der Lernerautonomie
Im Mittelpunkt der
Lernplattform mit ihrem
Lernangebot steht der
neugierige und motivierte
Student, und nicht mehr der
Lehrer als Wissensvermittler.
Die Lernplattform liefert
Impulse und Materialien, der
Lehrer hilft und berät. Damit
übernimmt der Student (auch
im Hinblick auf das heutzutage
so oft angesprochene
"lebenslange Lernen") die
Verantwortung für sein Lernen.

Das bedeutet, dass die angebotenen Materialien und Aufgaben

- verschiedene Veranlagungen und Interessen der Lerner berücksichtigen (Lernertypen);
- über das Lernen von sprachlichen Strukturen hinausgehen;
- einen Austausch innerhalb der Gruppe, sowie ein Mitund Voneinander-Lernen ermöglichen;
- die Lerner zum Zuhören und zu einer kognitiven, affektiven und kreativen Auseinandersetzung mit dem Fremden anregen, sowie dazu, eigene Perspektiven, Klischees oder Vorurteile zu hinterfragen;

den Lernern erlauben, selbstständig an Probleme heranzugehen und Lösungen zu suchen, sich Lerntechniken und Strategien auszuwählen, darüber zu reflektieren und sich selbst (und sich gegenseitig) zu evaluieren.

Ziel ist also das "Lernen lernen" und die Entwicklung der Kompetenz des Weiterlernens, sowie die Fähigkeit, diese Lerntechniken und Strategien auf andere Bereiche zu übertragen, d.h. also die Entwicklung von Flexibilität im Hinblick auf mögliche Berufswechsel. Auf diese Weise wird "interkulturelle Sensibilisierung" bzw. "interkulturelle Kompetenz" mit Inhalt gefüllt, um zur Umsicht und Sorgfalt – sogar zur Ehrfurcht - im Umgang mit dem Fremden³ zu erziehen.

Das Prinzip der Lernerautonomie kann auf der Lernplattform durch mehrere Modelle unterrichtlichen Handelns verwirklicht werden, z.B.:

- Der Dozent bestimmt die Themen, die er für seinen Unterricht vorgesehen hat

 die Studierenden wählen selbst Aufgaben innerhalb dieser Themen aus
- 2. Die Studierenden bestimmen selbst, welche Themen und welches Material sie bearbeiten wollen ihre Interessen werden völlig berücksichtigt. In diesem Lernplattform-Modell können die Studierenden nach gemeinsamer
- 2 Siehe dazu im Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdspracheunterricht an Universitäten und Schulen in Bosnien und Herzegovina, insbesondere die ersten drei Anhänge.
- 3 Hans Hunfeld spricht vom "deutlichen Gegenüber" und der "Normalität des Fremden": Auf der Grundlage seines skeptischen hermeneutischen Ansatzes sind die "Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen" entstanden, zu finden unter: http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/jetzt.htm . Siehe auch: Hans Hunfeld (2004), Fremdheit als Lernimpuls: skeptische Hermeneutik Normalität des Fremden Fremdsprache Literatur, Meran ALPHA BETA Verlag.

Einleitung ihren eigenen Schwerpunkt wählen. Die Wege der Studierenden laufen parallel und die Studierenden markieren ihre "Lernfortschritte". Die Eigenständigkeit und die Entscheidungsfreiheit der Studierenden bilden daher die Grundlage der ganzen Arbeit auf der Lernplattform.

Für beide Modelle ist entscheidend, dass die Studierenden Unterstützung von ihrem Dozenten / einem Tutor bekommen.

Um Lernfortschritte bzw. -prozesse zu reflektieren, wird als Methode die Portfolio-Arbeit vorgeschlagen, die Studierende zu kontinuierlichem und zudem für spätere Fähigkeiten relevantem Lernen befähigt: sie können dessen Ertrag in einer vorhersehbaren Situation nachweisen. Portfolio wird hier im Sinne eines Leistungsordners bzw. -mappe verstanden: Der Lerner sammelt bestimmte Dokumente, die seine Lernbiografie kennzeichnen bzw. seine Entwicklung sichtbar machen und seinen Lernweg oder seine Arbeit im Lernprozess dokumentieren. Die Lernstrategien werden auf diese Weise gezeigt und bewusst gemacht, was auch die eigentliche Aufgabe eines Autonomie fördernden Unterrichts ist.

2.2. Prinzip der Kommunikationsund Handlungsfähigkeit

Handlungsorientiertes Lernen ist ganzheitliches Lernen, bei dem

 kognitive, affektive und psychomotorische Lernprozesse miteinander verzahnt sind: Für die Lernplattform bedeutet das, dass offene und geschlossene Ziel der Aktivitäten im Kursraum ist die Ausübung der Tätigkeiten, die im beruflichen Leben nach Abschluss des Studiums gebraucht werden.

Aufgaben und Hypertexte angeboten werden;

- möglichst viele Sinneskanäle angesprochen werden: Das bedeutet für die Lernplattform, dass Video- und Audio-Dateien und Bilder angeboten werden;
- soziale Lernprozesse, die individuellen Lernaktivitäten ergänzen: Für die Lernplattform bedeutet das, dass es Projekt-Aufgaben gibt, dass Zusammenarbeit und kooperative Arbeit [Zottmann 2007: 3] sowie Foren-Beiträge ermöglicht werden;
- die Aufgaben mehrere
 Wissensbereiche berühren:
 Für die Lernplattform bedeutet
 das, dass in der Lernplattform,
 z.B. Wissensbereiche wie
 Literatur, Musik, Kunst,
 Erdkunde, Geschichte,
 deutsche Sprache berührt
 werden.

Ziel der Aktivitäten im Kursraum ist die Ausübung der Tätigkeiten, die im beruflichen Leben nach Abschluss des Studiums gebraucht werden, wobei die Vermittlung der notwendigen sprachlichen Erscheinungen diesem sprachlichen Handeln untergeordnet ist. Ganz allgemein sollte der Student etwas mit Anderen tun, sei es eine Handlung sprachlicher oder eine außersprachlicher Natur. Da heutige Studierende keine Postkarten und keine

Briefe mehr an einen deutschen Freund schreiben (was aber oft eine kommunikative Aufgabe im realen Unterricht ist!), weil sie in einer virtuellen Welt leben, und viele auch keine "typisch" deutschen Freunde haben, wird die Aufgabe auf der Lernplattform wie folgt formuliert: "Schicken Sie eine elektronische Karte an Ihre Mitstudierenden und Dozenten. nachdem Sie im Internet eine deutsche Stadt besucht haben". So können die Studierenden aus mehreren Ländern interagieren und zusammenarbeiten. Wenn Kommunikation und Handeln zusammentreffen sollen, muss die Verwendung der Sprache eine soziale Handlung darstellen. So stellt es eine reale Situation dar, wenn sie eine bestimmte Textsorte (eine elektronische Karte) verwenden.

Um das Ziel zu erreichen und dieses Ziel ist, kompetent sozial Handelnde auszubilden werden Real-Life-Tasks gestellt, die die Studierenden dazu animieren, mit verschiedenen Personen zu kommunizieren und dabei sprachlich zu handeln. Nur durch ein Erleben unterschiedlicher interpersonaler Beziehungen kann echte Kommunikationskompetenz entwickelt werden. Die Studierenden können in Foren über ihr Studentenleben schreiben, Fragen zu verschiedenartigen interkulturellen Themen stellen, Meinung von Anderen bekommen (z.B. Tipps bei Prüfungsangst), Erfahrungen als DAAD- oder Erasmus-Studenten austauschen – all das ist viel näher an der Realität und viel motivierender als seinem Lehrer ein Blatt zur Korrektur abzugeben. Die Lernenden erarbeiten z.B. in einem WIKI die Aufgabe zu

einem typischen Kochrezept aus dem eigenen Land. Das Feedback ist in diesem Fall nicht nur sprachlicher Natur wie bei der Kommunikation mit dem Dozenten. Dazu gehören auch spielerische Elemente, wie z.B. bei "Kleinen Reisegeheimnissen", wo die Studierenden drei Wörter wählen, die ein Land kennzeichnen, und die Anderen raten, um welches Land es geht.

2.3. Prinzip der Sensibilisierung Ein weiteres Prinzip ist die Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte, die u.a. auch in den bisherigen Beispielen deutlich sind. Interkulturelles Lernen zum Zwecke des Sprachenlernens [Haase 2003: 3] wird durch eine Lernplattform leichter und sicherer gemacht. Die Lernplattform bietet die Möglichkeit, internationale Studentengruppen zu bilden und einen Austausch innerhalb dieser Gruppen zu fördern. Sowohl zu einem bestimmten Thema eingerichtete Foren, als auch allgemeine Foren zum Austausch und Kennenlernen gewährleisten nicht nur Studierenden sondern auch Lehrenden ein kommunikatives Handeln.

2.4. Prinzip der Berufsund Fachbezogenheit

Eine Anforderung im
Beruf kann z.B. außer der
Aneignung von neuem
fachgebundenem Wortschatz
auch sein, etwas in Teamarbeit
zu planen, durchzuführen
und zu präsentieren. Bei der
Auswahl der Themen und der
Erarbeitung von Aufgaben
greifen das inhaltlich-fachliche
Lernen, das methodischstrategische Lernen und das
sozial-emotionale Lernen immer
ineinander, und ermöglichen

somit ein kommunikatives Handeln der Studierenden innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Die Frage im Hintergrund lautet daher z.B.: "Was muss man für ein Praktikum in Deutschland wissen?" oder "Welche Rechte und Pflichten hat ein Praktikant in Deutschland?"; im beruflichen Bereich sollten die Studierenden z.B. fähig sein, ihre Firma zu präsentieren. Bei diesem gesamten Prozess erwerben die Studierenden Schlüsselqualifikationen [Ehlers 2001:572] und die Handlungskompetenz in der Sprache, die sie für Beruf, Weiterstudium und Umschulung brauchen.

3. Prinzip der Methoden- und Medienvielfalt: Medieneinsatz: Moodle und Web 2.0 Tools

Der Studierende ist sozialer Akteur und verwendet in dieser Funktion die Fremdsprache in einem sinnvollen Kontext. Auch viele Web 2.0 Tools bieten ein großes Potenzial [Panke 2007:3] für den kreativen Teil des Unterrichts (z.B. Toondoo für Comics erstellen). Bei Erstellung von Glogster-Postern z.B. zum Thema "Umweltprobleme in Ihrem Land" mit Bildern, Videos, Tonaufnahmen und Kurztexten, kann sich der Studierende nicht nur mit Themen aus seiner eigenen Lebenswelt auseinander setzen, sondern auch seiner Kreativität freien Lauf lassen.

Und eben weil der Lehrende als Helfer möglichst nahe an der Realität agieren soll, bekommen die Lernenden nicht nur Aufgaben, in denen es darum geht, etwas auf der Lernplattform zu veröffentlichen, wo es nur von einem sehr eingeschränkten Personenkreis gesehen wird, sondern als Alternative auch Aufgaben, in denen verlangt wird, ihre eigenen Blogs zu führen – was sie aufs reale Leben vorbereitet: Anders gesagt, müssen die Studierenden wissen, dass die Lernplattform ihnen einen gewissen Schutz bietet, den sie außerhalb dieser Lernplattform, also im richtigen Leben, nicht haben.

Fast alle Lernenden sind heutzutage Mitglieder eines sozialen Netzwerks (z.B. Facebook oder Twitter), und sollen daher dazu angeregt werden, darüber nachzudenken, wie sie die eigenen Daten bzw. die Daten Anderer in der Online-Welt behandeln, und wie sie in der realen Welt damit umgehen. Die Aufgabe der Dozenten ist es, ihnen beizubringen, wie sie sich selbst schützen können, obwohl Vieles öffentlich wird. Dazu gehört nicht nur ein verantwortungsbewusster Umgang mit persönlichen Daten, Fotos und Bildern und Quellenangaben im Internet, sondern auch der soziale Umgang im Internet [Panke: 2007: 5], was als Thema auch seinen Platz auf der Lernplattform findet.

Da Medieneinsatz im Unterricht an vielen Universitäten immer noch problematisch ist, weil es oft keinen gut ausgerüsteten Raum dafür gibt, kann die Lernplattform durch ihr Angebot dem Mangel an Medienvielfalt entgegenwirken, denn

- durch die Lernplattform kann man Angebote wirkungsvoll in den Unterricht integrieren und effektiv einsetzen;
- man kann Audio- und Video-Podcasts auf allen Niveaustufen als reinen Impulsgeber, oder als Förderung der verschiedenen Fertigkeiten verwenden;
- die Lernenden sind in ihrem

Lernen zeitlich und räumlich unabhängig.

Da Sprachenlernen mit der Lernplattform nicht nur in den Schul- und Universitätsräumen stattfindet, kann der Student selbst bestimmen, wann und wo er lernt – in der Bibliothek, zu Hause, bei Freunden, im Internetcafé, d.h. nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Universität: Sogar in der Straßenbahn oder im Bus können die Studenten mit ihrem IPad lernen, weil sie z.B.

zeitliche Fehleinschätzung;

Antworten zeitverzögert.

Lernkarten von der Lernplattform herunterladen können.

Die Umgebung für das Deutschlernen wird viel breiter, der Studierende lernt und bekommt auch Lust, später selbst etwas im Internet zu nutzen, was auf Deutsch geschrieben, gesprochen oder gefilmt ist.

4. Die Lernplattform aus der Sicht der Nutzer

Durch das hybride Lernen, d.h. Blendend Learning, in dem man flexibel und sinnvoll Präsenzunterricht und Online-Angebote mit Selbstphasen und kooperativen Phasen variiert und dann wieder Ergebnispräsentationen folgen lässt, kann man motivierend auf das Sprachenlernen wirken.

Wollte man nun Vor- und Nachteile einer solchen Arbeit auf der Lernplattform aus der Sicht der Studierenden bzw. Lehrenden zusammenfassen, könnte man z.B. Folgendes festhalten (VGL. TABELLE I).

Fehleinschätzung.

TABELLE 1 - VOR- UND NACHTEILE DER ARBEIT MIT EINER LERNPLATTFORM

Vorteile für Studierende:	Vorteile für Dozenten:
Lerninhalte individuell und dynamisch; aktuelle Lernmaterialien; studienadäquate und fächerübergreifende Themen; moderne didaktische Konzepte intensivere Lernmöglichkeiten, klare Struktur der Angebote, Kooperationsangebote, Abwechslung; besser im Alltag integrierbar; freie Zeiteinteilung - mehr Zeit zum Üben; auch für die Studierenden geeignet, die aus unterschiedlichen Gründen am Präsenzunterricht nicht teilnehmen (Studentenaustausch, Krankheit,); Austausch mit Studierenden (aus anderen Ländern); Tutor/ Gruppe stets ansprechbar direkte Ermutigung/ Feedback und Wertschätzung von Dozenten/Tutoren; Unterstützung im Lernprozess / auf fachlicher Ebene / auf methodischer Ebene / auf persönlicher Ebene; Rückmeldungen von Mitstudierenden; Kooperatives Lernen; neue Kooperationsformen und Kommunikationsformen; Autonomes Lernen; Projektorientiertes Lernen; Lernen im Team; Lernen in komplexen Sachverhalten; Differenziertes Lernen; Motivierendes Lernen; Kreatives Lernen; Neues Lernen; technische Hilfe; spielerische Elemente; Reflexion der Lernergebnisse.	 klares Kurskonzept; definierte Lernziele; erreichbare Kursanforderungen; festgelegte Lernkonzeption bzw. Art und Weise, wie die Lernplattform aufgebaut wurde: Struktur der Lernplattform ermöglicht einfache Bedienung und Auswahl der für den Unterrich interessanten Lernangebote; freie und flexible Zusammenstellung von Zielen, Struktur, Aufgaben; Technische Unterstützung; Pilotierung/ Erprobungsphase mit Evaluation/ Überarbeitungsmöglichkeit; Austausch mit KollegInnen (Dozenten aus anderen Ländern); kompetente Ansprechpartner.
Nachteile für Studierende:	Nachteile für Dozenten:
 gewöhnungsbedürftig; bei Nutzung evtl. technische Schwierigkeiten, z.B. Internetverbindung, Headsets/ Mikrofon; Tatsächliche technische Probleme; Mangelndes technisches Selbstvertrauen; Selbstständigkeit erforderlich; Selbstständiges Erarbeiten des Materials Unfähigkeit, den eigenen Lernprozess selbst zu steuern und zu regulieren; Disziplin erforderlich; kooperative Aufgaben, die selbst organisiert in der Gruppe zu bearbeiten; Kommunikation vor allem schriftlich; 	 Vorurteile / Angst vor virtuellen Lernangeboten; Mangelnde PC-Kenntnisse; Mangelndes technisches Selbstvertrauen; Tatsächliche technische Probleme; Tutorenrolle: Die neue Rolle muss geübt werden; Zeitmanagement / familiäre Probleme, unvorhersehbare Ereignisse, zeitliche

Beim Einsatz einer Lernplattform ändert sich die Rolle der Dozenten gegenüber früher, z. B. was die Fokussierung und die Steuerung betrifft: Der Lehrende regt eine produktive soziale Interaktion an, die nur sehr selten spontan auftritt, wie z.B. den Austausch im Forum oder Rückmeldungen zu den Aufgaben der anderen Studierenden. Die Lernumgebung muss so gestaltet werden, dass diese Interaktionen gefördert werden. Der Dozent braucht nicht unbedingt neue Lernangebote auf der SDU-Lernplattform zu entwickeln: Er unterstützt seine Studierenden, indem er den Austausch zwischen den Studierenden fördert, auf das Wesentliche in Aufgabenstellungen hindeutet, Feedbacks schreibt, kommentiert, korrigiert und motiviert. Wenn sich die Akteure in einer Online-Lernumgebung an die Regeln halten, die für eine Online-Lernumgebung vorgegeben sind, kann man die Aktivitäten des Tutors und der Lerner als Synergie bezeichnen. Diese Regeln müssen allen Akteuren (Kursentwicklern – Tutoren – Lernern) bekannt sein. Deswegen ist es auch sehr wichtig, dass die Informationen über den Kursplan und die Aufgabenstellungen klar übermittelt werden. Die Verantwortung für sein Handeln übernimmt nicht nur der Lerner, wenn er im Lernprozess durch seinen Tutor zur Autonomie angeregt wird und selbstdiszipliniert die Aufgaben erarbeitet, sondern auch der Tutor, der eine Gruppe begleitet.

Die Gestaltung einer solchen Lernumgebung war und ist weiterhin eine gewaltige Herausforderung, weil die Unterstützung auf drei Niveaus stattfindet:

- Auf dem kognitiven Niveau wird der Lernprozess durch die Aktivitäten der Studierenden – individuelle Lernmechanismen und Interaktion der Gruppenarbeit – gesteuert;
- Auf dem technologischen Niveau spielen Computer-, Web 2.0- und Software-Komponenten alle zusammen beim Lernen eine unterstützende Rolle;
- Auf dem pädagogischen Niveau müsste man die gestalteten Aktivitäten in Echtzeit, in der realen Welt, d.h. im Präsenzunterricht, mit dem Geschehen in der Online-Welt, also auf der Lernplattform, gut miteinander kombinieren.

Sehr wichtig ist, dass der Tutor durch kognitive,



FRIEDLICHE REVOLUTION 1989/90

Venerdì **7 NOVEMBRE 2014** dalle ore 16:30

La Fabbrica delle "e" – Gruppo Abele- Sala "OFFICINA 8 MARZO" Corso Trapani 91/b - 10141 Torino

In occasione del 25° anno della caduta del muro di Berlino, il prof. Giorgio Motta, insieme alla casa editrice, terrà un conferenza sulle tappe fondamentali di quello straordinario processo che portò al tracollo della DDR e alla successiva riunificazione dei due Stati tedeschi: la Rivoluzione pacifica 1989/90. Dalla *Perestroika* alla apertura della cortina di ferro, dalla consapevolezza dei propri diritti (*Wir sind das Volk!*) alla costituzione di un movimento civico di opposizione, dall'euforia per la caduta del muro all'entusiasmo per le prime libere elezioni, dal fallimento del sistema economico all'introduzione del *D-Mark*, dal sogno di un facile benessere a una pericolosa *Ostalgie*.



Iscrizioni on-line all'indirizzo www.loescher.it/registrazione/loescher

L'organizzazione sarà completamente a carico della casa editrice.

metakognitive, motivationalemotionale, kooperative und ressourcenorientierte Lernstrategien, die Lernumgebung/ -atmosphäre bzw. die Lerner so beeinflusst, dass sie ihren Lernprozess selbst steuern können, sich emotional gut fühlen und mit ihren Lernfortschritten zufrieden sind.

Wird in Zukunft mehr mit Lernplattformen an Universitäten gearbeitet, muss der Dozent komplexe und vielschichtige Aktivitäten in Echtzeit steuern. Arbeitsblätter bzw. Aufgaben befinden sich auf der Lernplattform, die Studenten können sie jederzeit verwenden, aber der Dozent muss sie entsprechend in seinen Unterricht integrieren. Er kann eine Vielzahl von Lernformen wählen: Präsenzphasen, virtuelle Selbstlernphasen, tutorielle Unterstützung, Lernen und Austausch im Kontakt mit Mitlernern. wobei es keine einheitlichen Zeiten, keine gemeinsamen und öffentlich zugänglichen

Örtlichkeiten für Lernprozesse mehr gibt oder geben muss. Die Ausgangssituation einer Gruppe von Studierenden ist sowieso immer heterogen, weil sie verschiedene Vorkenntnisse, Kenntnisse, aber auch Lernerfahrungen usw. mitbringen [Ehlers 2005: 249]: Deshalb bietet eine vom Dozenten gesteuerte oder der mehr oder weniger freien Initiative der Lernenden überlassene Arbeit mit einer Lernplattform eine äußerst wichtige Möglichkeit, den einzelnen Lerner auf seinem individuellen Lernweg wirksam und erfolgreich zu unterstützen.

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrags war, einen Überblick über die Grund-Ideen der SDU-Lernplattform zu bieten und zu zeigen, dass die Prinzipien des Rahmencurriculums auch im virtuellen Kursraum gültig sind und den Hintergrund bilden, damit sich die Lernplattform auf das Sprachenlernen positiv auswirken kann. Sie ist, wie in der Einführung zu diesem

Beitrag schon hervorgehoben wurde, zwar im Rahmen eines für Universitätsstudenten entstandenen Projektes aufgebaut worden, doch sollte durch den Beitrag auch klar geworden sein, dass gerade weil der lange Atem einer über zwanzig Jahre alten didaktischen und methodischen Reflexion dahinter steckt. Vieles daraus für Schüler der letzten Jahre der Oberschule anmutend und anregend ist, und dem Ziel dienen kann, ihnen bei der Entwicklung ihrer individuellen Sprachhandlungskompetenz zu helfen. Natürlich stellt der Einsatz einer Lernplattform Dozenten und Lehrer vor völlig neue Aufgaben und besonders vor eine gewaltige Veränderung ihrer Rolle. Daher dürfte die Steuerung der integrierten Lernumgebungen auch zukünftig sowohl für die technologische Forschung als auch für die Bildungsforschung zum computerbasierten Lernen weiterhin ein wichtiger Forschungsbereich sein.

Literatur

- BARIĆ K. (2013), Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU- Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen, IDT, Bozen.
- BARIĆ K. (2014), "Eine SDU-Lernplattform im Spiegel der Prinzipien für den Studienbegleitenden Deutschunterricht", in Эмиховские чтения: Материалы IV Международной научно-практической конференци Тюмень, 16-17 декабря 2013г.: Вектор Бук, 2014. 150С. / IV. internationale wissenschaftlichpraktische Konferenz «Emich's Readings / Emichowskije Tschtenija»/, 16-17.12.2013, Staatliche Universität, Tjumen, S. 18-31.
- BARIĆ K., SERENA S., CICKOVSKA E. (2012), *Daf-Lemplattform* für Blended Learning mit Tourismusstudenten, Tagungsbeitrag zur 1st International conference "Foreign Languages and Tourism", Opatija, 4-5.05.2012, S. 38-52.
- EHLERS U.-D. (2005), "Qualität im E-Learning: Top-Down oder Beteiligung?", in SCHULZ M., GLUMP H. (Hrsg.), Fembildung ist mehr..., Auf dem Weg vom technologischen Potenzial zur didaktischen Innovation, ZIEL-Verlag, Augsburg, S. 247-260.
- GOETHE INSTITUT (Hrsg.) (2011), Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien, Belgrad, Goethe-Institut. Zugriffsdatum: 15.02.2014, http://www.goethe.de/ins/cs/ bel/lhr/dlr/deindex.htm.
- GOETHE INSTITUT (2011), Rahmencurriculum für Deutsch als

- Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien-Herzegowina (2011). Zugriffsdatum: 15.02.2014, http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhdlv/rahmencurriculum.pdf.
- HAASE F.A. (2003), Interkulturelles Lernen und DaF und eine online-link-Sammlung, Zugriffsdatum: 20.1.2012., http://d-nb.info/968519814/34.
- LÉVY-HILLERICH D., SERENA S. (Hrsg.) (2009), Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung, Aracne, Roma.
- LÉVY-HILLERICH D., SERENA S., BARIĆ K., CICKOVSKA E. (Hrsg.) (2010), Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1, (Lehrbuch mit Hörtexten, Arbeitsmaterialien und Wortlisten auf CD in 19 Sprachen, Lernplattform, Lehrerhandbuch auf DVD) (1. erweiterte und aktualisierte Aufl.), Arcipelago Edizioni, Milano.
- MERTENS D. (1974), "Schlüsselqualifikationen", in Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Nr. 1., S. 36-43.
- PANKE S. (2007), Unterwegs im Web 2.0: Charakteristiken und Potenziale, Zugriffsdatum: 13.02.2014, http://www.e-teaching.org/ didaktik/theorie/informelleslernen/Web2.pdf.
- ZOTTMANN J., DILLENBOURG P., FISCHER F. (2007), Computerunterstütztes kooperatives Lernen. Eine Einführung in das Forschungsfeld, Zugriffsdatum: 5.11.2013, http://www.e-teaching.org/ didaktik/kommunikation/cscl.pdf.

Lo spelling inglese

fra tradizione e innovazione

Gianfranco Porcelli (1981)i*

Direttore Responsabile (uscente) di Scuola e Lingue Moderne

Pare che il ministro della Propaganda nazista, Goebbels, abbia arringato i tedeschi un giorno ricordando loro che se avessero perduto la guerra, tra le varie atrocità a cui sarebbero stati sottoposti dagli Alleati vi sarebbe stata quella di dover imparare l'ortografia inglese.¹ Al drammaturgo irlandese G.B. Shaw viene attribuito un indovinello "fonetico" che consiste nel far leggere la parola ghoti. Chi non sa già la risposta di solito dice /ˈqəuti/ o qualcosa di simile, ma la soluzione esatta è fish: <gh> sta per /f/ come in enough, <o> rappresenta /i/ come in women, e <ti> corrisponde a /ʃ/ come in station.2 L'aneddotica sulle stranezze e le peculiarità della grafia inglese è vastissima, pressoché inesauribile, e quindi sarà bene abbandonarla subito per cercare invece di affrontare il problema in termini il più possibile rigorosi. Indubbiamente vi sono dei casi-limite così notevoli che nessun testo rinuncia a richiamarli: i quattordici diversi modi di rappresentare la consonante fricativa palatale sorda /ʃ/ (shoe, sugar, issue, mansion, mission, nation, suspicion, ocean, nauseous, conscious, chaperon, schist,

fuchsia, pshaw),³ o gli otto diversi suoni rappresentati dal grafema <ough> (/əu/ in though, /ɔː/ in bought, /au/ in bough, /ʌf/ in rough, /uː/ in through, /ə/ in borough, /ʌp/ in hiccough e /ɔf/ in cough).ii

Non si può non rilevare subito come in entrambe le liste siano state incluse parole che rappresentano casi unici, voci onomatopeiche, prestiti stranieri, termini dotti o scientifici. Si tratta quindi di elenchi poco significativi, in quanto non rappresentano con criteri di proporzionalità l'effettivo rapporto esistente tra grafia e pronuncia in inglese. Infatti, da un lato potremmo trovare liste ancor più ampie: ad esempio, se si accettano i nomi propri come parte integrante del lessico inglese e si considerano quelle varietà di inglese in cui viene pronunciata la <r> postvocalica (per esempio il "General American"), abbiamo nove diverse pronunce corrispondenti al grafema <ea> (sea, head, great, hear, bear, heard, heart, Swansea, Sean). Dall'altro lato, potremmo fornire

lunghissimi elenchi di vocaboli

grado di regolarità, raccogliendo

ad esempio tutti quelli in cui il

tendenti a dimostrare un alto

suono /æ/ è rappresentato dalla lettera <a> in sillaba chiusa (man, plan, scratch, strand ecc.). Questa regolarità è tipica delle cosiddette "vocali brevi" (un termine abbastanza improprio ma ormai entrato nell'uso per indicare i suoni vocalici in bit, bet, bat, but, not), mentre le altre vocali e i dittonghi presentano in genere grafie assai meno regolari, anche a causa di importanti alterazioni del sistema vocalico che si sono verificate lungo i secoli e sulle quali avremo modo di fare alcune osservazioni più puntuali in seguito. Tuttavia anche questi suoni, che hanno alle spalle un'esistenza travagliata, presentano in genere una grafia assai più frequente delle altre e che quindi viene comunemente associata a quel suono. Se si chiede a un inglese quale grafia rappresenta il suono /uː/, quasi certamente si ottiene la risposta <oo> (come in food, pool, root, ecc.) malgrado parole come blue, blew non siano casi isolati e sebbene la stessa grafia sia usata per suoni molto diversi (good, blood, poor, door, brooch). Evidentemente è la presenza di gruppi numerosi di vocaboli con grafie ricorrenti che, pur in assenza di una corrispondenza

- 1 Citato in PEI M. (1968), The Story of the English Language, Allen & Unwin, Londra, p. 338, senza indicazione della fonte storica.
- **2** BLOOR T. (1976), "Some Thoughts on Spelling", in *English Teaching Forum*, XIV, 3, p. 38.
- 3 Vedi ad esempio BAUGH A.C. (1951), A History of the English Language, Routledge & Kegan Paul, Londra, p. 13.

^{*} Le note aggiuntive, da i a viii, sono a pagina 41.

biunivoca tra suoni e grafemi, e quindi di regole ortografiche ben definite, permette sia ai parlanti nativi che agli stranieri di apprendere lo spelling per classi di parole e non per singoli vocaboli.

Gli stessi grafemi hanno poi alcune collocazioni tipiche che ne limitano e precisano l'utilizzazione. Ritornando alla grafia ghoti per fish, osserviamo come, paradossalmente, essa possa essere utilmente impiegata a sostegno della tesi esattamente contraria rispetto a quella dell'ideatore. Infatti <gh> rappresenta la labiodentale sorda /f/ solo in posizione finale (e soltanto in circa mezza dozzina di parole); la <o> di women costituisce un caso isolato; <ti> corrisponde a /∫/ solo in posizione mediana e solo se seguita da altra vocale: nation, patient, spatial ecc.4

Rapporti col sistema fonologico

Ogni analisi della regolarità della grafia, per essere valida e sistematica, deve fare riferimento al sistema fonologico della lingua presa in esame. Esclusa a priori, per i motivi già esposti nel contributo del prof. Cigada,5 iii ogni possibilità concreta e pratica di addivenire all'utilizzazione di una grafia fonetica, cercheremo di individuare gli ostacoli specifici che si oppongono all'adozione di una grafia fonologica. Secondo le analisi più recenti del sistema fonologico inglese,6 in questa lingua operano 44 fonemi segmentali (12 vocali, 8 dittonghi e 24 consonanti):

Simboli	Esempi		
(vocali)	(in sillaba aperta)	(in sillaba chiusa)	
/iː/	sea /siː/	meet /mixt/	
/i/	believe /biˈliːv/	pin /pin/	
/e/	very /'veri/	pen /pen/	
/æ/	marry /ˈmæri/	pan /pæn/	
/aɪ/	car/kax*/	pass /pais/	
/ɔ/	body /'bɔdi/	pot/pot/	
/31/	story /'stɔːri/	port/poit/	
/u/	cookie /ˈkuki/	put/put/	
/uː/	true /truː/	pool /puːl/	
/əː/	fur /fəː*/	girl /gəːl/	
/ə/	above /əˈbʌv/	contest/kən'test/	
/υ/	worry /'wari/	pun /pʌn/	
(dittonghi)			
/ai/	my /mai/	mine /main/	
/au/	cow/kau/	house /haus/	
/əu/	so/səu/	bone /bəun/	
/ɔi/	boy/bɔi/	boil/boil/	
/ei/	day/dei/	name /neim/	
/iə/	here /hiə*/	fears /fiəz/	
/63/	there /ðɛə*/	scarce /skeəs/	
/uə/	sure /∫uə*/	cured /kjuəd/	

(consonanti)	(posiz. iniziale)	(posiz. mediana)	(posiz. finale)
/p/	pen /pen/	happy /'hæpi/	lip /lip/
/b/	bin /bin/	abbey /'æbi/	tube /tjuːb/
/t/	ten/ten/	attic /'ætik/	it /it/
/d/	day /dei/	lady /'leidi/	lid /lid/
/k/	key /kiː/	lucky /'lʌki/	ache /eik/
/g/	get/get/	ago /əˈgəu/	leg/leg/
/f/	fin /fin/	offer /'ɔfə*/	off/of/
/v/	veal /viːl/	heavy /'hevi/	love /lnv/
/θ/	thin /θin/	mythic /'miθik/	north /nɔːθ/
/ð/	then /ðen/	leather /'leðə*/	with /wið/
/s/	say /sei/	fussy /'fasi/	pass/pais/
/z/	zoo/zuː/	easy /ˈiːzi/	rose /rəuz/
/ ʃ /	ship /ʃip/	masher /'mæʃə*/	fish /fi∫/
/3/	-	measure /'meʒə*/	rouge /ruːʒ/
/ t ʃ^/	chip /tfip/	butcher /'butfə*/	match /mætf/
/45/	gin /dzin/	agent /'eidsənt/	large /laːʤ/
/m/	miss /mis/	among /əˈmʌŋ/	name /neim/
/n/	new/nju:/	any /'eni/	in /in/
/ŋ/	-	singer /ˈsiŋə*/	long /lɔŋ/
/1/	lip /lip/	alone /əˈləun/	full /ful/
/r/	red /red/	very /'veri/	-
/h/	hit /hit/	ahead /ə'hed/	-
/w/	wet/wet/	away /ə'wei/	-
/j/	yet/jet/	million /ˈmiljəŋ/	_

- 4 BLOOR T., op. cit.
- 5 CIGADA S., Grafia storica, grafia fonetica e grafia fonologica, in questo volume. [Vedi note finali i e iii.]
- **6** Si veda, in particolare, GIMSON A.C. (1970), An Introduction to the Pronunciation of English, Edward Arnold, Londra. La tabella seguente è tratta da PORCELLI G. (1977), Pronuncia inglese e correzione fonetica, Minerva Italica, Bergamo, pp. 15-16.

Nella lingua inglese opera quindi un numero di fonemi che è assai prossimo ai valori massimi riscontrati nelle ricerche su scala mondiale, dalle quali emerge che in genere si hanno da 15 a 50 fonemi nei sistemi fonologici finora analizzati.

Il solo conteggio dei fonemi è tuttavia un dato troppo grezzo, che potrebbe condurre a conclusioni errate. La disponibilità di un repertorio così ampio a livello segmentale indurrebbe a pensare che in inglese vi debbano essere pochissimi vocaboli omofoni, data la possibilità di realizzare moltissime opposizioni minimali. In realtà vi è un gran numero di omofoni, e ciò è da porre in relazione con:

- I. l'altissima percentuale di monosillabi: è stato calcolato che nella lingua inglese della conversazione corrente, si ha in media I'84% di monosillabi, il I2% di bisillabi, il 3% di trisillabi e solo l'1% di parole dalle 4 sillabe in su;7
- 2. la bassissima frequenza di alcuni suoni: 8 tra vocali e dittonghi (/u, αɪ, au, əɪ, εə, iə, ɔi, uə/) e 6 consonanti (/ʃ, j, ʧ, ʤ, θ, ʒ/) hanno una frequenza inferiore all'1%. Come termine di raffronto prendiamo il dato relativo ai tre suoni più frequenti: la vocale centrale /ə/ (10,74%) la vocale anteriore /i/ (8,33%) e la consonante nasale apicoalveolare /n/ (7,58%);8
- 3. i vincoli e i limiti operanti

a livello fonotattico, ossia le relazioni sintagmatiche che regolano la collocazione dei fonemi segmentali nella catena parlata. Già il Bloomfield aveva individuato oltre una cinquantina di serie distribuzionali (*structural sets*), 38 delle quali relative ai nessi consonantici.⁹

Per limitarci a qualche esempio, osserviamo come le consonanti /ŋ, ʒ/ non sono mai in posizione iniziale di parola; le consonanti /r, h, w, j/ non sono mai in posizione finale; in posizione tonica finale si hanno solo le vocali /iɪ, ɑɪ, ɔɪ, uɪ, əɪ/ e i dittonghi.

La presenza di queste limitazioni sull'asse sintagmatico fa sì che i nessi consonantici inglesi non siano complessivamente più numerosi di quelli italiani. Un'analisi contrastiva sufficientemente articolata è peraltro molto complessa ed esula dall'ambito di uno studio come questo, in cui il sistema fonologico inglese viene preso in considerazione solo in funzione di un discorso sulla grafia.10 Può essere significativo osservare come lo stesso

alfabeto fonetico comunemente usato, basato sui simboli proposti dalla Association Phonétique Internationale, impieghi solo 32 simboli per 44 fonemi. Le consonanti affricate e tutti i dittonghi sono infatti rappresentati da digrammi, ossia da sequenze di due lettere che denotano suoni singoli.

E che si tratti di suoni singoli, non di sequenze di due suoni, viene esplicitamente sottolineato dagli Autori che hanno proposto e adottato questo sistema.¹¹ Le motivazioni addotte per questa scelta fanno riferimento alla maggiore leggibilità delle trascrizioni, che altrimenti risulterebbero eccessivamente appesantite. Malgrado ciò, in Gran Bretagna è stato proposto e sperimentato un alfabeto didattico iniziale di 44 lettere, con la funzione di favorire un accostamento alla lettura e alla scrittura; questo alfabeto ha carattere transitorio e viene abbandonato in favore della grafia convenzionale non appena gli allievi si sono impadroniti delle tecniche di alfabetizzazione. Esperimenti analoghi sono stati condotti in America da un economista di Chicago, John Malone, con un alfabeto di 40 simboli chiamato Unifon.

L'inglese come L1 e come L2

Le numerose proposte di semplificazione e di regolarizzazione della ortografia inglese muovono da premesse e tendono verso obiettivi diversi tra loro (non di rado, addirittura contradditori), che tuttavia vengono spesso mescolati in maniera alquanto confusa. Da un lato si sostiene, a ragione, che uno spelling più razionale faciliterebbe l'apprendimento del leggere e dello scrivere da parte dei fanciulli di madrelingua inglese. In particolare, buona parte del

- 7 GIMSON A.C., op. cit., p. 301.
- 8 FRY D.B. (1947), "The Frequency of Occurrence of Speech Sounds in Southern English", in *Archives Néerlandaises de Phonétique Expérimentale*, XX, pp. 103-106; i dati sono riportati da GIMSON A.C., *op. cit.*, p. 148 e p. 219, con le correzioni effettuate da G. Perren del British Council di Londra sulle frequenze delle consonanti.
- **9** BLOOMFIELD L. (1933), Language, Henry Holt & Co., New York, pp. 131 e ss.
- 10 Un elenco dei nessi consonantici iniziali inglesi si trova in PORCELLI G., op. cit., pp. 247-248.
- 11 JONES D. (1967), English Pronouncing Dictionary, 13^a ediz., Dent, Londra, p. xxxv. Nella 14^a edizione (1977), il Gimson ha in parte modificato la trascrizione di vocali e dittonghi, portando a 35 il totale dei simboli usati.

tempo che attualmente viene impiegato nelle scuole per addestrare gli allievi a districarsi nel ginepraio delle irregolarità potrebbe essere utilizzato assai più vantaggiosamente per affrontare i problemi di comprensione del testo. Quanto prima si passa dalla decifrazione dei significanti (o meglio, delle loro trascrizioni) all'analisi dei significati, e tanto prima si giunge a un'utilizzazione efficace del codice scritto in termini di competenza comunicativa.12 Date le dimensioni del problema, oggi, nei paesi anglofoni, questo obiettivo sarebbe di per sé più che sufficiente per giustificare ogni serio tentativo di rimettere un poco di ordine nella grafia inglese (il che non significa, come vedremo, che questi tentativi siano effettivamente proponibili e che abbiano buone prospettive di successo). Ciò che più mi ha colpito, visitando di recente^v alcune università negli Stati Uniti, è stata l'enorme offerta di corsi intensivi di lettura, destinati a tutte quelle "matricole" che non sono capaci di seguire i corsi perché non sanno leggere i testi assegnati con una sufficiente rapidità che però, ovviamente, non sacrifichi il livello di comprensione. Malgrado tutto ciò, i propugnatori di riforme ortografiche preferiscono piuttosto sottolineare i vantaggi che la lingua inglese ne trarrebbe come lingua di comunicazione internazionale. Già oggi essa è considerata "il dialetto del mondo" o, se si preferisce l'espressione di Fishman, "l'eminenza grigia

linguistica".13 È la lingua ufficiale della navigazione marittima e aerea, e sono molte le aree scientificotecniche in cui la presenza della lingua inglese è largamente dominante, se non addirittura totalizzante.vi Orbene, si chiedono gli innovatori, questa funzione internazionale dell'inglese non trarrebbe forse un enorme vantaggio da una riforma della grafia? E non di rado si arriva alla retorica, quasi che bastasse una lingua mondiale, una grande facilità di comunicazione, per allontanare lo spettro della guerra e favorire l'avvento della pace universale. Anche lasciando in disparte l'utopia, nutro molte perplessità sugli effettivi vantaggi che chi si accosta all'inglese come seconda lingua trarrebbe da una grafia fonologica.

Anzitutto occorre distinguere due grandi categorie di destinatari. Ci sono coloro che a seguito di emigrazione o per esigenze professionali hanno necessità di impadronirsi di tutte e quattro le abilità fondamentali: comprendere,vii parlare, leggere e scrivere. Pur con le differenze che intercorrono tra l'apprendimento dell'inglese come seconda lingua, direttamente nei paesi anglofoni, e come lingua straniera, e anche tenendo conto di tutte le variabili connesse con lo status socioeconomico, la cultura e le motivazioni dei discenti, è verosimile che entro certi limiti anche costoro trarrebbero giovamento da una grafia fonologica o regolarizzata. Come insegna l'esperienza di chi impara lo spagnolo o

l'italiano come L2, ciò non significa che la padronanza del codice scritto conduca di per sé al comprendere e farsi comprendere: perché ciò avvenga occorre anche tenere conto dei valori soprasegmentali e prosodici (l'intonazione, il ritmo, gli accenti e le giunture). Significa piuttosto che, una volta acquisita la lingua orale, il passaggio allo scritto non presenta gravi inconvenienti, C'è però un gruppo di destinatari, il cui numero sembra essere in costante aumento, i quali sono interessati ad acquisire soltanto la capacità di leggere testi in inglese, o che, a torto o a ragione, limitano gli obiettivi al saper leggere e scrivere (come corrispondenti, traduttori ecc.). Ritengo che questi avrebbero molto da perdere e ben poco da guadagnare da una riforma dell'ortografia. In un repertorio di omofoni

che non pretende certo di essere esaustivo ho raccolto circa cinquecento vocaboli: 206 coppie di omofoni, 22 terne e 5 gruppi di quattro parole (p.es. /siː/ sea, see, C, si).¹⁴ Se la ricerca si allargasse fino a comprendere vocaboli dotti, rari, o comunque assai meno frequenti di quelli considerati, l'elenco si allungherebbe ulteriormente, ma sarebbe molto meno significativo. È invece importante notare come una grafia fonologica farebbe coincidere there con their, buy con by e bye, our con hour, sun con son, one con won, would con *wood*, per citare solo alcune omofonie che interessano vocaboli molto comuni. Al tempo stesso, l'adozione

¹² HYMES D.H. (1972), "On Communicative Competence", in PRIDE J.B. e HOLMES J. (eds.), Sociolinguistics, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-293; ZUANELLI SONINO E. (1978), La competenza comunicativa, Cafoscarina, Venezia.

¹³ FISHMAN J.A. (1979), Istruzione bilingue. Una prospettiva sociologica internazionale, Minerva Italica, Bergamo, p. 135.

¹⁴ SALA M.L. e PORCELLI G. (1981), Manuale di lingua inglese, Edizioni Opera Universitaria dell'Università Cattolica, Milano.

di una grafia fonologica permetterebbe di differenziare le coppie di vocaboli omografi non omofoni, che però sono presenti nella lingua inglese in misura assai minore. I più noti sono:

- bass /bæs/, /beis/
- bow /bau/, /bau/
- dingy /'dingi/, /'dindi/
- gill/gil/,/dzil/
- irony /'airəni/, /'aiəni/
- lead /lixd/, /led/
- live /liv/, /laiv/
- lives /livz/, /laivz/
- minute /'minit/, /mai'njuxt/
- read /rixd/, /red/
- row /rəu/, /rau/
- tear /tiə*/, /teə*/
- wind /wind/, /waind/.

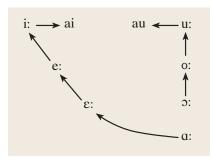
In vari casi la differenziazione di queste coppie non darebbe alcun vantaggio, a causa delle omofonie concomitanti:

- /rixd/ read, reed
- /red/ read, red
- /bau/ bow, bough
- /led/ lead, led.

È poi indubbia l'opportunità di conservare la grafia storica in coppie di omofoni come fisher, fissure: nella prima parola è evidente la derivazione da fish, mentre la seconda ci riporta direttamente al latino fissura e quindi all'italiano fessura, fenditura.

Grafia "etimologica"

II richiamo all'etimo latino ci impone di dare uno sguardo, sia pure per brevi cenni, allo sviluppo storico della grafia inglese, anche per verificare fino a che punto sia fondata la definizione di "grafia etimologica" che vari autori danno della grafia storica inglese.15 Per far ciò occorre però prendere anche in considerazione i fattori che hanno di volta in volta influito sull'evoluzione della grafia. Abbiamo già accennato alla maggior regolarità della rappresentazione delle vocali brevi rispetto a quelle lunghe e ai dittonghi. Parole come ship, *net* e *back* erano pronunciate in antico inglese più o meno esattamente come oggi. Il grande slittamento delle vocali lunghe (Great Vowel Shift), secondo il seguente schema:



ha provocato una serie di adattamenti della grafia alla pronuncia e di successivi scostamenti. La parola house era scritta e pronunciata hus in antico inglese; vi fu poi, in medio inglese, l'introduzione della grafia hous per influsso francese, e quindi la dittongazione della vocale chiusa, che ha condotto alla pronuncia attuale. La coppia di vocaboli mousemice è indicativa di come un parallelismo evidente in antico inglese (mūs, mīs), e conservatosi nella pronuncia /maus mais/, sia reso oscuro dalle mutazioni ortografiche che sono intervenute. Invece la coppia sea-see è tipica di una differenziazione nella grafia che un tempo corrispondeva a una diversa pronuncia

(rispettivamente /sɛɪ seɪ/), mentre oggi, a causa dello slittamento vocalico, le due parole sono omofone. Altri mutamenti di pronuncia furono provocati dall'influsso di alcune consonanti sulle vocali contigue: per questo, ad esempio, la <a> di was corrisponde al suono /ɔ/ (nella forma forte) per la presenza di /w/, mentre <al> in walk si pronuncia /ɔː/ per influsso e successiva caduta di /l/. Un mutamento ortografico comune a molte lingue europee è stata la sostituzione di <u> con <o> quando <u> era contigua a <w, m, n> per migliorare la leggibilità. Questo spiega grafie come come, ton, won, in parole in cui la vocale /ʌ/ è l'esito regolare di /u/ breve in antico inglese. Le vicende relative all'evoluzione del sistema fonologico inglese, alle quali abbiamo potuto soltanto accennare, e i tentativi effettuati a più riprese, ma con scarsa coerenza, di far corrispondere le grafie alle nuove situazioni, sarebbero stati di per sé sufficienti a determinare una grafia storica alquanto slegata dalla pronuncia. Un altro fattore che ha contribuito all'ulteriore complicazione della situazione è stato l'impegno da parte di filologi, lessicografi e uomini di cultura in genere, a far sì che la grafia inglese riproducesse il più fedelmente possibile gli etimi greci e latini. Ancor oggi in inglese la <f> latina è tenuta distinta dalla <φ> greca, rappresentata dal digramma <ph>: si confrontino fragment e phrase. Parole come rhythm, phthisis, psychology e anaesthetic costituiscono indubbiamente una traslitterazione [segue a pag. 37]

¹⁵ PEI M., op. cit., pp. 344 e ss.; POTTER S. (1950), Our Language, Penguin, Harmondsworth, pp. 69-77; BOLINGER D. (1968), Aspects of Language, Harcourt, Brace & World, New York, pp. 88-97 e 100-121. Un'approfondita analisi degli sviluppi della grafia in inglese antico e medio si trova in PEZZINI D. (1981), Storia della lingua Inglese, Vol. I: Dalle origini alla fine del Quattrocento, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 43-45 e 128-133.



In questo numero

In questo numero di BLEM continuiamo la pubblicazione del saggio di Michela Gronchi: la prima parte è stata pubblicata sul numero 4-6 **2014 di SELM**. Il contributo riporta l'esperienza svolta in una scuola dell'infanzia all'interno di un progetto didattico per l'accostamento dell'inglese come lingua straniera, nel quale, prima attraverso la narrazione poi con la drammatizzazione, i bambini di 5 anni hanno potuto scoprire, fissare e riutilizzare lessico e strutture legati alla fiaba tradizionale Goldilocks and the three bears. Segue la recensione di un volume recentemente pubblicato, nel quale, ripercorrendo le tappe di sviluppo della linguistica acquisizionale, vengono evidenziati i legami con la glottodidattica e i contributi che una scienza ha dato all'altra. Chiude il numero una segnalazione sitografica: vengono proposti due siti dell'Unione Europea utili per le classi multietniche e plurilingui.

Goldilocks and the three bears: storytelling in lingua inglese alla scuola dell'infanzia (Seconda parte)

Michela Gronchi

Insegnante specialista di lingua inglese scuola primaria – Cecina, Livorno

5. La mediazione didattica

Il progetto ha avuto luogo da gennaio a maggio per un totale di 20 ore di lezione per ognuno dei due gruppi; la frequenza è stata di un'ora settimanale. Lo storytelling e il drama sono stati introdotti sin dall'inizio dell'attività, sia nella fase di focusing sia in quella di re-use. L'extensive listening, ossia l'ascolto della storia per puro piacere, è stato cruciale per lo sviluppo dell'attività, insieme con la visione del video correlato Goldilocks and the three bears della Oxford English Video. La storia è stata suddivisa in cinque sequenze narrative corrispondenti alle scene dello script. Lo storytelling, presente nella fase di focusing, è stato per facilità espositiva scandito in fasi narrative, corrispondenti alle scene dello script. Durante l'attività didattica sono state seguite le indicazioni qui descritte in modo flessibile, dando spazio alla costante ripetizione e riproposizione delle parti già narrate. Il drama, nucleo fondamentale della fase di re-use, si sviluppa partendo da un primo momento in cui i bambini interpretano la storia con l'uso di puppets, in seguito con la drammatizzazione in aula e infine con il vero allestimento della scena sul palco e la rappresentazione teatrale. La fase di drama è stata caratterizzata dall'uso costante di props e realia scelti dai bambini; gli stessi oggetti e allestimenti sono stati in seguito portati sul palco, per creare continuità tra la drammatizzazione in forma di

dell'attività. Durante il gioco tutti i bambini sono stati invitati a partecipare impersonando i personaggi della storia; tuttavia nella fase finale è stato necessario selezionare i bambini che avrebbero rappresentato i personaggi principali. Alla parte restante dei bambini, che era molto numerosa, è stato affidato il compito di rappresentare un gruppo scenico, collocato ai lati del palco. Il gruppo scenico aveva lo scopo di generare intermezzi tra le scene proponendo songs e rhymes: il suo ruolo è fondamentale nella rappresentazione teatrale, non solo perché permette a tutti i bambini di partecipare, ma anche perché dà ritmo e coesione alla rappresentazione. Saranno qui presentate due learning units, esemplificative delle modalità didattiche utilizzate; il concetto di learning unit è stato concepito come unità di apprendimento, dissociata dall'unità oraria dell'incontro settimanale. Gli incontri non sono stati proposti come unità a se stanti, ma il riciclo e le routine linguistiche hanno avuto un ruolo determinante nell'apprendimento. In particolar modo la fase iniziale di ogni incontro veniva dedicata alla revisione e all'approfondimento, attraverso la riproposizione di attività già presentate ai bambini; spesso erano i bambini stessi a richiedere un gioco o una canzone particolarmente gradita.

gioco di ruolo e quella conclusiva

6. Learning unit: food and nutrition

Approaching: i bambini coinvolti nel progetto avevano già familiarizzato con il lessico riguardante food nei due anni precedenti; attraverso il riciclo lessicale si propone ai bambini di esprimere i loro gusti in merito al cibo che gradiscono e a quello che non consumano volentieri. L'insegnante mostra due *flashcards* rappresentanti due volti, il primo con un'espressione di gradimento, il secondo con un'espressione di disgusto, e modella l'esponente linguistico corrispondente (I like/I don't like). Le due flashcards vengono poi disposte sul pavimento; si chiede a turno ai bambini di prendere una flashcard o un gioco di plastica rappresentante un item del set lessicale food già conosciuto e di disporlo sotto la figura che esprime gradimento o disgusto, creando due colonne distinte. L'insegnante modella sempre la frase appropriata a ogni intervento dei bambini, incoraggiando i bambini a esprimere i loro gusti. Vengono gradualmente introdotti i nuovi item lessicali necessari per la comprensione della storia, attraverso flashcards o realia. Il porridge è un cibo per lo più sconosciuto ai bambini e in questo progetto è stato descritto verbalmente dall'insegnante; tuttavia, laddove possibile, sarebbe interessante prepararlo a scuola e proporre un'attività di assaggio. L'uso di storie tradizionali determina il contatto con significati e pratiche tipiche della cultura da cui le storie provengono (Byram, Fleming

In seguito si invitano i bambini a esprimere i loro gusti, mostrando loro una *flashcard* o un oggetto. Le attività di *graphing* sono particolarmente indicate per questa *Learning Unit* sia a livello individuale, sia collettivo: si possono disporre immagini dei

cibi sull'asse orizzontale di una tabella, colorando in verticale le caselle che corrispondono al numero dei bambini a cui piace o non piace un determinato item, oppure per un'attività individuale i bambini possono disporre su due colonne (la prima I like, la seconda I don't like) ritagli o figure di cibi ed infine fare un report back alla classe.

Focusing: la fase di focalizzazione prevede un uso più creativo della lingua attraverso l'utilizzo di dialoghi a catena, songs e rhymes. In questo caso si è favorita l'interazione verbale tra i bambini proponendo un gioco di domande e risposte con l'uso della pallina di gommapiuma. Il gioco cantato Who took the cookie from the cookie jar? è stato introdotto con una vera scatola di biscotti, contenente un unico cookie. L'insegnante mostra ai bambini l'interno della scatola e chiede loro di chiudere gli occhi; a questo punto il biscotto viene introdotto nella tasca di un bambino. Quando i bambini riaprono gli occhi si accorgono che la scatola è vuota ed è necessario scoprire chi ha preso l'ultimo biscotto. La *rhyme* viene introdotta senza ulteriori indicazioni in L₁, perché la comprensione linguistica è fortemente favorita dalla situazione contestuale. In questo progetto il ritmo è stato scandito anche con il battito delle mani: l'associazione tra le parole e il battito ha favorito la memorizzazione e il senso di aspettativa. Il gioco continua finché il cookie non viene scoperto: in questo caso si è scelto di rendere ancor più partecipi i bambini nominati chiedendo loro di indicare il nome successivo: questa strategia ha generato molto interesse e attenzione nel gruppo, presupposti indispensabili all'apprendimento.

Lo storytelling vede la narrazione della scena 2 dello script: la narrazione è accompagnata dall'allestimento scenografico, inizialmente proposto dall'insegnante, ed in seguito suggerito dai bambini. La creazione della tavola degli orsi con tutti gli arredi e realia necessari introduce i bambini alla fase successiva; la cookie jar viene collocata sulla tavola dei three bears e sarà utilizzata dal gruppo scenico al momento opportuno. Re-use: in questa fase della Learning Unit si invitano i bambini a impersonare Goldilocks e i three bears. inizialmente con stick o finger puppets e in seguito attraverso una vera e propria drammatizzazione sulla scena. L'uso di realia o flashcards utilizzate nella prima e nella seconda fase crea continuità narrativa e permette il riciclo linguistico.

7. Learning unit: expressing feelings

Approaching: il nuovo vocabolario viene presentato attraverso flashcards e attività di mimo. Attraverso la TPR (Total Physical Response) si chiede ai bambini di mostrare i feelings richiesti; l'uso dello specchio permette loro di osservarsi mentre con il corpo e l'espressione del volto rappresentano le emozioni. Si propongono alcuni drills corali per rinforzare il vocabolario presentato e alcuni semplici giochi con le flashcards, conosciuti come pelmanism (ad esempio, mettere tutte le carte coperte in una fila, scoprirle e richiamare il lessico corrispondente, tranne l'ultima che deve essere lasciata coperta; si chiede ai bambini di indovinare che cosa si trova sotto alla carta nascosta; un'altra possibilità consiste nel disporre le *flashcards* in una fila ordinata e mostrarle ai bambini, le carte vengono



poi girate e viene cambiato il loro posto; si chiede infine ai bambini di indovinare la nuova sequenza). Le attività grafiche consistono nel completamento di disegni rappresentanti i *feelings* (attraverso modalità *listen and do*) e nella tracciatura dei vocaboli.

Focusing: utilizzando le flashcards introdotte nella fase precedente si chiede ai bambini come si sentono oggi, procedendo attraverso attività sempre meno controllate dall'insegnante. Inizialmente si chiede loro How are you? e li si invita a indicare con il dito la flashcard corrispondente, in seguito i bambini chiedono gli uni gli altri di esprimere i propri sentimenti attraverso il lancio di una pallina di gommapiuma (chi lancia la pallina pone la domanda, chi la riceve risponde). Viene introdotta la canzone How are you? che ripropone gli stessi feelings rappresentati dalle flashcards. La canzone viene mimata sin dal primo ascolto; solamente in seguito i bambini saranno in

grado di cantare e riconoscere il lessico senza il supporto visivo delle flashcards. La canzone Skidamarink, il cui tema di fondo è l'affetto per gli altri, viene presentata con un'ampia gamma di movimenti corporei, tanto da essere quasi una danza (sono state utilizzate le indicazioni motorie presenti sul sito http:// www.supersimplesongs.com). In questa fase si propongono le scene 3, 4 e 5 dello script di Goldilocks and the three bears: attraverso la narrazione con degli stick puppets e alcuni arredi scenici (il tavolo con la colazione degli orsi, i tre lettini e le tre sedie) i bambini sono fatti partecipi dello stato d'animo dei protagonisti e vengono invitati a riflettere sullo sviluppo della vicenda utilizzando la loro L1. La visione di questa parte della storia sullo schermo è di supporto non solo alla comprensione della narrazione, ma anche alle attività che saranno presentate nella parte successiva. Re-use: i ruoli scenici non

Re-use: i ruoli scenici non sono ancora definiti durante

il percorso e questo consente la partecipazione di tutti i bambini e la loro libera scelta di interpretazione. L'attenzione dei bambini viene particolarmente rivolta verso l'espressione dei sentimenti e delle emozioni dei protagonisti, cercando di sviluppare una riflessione non solo sulle caratteristiche corporee, ma anche su quelle vocali. Questi momenti didattici sono di cruciale importanza per identificare sia il gruppo scenico, sia i personaggi principali della successiva rappresentazione teatrale.

8. Aspetti di valutazione

Ogni intervento scolastico risente della necessità di valutare sia l'input sia il prodotto in uscita del percorso didattico svolto; tuttavia nel caso specifico della scuola dell'infanzia, all'interno di un progetto di sensibilizzazione linguistica, è importante riqualificare entrambi i concetti di input e output. L'intento qui è stato quello di avvicinare e far familiarizzare i bambini con la FL; come è stato precedentemente

accennato, i contenuti linguistici sono stati identificati attraverso un *process syllabus*, per questo si è ritenuto opportuno che gli aspetti valutativi non prendessero in considerazione la quantità e la qualità degli apprendimenti,

ma l'esperienza che ogni singolo bambino aveva vissuto con la lingua.

In questo progetto sono state accolte le modalità valutative e le riflessioni di Coonan (Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001) riguardanti gli atteggiamenti e la motivazione dei bambini nei confronti della FL, la comprensione e produzione orale e lo sviluppo di capacità metalinguistiche, ossia l'interesse verso i fatti linguistici.

GOLDILOCKS AND THE THREE BEARS: SCRIPT

Characters

Db: daddy bear **Mb**: mummy bear **Bb**: baby bear **G**: Goldilocks

Gm: Goldilocks' mum

P: presenter

Direction guidelines are in italics.

Scene 1

Goldilocks' house.

Group: I like English song.

P: introduces the characters of the story naming them. Goldilocks and Goldilocks' mum are in front of their house.

Gm: Stay at home Goldilock!

G: I like the forest!

Goldilocks jumps away in the forest.

Scene 2

Bear family home.

Group: Teddy bear rhyme.

The bear family is sitting at a table in their home and they are having breakfast. On the table there is milk, honey and porridge. Each bear has got a bowl and a spoon.

Db: Honey! (he lifts the honey jar and pours honey in each

Mb: Milk! (she lifts the milk jar and pours milk in each bowl)

Db: I like porridge! **Mb**: I like porridge! **Bb**: It's yummy!

Daddy bear, mummy bear and baby bear taste the porridge.

Db: It's hot! Mb: It's hot! Bb: It's hot! Db: Let's go out!

The bear family leaves their home and wait for the porridge to cool down.

Scene 3

Goldilocks is in the forest and she's got lost.

G: I'm sleepy, sad and hungry. **Group**: How are you? (song)

Goldilocks sits in the middle of the group while they are singing.

Scene 4

Goldilocks knocks at the bear family's door and enters the house.

G: Hello! (she sees the porridge on the table) I like porridge.

Goldilocks tastes daddy bear's porridge.

G: It's hot!

Goldilocks tastes mummy bear's porridge.

G: It's hot!

Goldilocks tastes baby bear's porridge.

G: It's yummy!

Goldilocks tastes and finishes up baby bear's porridge. Goldilocks tries to sit down on some chairs. She tries daddy

bear's chair. **G**: It's too big!

Goldilocks tries mummy bear's chair.

G: It's too soft!

Goldilocks tries baby bear's chair.

G: It's ok!

But she's too heavy and breaks the chair.

Goldilocks tries to lie down on the beds. She tries daddy bear's bed.

G: It's too big!

Goldilocks tries mummy bear's bed.

G: It's too soft!

Goldilocks tries baby bear's bed.

G: It's ok!

And she falls asleep in baby bear's bed.

Scene 5

The three bears return home and realize that someone has broken into their house. They first look at the breakfast table and see that their porridge has been tasted.

Db: Oh no, my porridge! I'm angry!
Mb: Oh no, my porridge! I'm angry!
Bb: Oh no, my porridge! I'm angry!

Group: Who took the cookie from the cookie jar? (*rhyme*)

Goldilocks takes part in the rhyme as the one who has stolen the cookie from the cookie jar.

The three bears look at the chairs and realize that someone has sat on them.

Db: Oh no, my chair! I'm angry! **Mb**: Oh no, my chair! I'm angry! **Bb**: Oh no, my chair! I'm angry!

The three bears go to their bedroom and see that someone has been on their beds.

Db: Oh no, my bed! I'm angry! **Mb**: Oh no, my bed! I'm angry! *Baby bear sees Goldilocks.*

Bb: Who are you? **G**: I'm Goldilocks.

Db, **Mb**, **Bb**: Let's go home! **Group**: Skidamarink. (song)

La valutazione si è svolta attraverso l'uso dell'osservazione, la stesura di field notes da parte dell'insegnante e la realizzazione di un portfolio di attività a carattere listen and do da parte dei bambini. Le field notes del momento osservativo hanno riguardato principalmente l'intero gruppo dei bambini e più raramente bambini singoli, questo a causa delle modalità didattiche attuate e per la volontà di caratterizzare il progetto in FL come un'esperienza comunicativa unitaria e comunitaria. L'osservazione è stata continua, dall'inizio alla fine del progetto, e complessa, coinvolgendo non solo gli aspetti linguistici, ma anche quelli relazionali, cognitivi e familiari dei bambini. Si è riscontrato che i bambini hanno avuto un approccio estremamente positivo con la FL, mostrando il desiderio di intervenire durante gli incontri e ripetendo espressioni linguistiche, rhymes e canzoni anche al di fuori della lezione settimanale. La riflessione sui fatti linguistici è stata in questa fase molto interessante, non

solo perché lo sviluppo cognitivo ha permesso un'attenzione verso di essi, ma anche perché, diventando più competenti nella loro lingua materna, i bambini erano in grado di formulare domande sulle corrispondenze tra FL e L1. Un momento di difficoltà è stato riscontrato nella scelta dei bambini che avrebbero rappresentato i protagonisti della storia sul palco: la maggior parte di loro ha gradito far parte del gruppo scenico, perché per timidezza o a causa di un prolungato silent period ancora in atto non avrebbe gestito un ruolo da protagonista (Goldilocks o uno dei tre orsi) con serenità; solo in un caso un bambino ha mostrato rammarico per la sua esclusione dai protagonisti. La modalità con cui questa situazione è stata affrontata ha privilegiato il dialogo e l'ascolto del bambino, che alla fine ha dato un contributo significativo al gruppo scenico. Il portfolio che è stato creato e completato alla fine del progetto si componeva di activity worksheets in parte riguardanti la storia di Goldilocks, in parte relativi alle tematiche più

generali affrontate nel progetto. Lo storytelling è stato seguito da attività di intensive listening costituite da worksheets di riordino delle immagini della storia e semplici attività di word tracing relative alla narrazione. Gli aspetti del syllabus più generale sono stati approfonditi attraverso la rielaborazione personale dei bambini (attività di graphing) e attività di listen and do (attraverso indicazioni date dall'insegnante in merito a che cosa disegnare e come colorarlo). Nel portfolio sono stati inseriti pochi disegni liberi dei bambini, non solo perché durante il progetto non è stato dato spazio a questa tipologia di attività, ma anche perché tutti i worksheets erano predisposti per massimizzare l'uso e l'ascolto del target language. Le attività più gradite ai bambini sono state quelle di word tracing relative ad alcuni aspetti lessicali dello storytelling; i bambini avevano da poco iniziato percorsi di pre-lettura e pre-scrittura in L1 e mostravano particolare interesse nel realizzare attività in parallelo tra FL e L1.

Bibliografia

- AA.VV. (2004), The Ladybird Book of Nursery Rhymes, Ladybird Books, London.
- AGLIOTI S.M., FABBRO F. (2006), Neuropsicologia del linguaggio, il Mulino, Bologna.
- BALBONI P.E. (2002), Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, UTET, Torino.
- BALBONI P.E. (2006), The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology, Guerra Edizioni, Perugia.
- BALBONI P.E., COONAN C.M., RICCI GAROTTI F. (2001), Lingue straniere alla scuola dell'infanzia, Guerra Edizioni, Perugia.
- BETTELHEIM B. (1975), The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales, Vintage Books, New York.
- BREEN M. (1985), "Authenticity in the Language Classroom", in *Applied linguistics*, 6, n. 1, pp. 60-70.
- BYRAM M., FLEMING M. (1998), Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography, Cambridge University Press, Cambridge.
- CAMERON L. (2001), Teaching Languages to Young Learners, Cambridge University Press, Cambridge.
- DALOISO M. (2008), Early Foreign Language Teaching, Guerra Edizioni, Perugia.

- ELLEY W. (1989), "Vocabulary Acquisition from Listening to Stories", in Reading research quarterly, 24, n. 2, pp. 174-187.
- KRASHEN S. (1987), Principles and Practice in Second Language Acquisition, Prentice-Hall, Engelwood Cliff (NJ).
- LAWDAY C., MACANDREW R. (2003), Goldilocks and the Three Bears Activity Book, Oxford University Press, Oxford.
- LIGHTBOWN P., SPADA N. (2006), How Languages are Learned, Oxford University Press, Oxford.
- MOON J. (2000), Children Learning English, Macmillan, Oxford.
- NUNAN D. (1988), Syllabus Design, Oxford University Press, Oxford.
- OPPICI M., GIOFFREDI P. (2006), Tell me a story. Approccio narrativo e insegnamento della lingua inglese nella scuola dell'infanzia, La Scuola, Bari.
- PHILLIPS S. (1999), *Drama with Children*, Oxford University Press, Oxford
- PROPP V. (1958), Morphology of the Folktale, University of Texas Press, Austin (TX).
- SANTIPOLO M. (2012), Educare i bambini alla lingua inglese, Pensa Multimedia, Lecce.
- VALE D., FEUNTEUN A. (1995), Teaching Children English, Cambridge University Press, Cambridge.
- WRIGHT A. (1995), Storytelling with Children, Oxford University Press, Oxford.

Recensione del libro Interlingua e profilo dell'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica (EDUCatt, Milano, 2012) di Cristina Bosisio

Maria Cecilia Luise

Il volume presenta una panoramica molto interessante delle ricerche in merito allo sviluppo delle interlingue; interessante perché l'autrice riesce, in un libro agile e scorrevole, a integrare numerose prospettive in modo coerente: troviamo l'integrazione del punto di vista acquisizionale e della prospettiva didattica, l'integrazione della dimensione teorica e di quella della pratica didattica e glottodidattica, l'integrazione della visione diacronica degli studi interlinguistici con una sintesi continuamente riferita al piano interdisciplinare sempre connesso, a sua volta, ai processi di insegnamento-apprendimento delle lingue.

A un primo capitolo di inquadramento metodologico e terminologico seguono tre capitoli di carattere "storico", nei quali viene delineata attraverso i contributi di diversi studiosi l'evoluzione degli studi acquisizionali: dalle prime riflessioni e intuizioni di Lado, Friers, Weinreich che introducono due fondamentali branche della linguistica degli anni Cinquanta e Sessanta: l'analisi contrastiva e l'analisi degli errori, alla nascita e allo sviluppo del concetto di interlingua degli anni Settanta e Ottanta, visto principalmente attraverso le opere di Corder e Selinker.

Il quinto capitolo fa il punto degli studi acquisizionali dagli anni Ottanta ai tempi più recenti, dando un quadro molto interessante dei principali progetti che hanno contribuito a definire le modalità di sviluppo ed evoluzione delle interlingue. L'ultima parte si focalizza sul legame tra linguistica acquisizionale e glottodidattica: l'autrice individua gli studi sui profili dell'apprendente come anello di congiunzione tra i due ambiti scientifici, situandosi così all'interno di un approccio glottodidattico integrato e interdisciplinare.

Arriva quindi a proporre uno strumento pratico che può essere di ausilio per organizzare il lavoro didattico: una serie di schede di analisi del profilo dell'apprendente che si suddividono in tre sezioni: una che permette di tracciare il profilo individuale dello studente attraverso dati anagrafici, anamnesi familiare e scolastica, indagini sulla motivazione; una seconda parte che aiuta a definire il profilo strategico dell'apprendente: stili cognitivi, modalità di concettualizzazione, partecipazione alle attività; la terza parte vuole, infine, definire il profilo linguistico

dell'apprendente in L1 e in altre lingue conosciute. La scheda è il risultato di sperimentazioni sul campo in scuole primarie e secondarie di primo grado. Già da questa sommaria descrizione del volume è evidente l'interesse e l'utilità che può avere per l'insegnante di lingue: da una parte la descrizione dell'evoluzione degli studi sull'interlingua dell'apprendente porta a "riflettere sui processi che permettono a quest'ultimo di appropriarsi di una L2 [e questo] significa porre basi concrete per nuove riflessioni su quale prodotto proporre/insegnare e su come farlo"; dall'altra le schede di analisi del profilo dell'apprendente si costituiscono come strumento pratico davvero utile per gli insegnanti e per le scuole, nelle quali spesso questo tipo di dati e informazioni, fondamentali per delineare un progetto didattico che abbia al centro lo studente, non vengono rilevate o vengono rilevate attraverso pareri e impressioni registrati con strumenti che di scientifico hanno poco.





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

Contact our team:

info@cambridgeenglish.it

www.cambridgeenglish.org/advanced

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

Certificate in Advanced English (CAE)

Europa per i bambini

Maria Cecilia Luise

Chiudiamo questo numero di BLEM con la segnalazione di due siti utili per l'insegnante di lingua straniera e per i docenti di classi multietniche e multiculturali, siti che possono essere anche consigliati ai ragazzi e alle famiglie per essere gestiti in autoapprendimento o in momenti di edutainment. Sono due siti dell'Unione Europea, sulle cui iniziative presenti online, o comunque pubblicizzate sui siti istituzionali, riteniamo si sappia sempre troppo poco nella scuola e tra i cittadini in genere. Il primo sito che proponiamo è "L'angolo dei bambini: giochi e quiz sull'UE", all'indirizzo: http://europa.eu/kids-corner/ index_it.htm. Contiene una selezione di quiz e giochi adatti a bambini e ragazzi tra i 6 e i 16 anni, suddividi in base all'età del giocatore e disponibili in 22 lingue; i giochi riguardano caratteristiche e iniziative politiche dell'Unione Europea che possono interessare i giovani Alcuni di essi sono direttamente legati alle lingue e alla politica multilinguistica dell'UE ("Quiz linguistico" e "Lingua Go"), ma ci interessa sottolineare l'utilità del sito e dei suoi contenuti in un'ottica di educazione interculturale che non può non coinvolgere anche gli insegnanti

di lingue, e per la sua valenza in contesti scolastici multietnici. Il secondo sito che segnaliamo è molto recente, la piattaforma è stata aperta a dicembre 2013, si chiama "Heuropa!" ed è raggiungibile all'indirizzo: http:// www.heuropa.eu/. Il sito nasce per permettere a bambini e ragazzi bilingui di poter usare ed esercitare la propria "seconda" - in quanto spesso meno usata – lingua materna, è pensato per utenti dai 4 ai 13 anni di età e per il momento propone tre corsi, suddivisi per fascia d'età, per tre lingue europee: il polacco, il ceco e il lituano, organizzati in 65 giochi linguistici. Non solo ci sono consigli e guide per insegnanti e genitori, ma c'è anche la possibilità di creare il proprio corso personalizzato componendo in maniera autonoma i materiali didattici presenti sul sito. I corsi sono ben strutturati, e i materiali e le attività possono essere scelti sulla base dell'argomento, dell'abilità linguistica coinvolta, della funzione comunicativa che si vuole sviluppare o esercitare, degli aspetti linguistici e grammaticali. I materiali del sito possono essere proposti sia in classe, sia ai bambini e ai ragazzi stranieri per esercitare la propria lingua materna, o semplicemente come

accostamento ludico da parte di tutta la classe alle L1 dei compagni stranieri (ci sono anche attività e giochi per il livello A1); ci pare però particolarmente interessante vedere questi materiali come una proposta per le famiglie di immigrati affinché si adoperino per mantenere la L1 nei figli, evitando il rischio di un monolinguismo di ritorno in italiano L2 o, peggio ancora, di un semilinguismo. Ancora oggi si sentono insegnanti che spronano le famiglie di immigrati a parlare solo italiano con i figli, pratica negativa sotto tutti i punti di vista: linguistico, cognitivo, psicologico; come c'è scritto sul sito di Heuropa!, per raggiungere con successo il bilinguismo è importante soprattutto "che i genitori sostengano i loro figli; che anche i genitori stessi abbiano un atteggiamento positivo verso la propria lingua e che non esitino ad usarla senza riserve; che i genitori rimangano coerenti nel parlare la loro madrelingua con i loro figli o perlomeno nell'abbinare costantemente una lingua a delle particolari situazioni quotidiane; che i bambini ricevano regolarmente adeguati input - materiale linguistico attraverso i quali possano in maniera inconsapevole assorbire le strutture della lingua". Il sito Heuropa! può quindi essere una proposta pratica e facilmente fruibile che la scuola e gli insegnanti possono fare alle famiglie immigrate, per cominciare a dare sostanza alle dichiarazioni di principio sull'importanza del bilinguismo che spesso troviamo nei documenti scolastici.



[segue da pag. 28] più accurata rispetto a ritmo, tisi, psicologia e anestetico. Questo è un punto su cui insistono molto i conservatori a oltranza, che si oppongono a qualsiasi semplificazione e/o regolarizzazione. Gli innovatori obiettano con argomenti di varia natura (e di diversa dignità scientifica). Una prima serie di obiezioni si riallaccia all'incostanza e alla mancanza di coerenza interna nelle scelte operate: conceit e deceit contrastano con receipt, in cui è stata reintrodotta la di capere. E se in doubt e debt la reintroduzione di prefinale (che era andata perduta) è almeno giustificata sul piano etimologico, altrettanto non si può dire della <d> in admiral e advance che derivano rispettivamente dall'arabo amiral-(bahr) e dal latino ab-ante attraverso il francese. Errori analoghi sono numerosissimi, e solo alcuni sono stati corretti in passato: per molto tempo, attorno al XVII secolo, si è ritenuto che abominable fosse da ricollegare a homo anziché ad omen. Di conseguenza era stata introdotta una <h> nella seconda sillaba, di cui ora non abbiamo più traccia perché è stata tolta dalla grafia prima che potesse stabilizzarsi nella pronuncia. Ci sono poi numerose coppie di vocaboli (lo Skeat ne riporta circa 570)¹⁶ che attestano come da un unico etimo siano derivate, in epoche diverse, due parole inglesi (in qualche caso anche tre): assemble/assimilate; blame/ blaspheme; chamber/camera; sexton/sacristan ecc. In genere solo il vocabolo più recente



© 2014 Shutterstock.com

riproduce fedelmente le sue radici, mentre quello più antico ha subito mutamenti maggiori, al punto che spesso l'etimologia non è facilmente identificabile. Altre coppie, come place/piazza, sono originate dal fatto che un etimo classico è penetrato in inglese attraverso vie diverse (oltre che in momenti successivi): nell'esempio, rispettivamente tramite il francese e l'italiano. Pertanto il rispetto sistematico della fedeltà etimologica risulta impossibile, e perciò è superfluo discutere se sia più o meno auspicabile. Altre osservazioni, pure frequenti da parte degli innovatori, ci sembrano avere minor valore. Una è una semplice constatazione, e cioè che i digrammi <ae, oe> in parole come mediaeval, encyclopaedia o Phoebe sempre più frequentemente si riducono a <e>, e questo sembra essere indice di un'irreversibile tendenza alla semplificazione. A ciò si accompagna spesso un

atteggiamento di noncuranza; come osserva il Pei, "la parola italiana *tisico* non ha più tracce del *phth* greco, ma pare che gli Italiani sopravvivano ugualmente".¹⁷

Queste semplificazioni si limitano però a quei casi in cui esse non si riflettono sulla pronuncia. Quando fu introdotta la <d> in admiral (in seguito all'errata supposizione che derivasse dal latino *admirare*) la pronuncia si adeguò ben presto alla nuova grafia, con ciò rendendo di fatto irreversibile il mutamento. Anche phthisic è ora pronunciato /ˈθaisik/ o addirittura (anche se meno frequentemente) /ˈfθaisik/, mentre la pronuncia /'tizik/ è indicata come "antiquata" (old-fashioned) nel dizionario del Jones.18 Questa tendenza alla spelling pronunciation è particolarmente avvertibile in quei termini tecnici o dotti che, con la diffusione dell'alfabetizzazione, divengono accessibili a vasti strati della popolazione nella

¹⁶ SKEAT W.W. (1958), A Concise Etymological Dictionary of the English Language, OUP, Oxford, pp. 648-651.

¹⁷ PEI M., op. cit., p. 345.

¹⁸ JONES D, op. cit., p. 367. Nella 14ª edizione viene registrata una seconda variante meno frequente, /'taizik/ e non è più data la pronuncia /'tizik/.

loro forma scritta, mentre la pronuncia storica rimane ristretta alla cerchia degli "addetti ai lavori" finché non viene travolta e soppiantata dall'altra. In inglese, accanto alle coniazioni recenti e meno recenti basate sul greco e sul latino, esiste una notevolissima serie di vocaboli provenienti dalle più diverse lingue e accolti con relativa facilità. In genere la grafia inglese rispetta quella originale, anche se per far ciò deve violare alcune regole ortografiche ormai consolidate. È tipica la parola trek, di origine afrikaans, con la sola <k> finale invece del digramma <ck> normalmente usato nelle sillabe chiuse.

I prestiti recenti dal francese si riconoscono per la presenza di quei segni diacritici (accenti e cediglia) di cui la lingua inglese è fortunatamente priva: façade, fiancé(e), mélée, ecc. Tuttavia non appena il vocabolo è "naturalizzato" inglese, ossia non è percepito come straniero, esso perde gli accenti grafici: role, debris, cafe sono oggi grafie più frequenti di rôle, débris e café, e anche qui la tendenza è verso la caduta dei segni diacritici in ogni caso in cui questo non comprometta la leggibilità del vocabolo. Il rispetto delle grafie originali trova però un limite ben preciso nella necessità di rappresentare adeguatamente la pronuncia del vocabolo importato. Tra i numerosissimi esempi che si possono citare ne traggo alcuni dai prestiti italiani: il raddoppiamento della consonante dopo la vocale tonica in banditti, maffia, regatta ha lo scopo di condurre all'uso della vocale più simile all'originale, mentre l'inserimento di <i> in signior tende a far sostituire la nasale palatale $/\eta$ / (che manca nel sistema fonologico inglese) con il nesso /nj/ che ne costituisce la migliore approssimazione. Questo rincorrersi della grafia con la pronuncia crea a volte situazioni curiose, quali quella del nome italiano *Petruccio* che Shakespeare, nella *Bisbetica Domata*, ha reso graficamente come *Petruchio* e che oggi viene prevalentemente pronunciato con la /k/ nell'ultima sillaba.

La grafia dell'inglese americano

Poiché oggi l'inglese si presenta come lingua *pluristandard*, ossia con un certo numero di varietà regionali che godono di pieno riconoscimento a tutti i livelli, anche accademici, in questa rassegna degli influssi attuali sulla grafia dell'inglese britannico non può mancare un accenno all'ortografia americana, data l'importanza e la diffusione della lingua inglese così come è parlata e scritta negli Stati Uniti.

Un principio generale che appare evidente in un'analisi comparativa tra l'inglese britannico e l'inglese americano si può enunciare in questi termini: le parole che nelle due varietà hanno una pronuncia diversa mantengono inalterata la grafia, e quelle che hanno una grafia diversa mantengono inalterata la pronuncia (fatti salvi i mutamenti di ordine generale, quali la presenza o assenza di /r/ postvocalica). Al primo gruppo appartengono vocaboli come:

	BrE	AmE
either	/ˈaiðə*/	/ˈiːðər/
neither	/ˈnaiðə*/	/ˈniːðər/
agile	/'ædail/	/'æðil/
docile	/'dəusail/	/ˈdɔsil/
fragile	/ˈfræʤail/	/ˈfræðil/
missile	/'misail/	/'misl/
ate	/et/	/eit/
clerk	/kla:k/	/klərk/
figure	/ˈfigə*/	/ˈfigjər/
leisure	/'le39*/	/ˈliːʒər/
lieutenant	/lef'tenənt/	/luːˈtenənt/
Mall	/mæl/	/mɔːl/
Pall Mall	/ˈpælˈmæl /	/lɪcm'lɪcq'\
schedule	/'fedjul/	/ˈskedjul, ˈskedʒul/
shone	/ʃɔn/	/∫əun/
trait	/trei/	/treit/
vase	/va:z/	/veis, veiz/
z	/zed/	/ziː/

Vi sono spesso delle differenze nell'accentazione dei polisillabi:

laboratory	/ləˈbɔrətəri/	/ˈlæbərəˌtɔri/
necessary	/'nesisəri/	/'nesəˌseri/
primary	/'praiməri/	/'prai _i meri/
vocabulary	/vəuˈkæbjuləri/	/vəuˈkæbjuˌleri/

Per quanto si riferisce specificamente allo *spelling*, possiamo ulteriormente distinguere le variazioni (tra grafia britannica e americana) che riguardano interi gruppi di vocaboli da quelle che interessano voci isolate. Le principali variazioni del primo tipo sono quattro:

- la terminazione <or> in inglese americano (in inglese britannico si ha <our>) in bi- e polisillabi come colour, favour, flavour, honour, neighbour ecc. e nei vocaboli derivati (favourable, neighbourhood ecc.);
- la terminazione <er>
 in inglese americano,
 corrispondente a <re> in
 inglese britannico, in centre,
 litre, metre, theatre ecc.;
- la semplificazione, nella grafia americana, di alcune consonanti doppie inglesi, come in faggot, waggon, kidnapper, traveller, modelling, woollen ecc.;
- la semplificazione della terminazione britannica ough in: plough (plow), thorough (thoro), though (tho), through (thru).

Tra le altre varianti segnaliamo:

Tra le altre varianti segnaliam				
axe	ax			
catalogue	catalog			
cheque	check			
defence	defense			
dialogue	dialog			
draught	draft			
■ gaol	jail			
goodbye	goodby			
mould	mold			
offence	offense			
programme	program			
pyjamas	pajamas			
sceptic	skeptic			
sceptical	skeptical			
scepticism	skepticism			
storey	story			
■ tyre	tire			

pronuncia che nella grafia si ha nella parola inglese aluminium / ælju 'minjəm/, che in America è aluminum /əˈluːminəm/. In questo caso è solo l'identificazione di un elemento chimico ben precisato che ci consente di affermare che si tratta di due varianti e non di due parole diverse. Rispetto a queste variazioni ortografiche si registra oggi una tendenza a una reciproca accettazione da entrambi i lati dell'Atlantico; in particolare, la caduta di <u> prefinale ripercorre un processo che si è già da tempo compiuto in governor, horror, terror ecc. Alcune resistenze si incontrano là dove l'adozione della grafia americana conduce alla perdita di certe distinzioni, quale metre (metro) opposto a meter (contatore), ovvero rispetto a forme proprie del registro informale (come tho e thru), percepite come eccessivamente trasandate. Oltre Atlantico molte forme tipicamente britanniche sono ora adottate sempre più ampiamente, non necessariamente come forma di snobismo filoeuropeo, e i dizionari più diffusi registrano numerose varianti, tutte considerate altrettanto accettabili. Lo stesso spirito di tolleranza sembra ora informare l'atteggiamento di molti studiosi rispetto a questioni attorno alle quali si erano accesi asperrimi dissensi, ad esempio nei riguardi della controversia sulle desinenze <ize/ise>. Se a favore della prima milita l'origine greca, a favore della seconda si registra la maggior diffusione nell'inglese britannico e la presenza di vocaboli come apprise, comprise, enterprise, che

Un cambiamento sia nella

hanno diversa origine ma che vengono facilmente confusi, in quanto a grafia, con gli altri (come realize, apologize ecc.). È difficile giudicare se l'accettazione di grafie lungamente osteggiate sia dovuta a un mutato atteggiamento da parte dei linguisti, che privilegia l'aspetto descrittivo rispetto a quello prescrittivo e la dimensione sincronica rispetto alla diacronica, o non piuttosto alla rassegnazione di fronte al dilagare di certe forme considerate errate. E proprio a proposito delle desinenze <ise/ize>, dopo aver notato che molte case editrici ignorano la distinzione e usano <ise> in tutti quei verbi, Simeon Potter osserva che "i commercianti indaffarati non amano sprecare tempo per simili sottigliezze".19 Senza sopravvalutare l'influenza della stampa "underground", occorre riconoscere che da tempo i centri culturali tradizionali e le classi dominanti hanno perduto il monopolio delle comunicazioni di massa e della carta stampata, e che molte comunicazioni scritte giungono al pubblico attraverso canali paralleli.viii Si pensi alla quantità di termini tecnici e scientifici diffusi attraverso le istruzioni per l'uso che accompagnano le più diverse apparecchiature poste in commercio, o i foglietti illustrativi contenuti nelle confezioni di medicinali. L'introduzione della stampa per alcuni secoli non ha dato un contributo alla regolarizzazione della grafia, anzi per certi aspetti l'ha spesso resa ancor più instabile. Quando ancora non esistevano altri mezzi tecnici più validi per ottenere la giustezza del margine destro, si ricorreva al raddoppiamento di consonanti o all'aggiunta di



<e> muta finale. Associando a ciò l'intercambiabilità di <y> con <i>, un semplice bisillabo come pity aveva anche le grafie pyty, pitie, pitye, pytie, pittye ecc. Nelle maggiori stamperie, specialmente agli inizi, si è fatto ricorso a tecnici compositori stranieri (soprattutto fiamminghi): analizzando le grafie ricorrenti è possibile riconoscere alcune "mani" e stabilire che pagine diverse della stessa opera venivano spesso composte da persone diverse. Poco migliore era la situazione in quei casi, non infrequenti, nei quali lo stampatore era lo stesso letterato: a parte i refusi e le incoerenze interne, pressoché inevitabili, spesso si registravano le preferenze e le idiosincrasie personali, non sempre sorrette da valutazioni esatte. Ciò non meraviglia se si considera che lo stesso Dr Johnson, così attento alla grafia "corretta", fu lacerato dalle forze contrastanti dell'analogia, dell'etimologia e della pronuncia; a lui e ai suoi seguaci si debbono, oltre alla

b> muta etimologica in *debt* e doubt, la confusione tra il cocco e il cacao, scritti entrambi cocoa. l'estensione del digramma gn da *reign* (dove rispecchia l'etimo latino), a sovereign e foreign (dove invece la <g> non c'entra affatto: cfr. superanus, foraneus), le divergenze deceit/receipt, design/ disdain ecc., nonché la proposta di aggiungere una <k> finale a critic e music perché "una grafia veramente inglese deve sempre avere una <k> sassone".20 In questo modo, osserva il Robertson,21 il Dr Johnson regalava all'alfabeto anglosassone una lettera che non ha mai avuto. La situazione odierna è molto diversa, e se si confrontano i manoscritti con i testi a stampa si può cogliere l'esatta dimensione dell'opera regolarizzatrice nei riguardi della grafia svolta presso le case editrici. Ciò peraltro non significa che si sia raggiunta una completa uniformità nemmeno limitatamente all'ambito inglese: esiste, ad esempio, una grafia oxoniana di abridgement, acknowledgement e judgement

che contrasta con abridgment, acknowledgment e judgment, forme preferite a Cambridge. Altri dettagli riguardano l'uso del punto dopo le abbreviazioni Mr, Mrs, Ms, Dr, l'uso del tratto d'unione (hyphen) in certi composti, e alcuni particolari che però riguardano soprattutto la punteggiatura.

La "pronuncia ortografica"

La spelling pronunciation o pronuncia "ortografica" non è un fenomeno recente: abbiamo già accennato alle vicende delle parole admiral e advance, nelle quali ora pronunciamo una /d/ un tempo inesistente, e l'esemplificazione potrebbe estendersi molto ampiamente. Nei tempi recenti la tendenza ha subito un notevole influsso collegato al diffondersi dell'alfabetizzazione. In particolare il fenomeno ha interessato molti nomi composti che hanno una pronuncia storica diversa dalla semplice somma dei due componenti. Non tutti, però: *cupboard* ha la pronuncia /'kʌbəd/, rimasta inalterata pressoché ovunque. La pronuncia più frequente di forehead è ancora /'forid/, anche se /'fɔ:hed/ sta rapidamente guadagnando terreno. Nel caso di waistcoat il processo è ancora più avanzato: la pronuncia corrente è /'weiskəut/ (taluni pronunciano anche la prima <t>), mentre /'weskət/ è considerata antiquata. Con la parola housewife registriamo una duplice pronuncia: quella ortografica, /ˈhaus-waif/, è di gran lunga la più frequente ed è associata al significato di massaia, mentre la pronuncia storica /'hʌzif/ è ora limitata all'agoraio. Incidentalmente, si noti come

la prima sillaba di /ˈhʌzif/ corrisponda nella pronuncia alla prima sillaba di husband /hʌzbənd/. La doppia pronuncia è comune in un certo numero di termini marinari: la pronuncia /ˈbəusn, ˈfəuksl, ˈluɪəd/ per boatswain, forecastle e leeward è la sola usata dai naviganti, mentre la pronuncia ortografica /*bautswein, 'faikaisl, 'liiwad/ è frequente tra gli estranei all'ambiente marinaro. I vocaboli che ammettono due pronunce, a seconda delle diverse accezioni, tendono a estendere la pronuncia più aderente all'ortografia. In inglese britannico, la parola *route* è normalmente pronunciata /ruxt/ ma nell'esercito si usa anche la pronuncia /raut/ nel senso di "ordini di marcia". Il verbo to route "instradare" ha il gerundio routeing che conserva la <e> per distinguersi da routing (da to rout "sbaragliare"). Negli Stati Uniti la "spelling pronunciation" /raut/ sta soppiantando /ruxt/ in tutti i sensi (in particolare, con riferimento a bus routes "percorsi degli autobus urbani"). Come corollario, viene a cadere la distinzione tra i due verbi e la grafia americana di solito non ha la <e> davanti alla desinenza ing.

Riassumendo, dobbiamo ribadire le scarsissime prospettive di una riforma dell'ortografia calata dall'alto sulla base di elaborazioni studiate a tavolino. La situazione è analoga a quella che si registra in altre lingue, con in aggiunta le complicazioni derivanti dalla presenza di più varietà standard di pronuncia (non solo la britannica e l'americana). Intervenire radicalmente su un organismo vivo quale è una lingua è come cercare di riparare il motore dell'automobile mentre sta viaggiando. Al termine del processo di riforma occorrerebbe ricominciare daccapo per adeguarsi a una lingua che nel frattempo si è evoluta. Se gli interventi avvenissero separatamente in Inghilterra e in America otterremmo due lingue diverse, con tutte le conseguenze negative facilmente immaginabili e contraddicendo l'attuale processo di riavvicinamento delle due varietà di inglese. Un contributo alla regolarizzazione della grafia continuerà a essere dato dalle semplificazioni già in atto, soprattutto in America. Fantasy e derivati sono ora scritti con <f> iniziale (invece del ph usato fino a non molti anni fa), e in

America si sta affermando lo stesso mutamento ortografico in fantasm, fantom ecc., anche se per ora l'iniziale <ph> è più frequente. Per inciso, fancy ha subito lo stesso mutamento molto tempo prima, e probabilmente ha influito a sua volta su fantasy. Ma non c'è dubbio che attualmente il fattore primario in grado di agire nel senso di una regolarizzazione dei rapporti tra grafia e pronuncia è la diffusione delle spelling pronunciations. Su questo sono concordi tutti coloro che hanno analizzato le tendenze odierne nell'evoluzione dell'inglese. Il processo appare inarrestabile e oggi ci si chiede seriamente se, invece di osteggiarlo in tutti i modi – come nel passato – non valga piuttosto la pena di incoraggiarlo, con buona pace dei puristi e dei tradizionalisti. Non sembra quindi azzardato concludere che se, come tutto lascia prevedere, in futuro avremo una grafia inglese più aderente alla pronuncia, ciò non sarà merito di quei pochi dotti che vorrebbero far scrivere così come si parla o parlava, ma di tutte quelle persone che, ignorando tranquillamente questi problemi, cercano di parlare così come vedono scritto.

- i AVVERTENZA. Si tratta del testo di un intervento a un ciclo di lezioni sulla questione dell'ortografia, svoltosi all'Università Cattolica di Milano nella prima metà degli anni Ottanta (la data 1981 è puramente indicativa). È inedito perché il volume che avrebbe dovuto raccogliere i vari interventi non è mai stato pubblicato. Il testo e le note a piè di pagina sono quelli originali. In queste note finali ho aggiunto chiarimenti e aggiornamenti, rivolti soprattutto a fonetisti e altri "addetti ai lavori".
- ii Si è mantenuta qui la versione dell'alfabeto "fonetico" inglese più diffuso all'epoca (si veda la nota 6).
- iii Nell'intervento introduttivo, oltre al chiarimento dei termini (in particolare fonetico vs. fonemico/ fonologico) l'allora Preside di Facoltà e promotore del seminario illustrò a quali gradi di complicazione si potrebbe giungere qualora si cercasse di aderire dettagliatamente alla realtà fonica usando simboli diversi per i vari allofoni a titolo di esempio, in inglese occorrerebbero due lettere diverse per la "clear l" e per la "dark l".
- iv In WELLS J.C. (2000), Longman Pronunciation Dictionary, Pearson, Londra, si usano 34 simboli per 46 fonemi, reintroducendo con valore diverso le distinzioni /i:/ ~ /i/ e /u:/ ~ /u/, ma mantenendo /ι υ/.
- v Il riferimento è all'estate del 1978 ma non mi consta che la situazione sia ora significativamente migliore di allora.
- vi C'erano i primi segnali di quella che oggi chiamiamo "globalizzazione", che comunque era ancora lontana dalle dimensioni attuali. Mao era morto da poco (ma il maoismo più duro era ancora ben vivo), c'era il Muro di Berlino in breve, il quadro sociopolitico globale era ben diverso da quello odierno.
- vii Per parecchi anni, la prima delle quattro abilità di base in glottodidattica venne chiamata "saper comprendere (sottinteso: chi parla)"; solo in seguito si preferì la dicitura "saper ascoltare".
- viii Riletta oggi, nell'era di Internet, e-mail, desktop publishing ecc. l'affermazione può far sorridere. Ne approfitto per rammentare che la frase fu scritta una trentina di anni fa e il testo originale di questo articolo è scritto a macchina su fogli ormai un po' ingialliti.

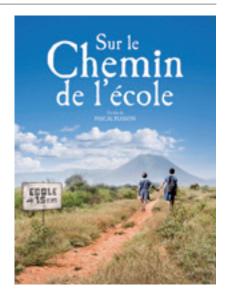
Skype a scuola

Rossanna Pavan

SMS Padre R. Giuliani – Istituto comprensivo di Dolo – Venezia

Se c'è una frase che non manca mai alla fine della stesura delle mie programmazioni d'inizio anno scolastico è: "Variazioni in corso d'opera potranno verificarsi nella misura in cui si presenteranno occasioni didattiche più propizie a un miglior insegnamento/ apprendimento della lingua straniera"; e ogni anno ho avuto modo di accogliere e sviluppare iniziative delle quali ero ignara a settembre o ottobre. Il mattino di novembre in cui mi fu chiesto di accompagnare la scolaresca al cinema non sapevo che avrei visto Sur le chemin de l'école, liberamente tradotto in italiano con Vado a scuola, diretto dal

FIGURA 1 – LOCANDINA DEL FILM SUR LE CHEMIN DE L'ÉCOLE



regista Pascal Plisson e uscito nel settembre 2013 al festival di Locarno (v. fig. 1).

Quella sera stessa preparavo 50 domande su tale produzione cinematografica, divise secondo i tre livelli di competenza della lingua inglese delle mie sei classi, e distribuite in modo tale che, se non tutte, molte di esse fossero accessibili anche ai casi difficili di ognuna. Attraverso detti questionari, fin dal giorno seguente, sondavo sia il grado di attenzione con cui i miei studenti avevano guardato il film, sia la correttezza del loro inglese. Le domande vennero infatti assegnate come homework cui fece seguito la correzione, rigorosamente in classe, affinché ogni risposta fosse l'occasione per farli riflettere sui contenuti del film-documentario. Elencherò qui di seguito le 50 domande, ricordando che le prime 15 furono destinate alle classi prime (per cui uniche strutture grammaticali possibili: "wh-words", to be, possessive case); le successive 23, che si aggiungevano alle precedenti per un totale di 38 domande, furono assegnate alle seconde classi (simple and continuous tenses, how far?, how long?, personal object pronouns); alle classi terze, tutto il questionario, debitamente dilazionato onde non incorrere in una sommossa

(simple past tense, would like, superlatives, first conditional)!

- I. What nationality is Jackson?
- 2. Who is Salomè?
- 3. Who are Zahira, Zineb, and Noura?
- 4. Where are they from?
- 5. Is Zahira's school far from her house?
- 6. Where are Carlos and Micaela from?
- 7. Is Carlo's school uniform, white?
- 8. Is Micaela, Carlo's little sister?
- 9. Are Carlos and Micaela's parents young?
- 10. Where is the Bay of Bengal?
- II. What nationality are Samuel, Gabriel, and Emmanuel?
- 12. What's the disabled boy's name?
- 13. Is his wheelchair new and modern?
- 14. What is his wheelchair like?
- 15. What are his brothers like? (Primo livello di competenza dell'inglese.)
- 16. How many children are there in Jackson and Salomè's family?
- 17. How far is Jackson's school from his house?
- 18. How long does it take him to get to school?
- 19. What does Zahira usually do to her grandma?
- 20. Where is Patagonia?
- 21. Do you think Patagonia is a hot land?

- 22. How do Carlos and Micaela go to school?
- 23. How far is Carlos' school from his house?
- 24. How long does it take him to get to school every day?
- 25. Do you think the three Indian boys are rich?
- 26. Why?
- 27. Do you think the three Indian boys are happy?
- 28. What is the three boys' mother like? (Alla descrizione della donna fatta dai miei alunni, in seguito alla quale la immaginavano di tarda età, dovetti convincerli quanto le faticose condizioni di vita contribuiscano al precoce invecchiamento del corpo umano anche quando l'età anagrafica non sia tale.)
- 29. How far is their school from their house?
- 30. How do they go to school?
- 31. How long does it take them to get to school?
- 32. Do all those students wear school uniforms?
- 33. Do you remember what the Moroccan girls do when one of them gets injured?
- 34. How old is Samuel?
- 35. What is Zahira's grandma doing in the film?
- 36. What is Carlos' mum doing before he leaves home for school?
- 37. What is the girls' teacher doing when they get to school?
- 38. What are Samuel's brothers doing while going to school? (Livello di competenza delle classi seconde a novembre, come sopra indicato.)
- 39. What did Jackson do before going to school?
- 40. What time did Jackson leave home in the morning?
- 41. Did Jackson and his sister have breakfast?
- 42. What element was mostly lacking in Jackson's land?
- 43. What was the three

ogni anno ho accolto iniziative e occasioni non programmate in settembre

- Moroccan girls' path to school like?
- 44. Which journey to school was the most comfortable among the four? Why?
- 45. Which journey was the longest? Why?
- 46. Which one was the most dangerous? Why?
- 47. Which one moved you the most? Why?
- 48. Which one would you afford (would you choose) if you had to? Why?
- 49. What were the four different schools like?
- 50. Now that you have seen the film, what do you honestly think about your school and your journey to school? (Quest'ultima assegnata anche alle seconde.)

Nelle riflessioni che emergevano durante il lavoro di classe, parecchi miei scolari credevano che **Io vado a scuola** (da me tradotto *I go to school* o anche *Going to school*) fosse un film-fiction, ma tutti, indistintamente, alla fine delle tre lezioni necessarie alla correzione "meditata" del questionario, erano fortemente colpiti dalla povertà e dall'orgogliosa tenacia dei protagonisti.

Ciò che emerse dagli elaborati scritti che assegnai per casa alle seconde e alle terze, in cui i ragazzi dovevano riassumere e commentare, in inglese, il film, attingendo anche dalle strutture linguistiche corrette del questionario, furono: incredulità, ammirazione, compartecipazione... be', lo ammetto, vi fu anche lo sciocco di turno pronto a deridere tali sforzi solo per andare a scuola! La gran parte dei saggi commenti della novantina di elaborati che corressi confortarono le mie speranze sul fatto che il messaggio del film era stato accolto. Ne citerò solo uno ad esempio, di un'alunna di seconda media, riproponendolo con quei difetti di forma che in questo caso passano in secondo piano:

For me this film's very interesting. It's important because if we look this documentary, we think we are lucky. And now I think I am lucky, too, because we can go to a modern and rich school by car, in ten minutes, and we can study and don't have to care about anything else.

Come esordivo poc'anzi, a questo punto non potevo non accogliere l'insolita opportunità che mi veniva offerta da mia figlia, volontaria per un semestre in un orfanotrofio di bambine dai sette ai tredici anni, nella regione indiana del Tamil Nadu. A novembre quindi ci accordammo per un collegamento Skype fissato per due mesi dopo, in vista del quale entrambe approntavamo il buon funzionamento della connessione nelle rispettive scuole e io, previa una preparazione dei miei studenti all'evento che li attendeva, li incoraggiavo a formulare domande scritte in inglese da porre alle coetanee. Gli ambiti d'indagine, che consigliai alle mie due seconde e alle due terze, furono da me proposti col seguente schema a stella, che essi copiarono e i cui indicatori spiegavo di volta in volta sia in italiano che in inglese aggiungendo qualche

parola di suggerimento.
Per esempio: School building
(is there a dormitory, canteen,
classrooms, facilities etc.?); School
programmes (subjects, breaks,
homework); Natural environment
(wild animals, lack of water,
crops) (v. FIG. 2).

Delle circa 250 domande che vagliai e corressi, dovetti fare una selezione sulla base dell'originalità, della varietà, della non ripetitività e della discrezione, per cui scartai le domande proibite: Do you have a mum or a dad? Would you like to be adopted? When you are ill, is there anyone who cuddles and hugs you? Oltretutto, avendo a disposizione meno di un'ora per il collegamento Skype, tra le trentasei bambine di Satankulam e la novantina dei miei scolari, calcolai che non sarebbero stati possibili più di una trentina di interventi, che riunii in una lista secondo la successione che i ragazzini

avrebbero avuto davanti alla videocamera, assegnando al resto dei compagni il compito di annotare le risposte in arrivo da Satankulam.

Prima della data fissata, ci furono un paio di tentativi-prova di collegamento Skype molto confusi e di brevissima durata causa la scarsa erogazione energetica di quella desertica zona dell'India, in seguito ai quali mi stavo rassegnando al fallimento dell'impresa. Fortunatamente Beatrice ottenne il permesso, dal direttore dell'orfanotrofio, di azionare, in via del tutto eccezionale, i generatori di energia elettrica dell'istituto, grazie ai quali uno dei luoghi più poveri e reietti del pianeta dialogava con uno dei più accoglienti; in seguito a ciò esilissime fanciulle, ordinate negli immacolati grembiuli azzurri e nelle lunghe trecce nere, poterono finalmente

vedere e parlare, con timida ed emozionata curiosità, con i nostri più disinvolti ma tuttavia stupiti preadolescenti. Beatrice e io. dalle due postazioni estreme, provvedevamo a coordinare gli interventi, a cronometrare i tempi e, nel mio caso, a garantire il silenzio e la disciplina mentre, sullo schermo magico della LIM si alternavano, accavallandosi, immensi occhi scuri incorniciati da visini di mogano, denti bianchissimi, testoline in movimento accalcate davanti al loro unico schermo: il Macintosh di Beatrice. Ogni studente, dall'una e dall'altra parte, esordiva presentandosi (Hi! Nice/Pleased to meet you. My name's... I'm...years old), sottoponendo poi la propria domanda che, nella maggior parte dei casi, era tra le più scontate: Is your school old or new/comfortable? When do lessons start and finish? Do you like...? How many students/classrooms/ teachers...? What's your national sport/favourite school subjects...? Do you find school hard or easy? Do you get any homework...? E tali domande venivano talvolta contraccambiate dalle interlocutrici meno timide (v. FIG. 3). Mi soffermerò quindi a elencare solo alcuni dei quesiti più

Mi soffermerò quindi a elencare solo alcuni dei quesiti più significativi, grazie alle cui risposte potemmo tutti insieme fare ulteriori, successive considerazioni:

Do you like studying? Do you study English as a foreign language? How many lessons of it per week? Do you have many books? Have you got any brothers or sisters? If so, where are they? How do you usually celebrate your birthdays? Is there a doctor who visits you when you are ill? What do you like most of your daily life and what don't you like? What's your natural environment like? Is it flat/hilly? Are there any dangerous wild

FIGURA 2 - QUESTIONARIO A STELLA

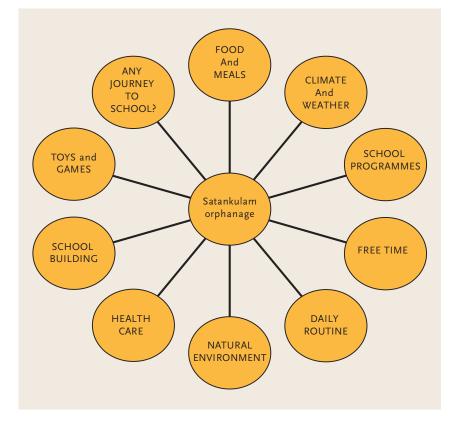


FIGURA 3



animals? Is there enough water? Does it often rain there? What's the weather like? Is summer a really hot season? What do you usually eat for breakfast, lunch and dinner? Is food cheap or expensive? Do you know Italian food? Have you got any toys? What are they like? What would you like to do in the future? How many volunteers are there in Satankulam at the moment? Beatrice! Why did you leave Italy to help those children?

Le risposte che maggiormente colpirono tutti noi, a parte la sincera volontà di imparare di queste bambine già di per sé fortunate rispetto alle centinaia di migliaia di altre che non trovano una struttura che le accolga, fu la separazione dai fratelli collocati in altri, lontani istituti; fu una colazione a base di riso e limone, un pranzo di riso con salsa sambar (radici bollite) e una cena di riso con l'uovo, quindi la totale mancanza di carne, latticini, frutta e verdure nella dieta, ragion per cui una mela, che a ciascuna bimba capita raramente di ricevere, è motivo di vera gioia, e gli spaghetti in salsa offerti dalle volontarie erano stati dunque una leccornia; i loro giocattoli sono la corda e la palla; un aquilone, arrivato in regalo giorni prima, aveva goduto di tutte le foto

possibili dal cellulare di Beatrice; i libri (narrativa e grammatiche in inglese) erano stati introdotti per la prima volta, due anni prima, grazie al Bookfeeding Project di quest'ultima, per cui a tutt'oggi la scuola vanta una già ben fornita biblioteca di qualche centinaio di libri con donazioni da paesi europei e, regalo impensabile di un donatore anonimo, sono giunti anche dei computer. Infine, giusto per capire il grado di intuitività delle fanciulle, i loro obiettivi professionali erano di diventare politicians, lawyers, doctors, teachers, police officers in order to help poor people in India, and... make money!



Nei giorni che seguirono, ripercorse oralmente in ognuna delle mie classi tutte le domande e le risposte ottenute, avrei potuto ritenere l'UD conclusa, se non fosse stato per Beatrice che ritornava in Italia a missione compiuta. L'invitai quindi a scuola affinché riferisse altri particolari di quel mondo vissuto così da vicino. Nella stessa aula magna in cui i miei studenti l'avevano vista per la prima volta su Skype, riunii le quattro classi con gli insegnanti di turno e Beatrice accontentò i miei ragazzi rispondendo alle domande proibite; propose video e materiale in Power Point sulla geografia, il clima e le etnie dell'India, arricchendo così il programma di Geografia; toccò il problema concernente la scarsità e l'inconsistenza del cibo, avviando il tema sull'alimentazione che avrebbero sviluppato i colleghi di Tecnologia e Scienze; accennò alla secolare violazione dei diritti delle bambine, destinate a precoci matrimoni obbligati, in modo che l'input venisse raccolto dalla collega di Lettere; spiegò il microcredito esercitato dalle donne indiane, introducendo così i primi rudimenti di Economia; mostrò infine un breve video che documentava l'unico passatempo del venerdì sera delle fanciulle di Satankulam: sulla monofonica, melodica musica indiana, le più grandicelle, ornate di bracciali e di sciarpe variopinte, ballano davanti al loro pubblico, le ospiti più piccoline dell'orfanotrofio di Satankulam.

Dolo, Aprile 2014.

Dedicato alla 2A, 2C, 3A, 3C, a Jesika, Resika, Pandeesh, Jenifer, Praba, Aarthin, Ruba, Sivane, Swari, Selva Karthika, Madhi, Ferista, Sara, Beatrice e le altre.

Italstudio nelle scuole:

una sperimentazione a Padova

Claudia Miraglies

Università Ca' Foscari - Venezia

Ciò che appare evidente da tutti i dati riportati è che la causa dell'insuccesso scolastico degli allievi stranieri presenti nella scuola italiana risiede nelle difficoltà della scuola a fornire loro un insegnamento che risponda ai loro bisogni didattici, cognitivi, e soprattutto linguistici. Esiste quindi un problema reale, sentito e riconosciuto, al quale la ricerca glottodidattica può proporre modelli, metodi e tecniche per risolverlo.

M.C. Luise (2006:34)

Lo scenario

L'aumento degli alunni stranieri nella scuola italiana è un dato ormai strutturale e riguarda tutti i livelli del sistema scolastico. A tal proposito, il Servizio statistico del MIUR nel Rapporto nazionale di ottobre 2012 delinea chiaramente una situazione cui è necessario provvedere.

D'altra parte, le misure ministeriali volte a garantire l'integrazione di questi alunni, che spesso portano con sé storie di vita drammatiche che incidono nel loro apprendimento, non sempre appaiono chiare o semplici da percorrere. Infatti, come descritto nel documento del MIUR (febbraio 2014), si tratta di alunni:

- con cittadinanza non italiana (nati in Italia con genitori non italiani);
- con ambiente familiare non italofono;
- minori non accompagnati (accoglienza o affido);
- figli di coppie miste (cittadinanza italiana, spesso bilingui);

- arrivati con adozione internazionale;
- sinti, rom e caminanti.

Appare evidente che, in un quadro così variopinto, le riflessioni e le linee da seguire da parte delle scuole e del corpo docente potrebbero essere molte e complesse.

Linee guida ministeriali

Cosa esiste per favorire l'integrazione di questi alunni? Secondo le recenti Linee Guida ministeriali (febbraio 2014), sono consigliate 8-10 ore settimanali di lingua italiana L2, all'interno di laboratori linguistici svolti attraverso enti locali e progetti mirati. Si fa inoltre riferimento all'inserimento dell'alunno straniero nella classe di appartenenza parallelamente alla partecipazione ai laboratori linguistici di cui sopra. L'interessante novità rispetto alle Linee Guida precedenti, in particolare a quelle della nota 2/2010, sta nell'esplicitazione di un bisogno linguistico definito "concreto, di primo livello, per la

- comunicazione di base" (p. 16) e a quello di un italiano "lingua veicolare di studio per apprendere i contenuti disciplinari" (p. 16). Per rispondere a tale bisogno, vengono delineate tre fasi di azione, ognuna caratterizzata da obiettivi propri:
- prima fase → apprendimento italiano L2 per comunicare in luogo e orario appositamente dedicati (laboratorio di italbase¹);
- 2. seconda fase → fase ponte: rinforzo dell'italbase e sviluppo delle competenze cognitive necessarie per partecipare all'apprendimento comune in classe (italstudio²);
- terza fase → apprendimento comune, anche adottando tecniche di facilitazione.

Appare positivo che, in tali indicazioni ufficiali, non si faccia riferimento solo all'apprendimento dell'italbase e dell'italstudio come due esigenze diverse e separate, ma come due realtà che si integrano e da apprendere tra laboratori di italiano L2 (p. 17) e momenti in classe (p. 18).

- 1 Italbase: italiano di base, ossia la lingua italiana nella sua funzione comunicativa; lingua che serve per comunicare quotidianamente.
- 2 Italstudio: italiano per fini di studio, ossia la lingua italiana che veicola contenuti disciplinari; lingua che serve per comprendere, riassumere, descrivere, narrare ecc. a scuola.



Se da un lato i due bisogni linguistici dell'alunno straniero vengono delineati con chiarezza, dall'altro l'assenza di una figura docente per l'italiano L2, che si occupi pertanto dell'integrazione linguistico-culturale degli alunni non italofoni, rende più difficoltosa la situazione in questione. Un insegnante di italiano come lingua seconda interverrebbe prevalentemente nella prima fase, nei laboratori linguistici, e successivamente come supporto all'apprendimento facilitato in classe, secondo le fasi delineate dal ministero. A oggi, le scuole secondarie in particolare, prevedono interventi di insegnamento della lingua italiana per stranieri, facilitazione linguistica, mediazione culturale e orientamento scolastico, erogati da enti comunali, cooperative o associazioni; si tratta però di interventi di breve durata, i cui partecipanti sono tutti alunni stranieri non ancora integrati, e solitamente svolti in orario extrascolastico e non sempre in stretta collaborazione con la scuola interessata.

Un modello operativo

La struttura descritta sopra, le fasi e gli obiettivi relativi, ricordano il modello operativo proposto dal prof. Balboni (2006:272-4), denominato in "coabitazione".

Coabitazione... tra chi? S'intende l'integrazione tra momenti personalizzati al di fuori dalla classe insieme a momenti di apprendimento comune condivisi con il resto della classe. Tale modello propone quindi due ore settimanali di apprendimento disciplinare in classe e due ore di laboratorio di italiano L2. In questo modo si favorirebbe l'apprendimento della lingua della comunicazione (italbase) senza compromettere lo sviluppo delle abilità cognitive nella lingua dello studio (italstudio), restando al pari con la classe. Inoltre, soprattutto, faciliterebbe la possibilità di integrazione con il gruppo classe, lo scambio di elementi interculturali e quindi la possibilità di arricchirsi reciprocamente.

Il progetto Sviluppare, valutare e certificare le competenze dell'italiano per lo studio per migliorare il successo scolastico

Da diversi anni il Laboratorio di glottodidattica dell'Università di Parma, il cui responsabile è il prof. Marco Mezzadri, si occupa di supportare le scuole di Parma e Reggio Emilia nel combattere la dispersione e l'insuccesso scolastico.

In particolare, il percorso Sviluppare, valutare e certificare

le competenze dell'italiano per lo studio per migliorare il successo scolastico offerto dal Laboratorio in questione offre strumenti in grado di prevedere a inizio anno eventuali debolezze o lacune di alunni non italofoni (ma anche italofoni), per poter intervenire in tempo.

Il percorso prevede quindi la formazione del personale scolastico: la formazione linguistica degli studenti stranieri per i livelli A1 (italbase), A2 e B1 (italbase e italstudio); la formazione linguistica (italstudio) degli studenti italofoni e stranieri di livello B2 o superiore; la predisposizione di progetti educativi personalizzati per diversi gruppi di destinatari; la certificazione delle competenze linguistiche degli stranieri (verifica per italofoni) nell'italstudio, le cui valutazioni vengono prese in considerazione nello scrutinio finale.

Sperimentazione Laboratorio di italstudio a Padova

Dopo un attento studio del progetto di cui sopra, e grazie agli strumenti (teorici e operativi) generosamente offerti dal prof. Marco Mezzadri, è stata condotta una sperimentazione presso la scuola ITIS F. Severi di Padova, da gennaio a maggio 2013. Il progetto è stato guidato e supervisionato dal prof. Balboni e realizzato dalla sottoscritta, al tempo laureanda presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, oggi dott.ssa magistrale in Scienze del linguaggio. Ci si è ispirati al progetto parmense, cercando di mantenersi il più possibile fedeli alle fasi da esso previste, ma adattandoci alla realtà della scuola in questione. Idealmente, si sarebbe voluto mettere in pratica il modello in coabitazione, partendo dagli strumenti offerti dal Laboratorio di Parma. Nella realtà dei fatti, per motivi di tempo e forse di limitata

propensione al cambiamento della scuola italiana in generale, poco pronta ad accogliere tale progetto, questo è stato attuato nella sua modalità originale. Nel concreto, a seguito della somministrazione del test di lingua italiana di studio, si sono formati piccoli gruppi di alunni con i quali si è lavorato sull'italstudio nella materia concordata, cioè scienze. Il programma prevedeva due incontri settimanali alla sesta ora della durata di cinquanta minuti per ciascun gruppo, e il sillabo del laboratorio seguiva quello curricolare, in accordo con il docente.

Tra i principali obiettivi:

- migliorare la lingua italiana di studio;
- apprendere a comprendere il libro di testo;
- apprendere a riassumere;
- apprendere a creare mappe concettuali;
- apprendere a esporre oralmente.

I risultati di tale sperimentazione sono stati complessivamente positivi. Si sono notati molti benefici, attribuiti principalmente alla creazione di un ambiente favorevole nel quale l'insegnante è una guida, un facilitatore (come propone la più recente glottodidattica), e nel quale sono soprattutto gli alunni a porre le domande.

Da un punto di vista quantitativo, tutti gli alunni hanno riportato una valutazione positiva al test finale del laboratorio, ossia si è registrato un miglioramento scolastico per ognuno di loro.

Da un punto di vista qualitativo, nella fase conclusiva della sperimentazione, il laboratorio è stato valutato positivamente da parte degli alunni e dei docenti, che hanno espresso il loro desiderio di continuare in questo progetto. Nel questionario di feedback compilato dagli alunni partecipanti al laboratorio, sono state espresse diverse note positive riferite alle tipologie di attività svolte nel laboratorio. all'ambiente di classe costruttivo, alla figura stessa dell'insegnante. Si precisa che il ricorso al laboratorio e a strategie di facilitazione e semplificazione nella lingua di studio costituisce una fase di integrazione che porta progressivamente l'alunno alla propria autonomia nello studio.

Conclusioni

Per concludere, si vuole porre l'attenzione sull'importanza che avrebbe una riflessione più approfondita su questi temi. A livello ministeriale potrebbe essere auspicabile una maggiore concretezza, ad esempio nello stilare linee guida sulla modalità di interazione tra i laboratori linguistici extrascolastici e la partecipazione all'apprendimento comune in classe degli alunni stranieri. In questo modo, le scuole di ogni ordine e grado avrebbero criteri più chiari cui ispirarsi. Potrebbe essere utile anche la nomina, all'interno delle scuole o attraverso enti, di una commissione di docenti e facilitatori linguistici addetti ai laboratori di italbase e italstudio. Di fatto, il progetto parmense sta ottenendo ottimi risultati e una sua maggiore diffusione sarebbe auspicabile. Insieme a ciò, si potrebbe sperimentare il modello in coabitazione del prof. Balboni (2006), perché la coabitazione italofoni-non italofoni possa favorire l'apprendimento, diventando occasione costruttiva e arricchente.

Bibliografia

- BALBONI P.E. (2006), Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica, UTET, Torino.
- LUISE M.C. (2006), Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica, UTET, Torino.
- MEZZADRI M. (2008), Italiano L2: progetti per il territorio, Uni. Nova, Parma.

Sitografia

- Italiano per lo studio, http://www.italianoperlostudio.it/, pagina web ufficiale del progetto di italiano per fini di studio del prof. Marco Mezzadri, data ultima visita: 12/06/2014.
- Laboratorio di Glottodidattica, http://www.glottodidattica.unipr.it/, pagina web ufficiale del Laboratorio di glottodidattica dell'Università di Parma, data ultima visita: 12/06/2014.



LOESCHER PER L'ITALIANO DELLO STUDIO



- Quaderno della Ricerca n. 15, a cura di P.E. Balboni e M. Mezzadri
- Guide Italstudio per docenti
- Percorsi Italstudio per studenti



Come motivare gli studenti

allo studio della grammatica

L'esperienza di una prima classe della scuola secondaria di secondo grado

Anna Maria Crimi

Consigliera nazionale e Presidente Sezione ANILS - Alessandria

Gli alunni non amano la grammatica perché ciò che i manuali propongono ai professori e agli alunni sono regole ricapitolative ed esercizi classici. Come fare allora per far aumentare il poco entusiasmo degli allievi, come motivarli? Ancora una volta il gioco viene in aiuto. In una classe di una scuola secondaria di secondo grado si è proposto agli alunni di seguire il commissaire Grammatique, un simpatico commissario di polizia marsigliese, durante le sue inchieste.

Durante le ore di lezione, la soluzione di un enigma ha permesso agli alunni di rivedere e studiare il funzionamento delle strutture grammaticali in maniera ludica e cosi la semplice consultazione del manuale e gli eventuali esercizi classici proposti per casa sono stati vissuti in maniera positiva, come un prolungamento di tali momenti ludici.

Le fasi del lavoro dei commissari/adolescenti hanno previsto:

- un esame del caso;
- l'ipotesi;
- la verifica;
- l'utilizzo delle conoscenze apprese in altre attività.

Prima lezione

Durante la prima lezione il professore ha proposto il gioco agli alunni, ha spiegato i suoi obiettivi e ha chiesto il loro aiuto per una prima inchiesta. Si è proposto agli alunni di condurre un'inchiesta nell'ambito della scuola e delle loro famiglie sull'utilità della grammatica. Gli alunni hanno pensato a delle semplici domande da proporre su una scheda e durante una lezionde di bilan si sono tratte le conclusioni. Evidentemente la scheda è stata scritta al computer in modo che gli alunni potessero poi tabulare le risposte con il professore di tecnologia. Esempio di domande proposte:

- È utile secondo te studiare la grammatica?
- Come ti piacerebbe studiarla?

I risultati sono stati trascritti su un cartellone al fine di avere sempre presente l'obiettivo delle attività.

Seconda lezione

L'obiettivo della seconda lezione è stato quello di far riflettere gli alunni sui diversi registri di lingua. Al commissario Grammatique è stato segnalato il celebre gangster Rapetout al café du Port del quartier du Panier, un luogo famoso della vecchia Marsiglia. Il professore ha mostrato sulla LIM delle foto della città e del quartiere.



Rapetout è nato da una famiglia di gangster ma suo padre lo ha fatto studiare in una importante scuola svizzera dove ha appreso varie lingue, tra le quali l'italiano, ma soprattutto ha imparato a esprimersi in un ottimo francese.

Dopo aver letto il testo, posto delle semplici domande di comprensione, diviso la classe in gruppi, il professore ha dato a ciascuno gruppo una fotocopia con il testo (v. SCHEDA I) e ha chiesto a ognuno di individuare un *rapporteur*.

Ogni gruppo ha dovuto riconoscere ciascuno dei personaggi grazie alla frase pronunciata completando la TABELLA I.

Gli alunni hanno potuto scegliere tra i vari registri che l'insegnante ha scritto alla LIM: recherché, standard, populaire, argotique.

Alla fine del lavoro ciascun *rapporteur* ha letto alla classe le risposte.

Dopo il confronto, il professore ha aiutato gli alunni a riflettere

TABELLA 1

Personnage	Phrase	Registre de langue
Abbé Parlebas		
Colonel Laganache		
Ludovic Quivendetout		
Foncerapide		
Rapetout		

sulla costruzione delle frasi e soprattutto sulla nozione di registro linguistico.

Si è continuato a lavorare sui diversi registri linguistici con altre attività.

 Imaginez comment les mêmes personnages s'exprimeraient: pour inviter au silence; pour protester; pour demander un service.

Ecco una lista di espressioni che sono state fornite: s'il vous plaît, ta gueule, vous taire, en avoir

marre, s'excéder, en avoir assez, ferme-la, je vous prie, se taire, dépanner, ras la casquette...

Imaginez la scène entre une dame de la haute société, un peu pincée (registre recherché) et une marchande qui lui a vendu un produit de mauvaise qualité (registre populaire).

Terza lezione

Gli avverbi, le preposizioni... che tipi strani, ma ancora una volta il commissario Grammatique aiuterà gli alunni.
Nell'Hotel de police dell'Evêché, l'agente Lebenet riceve una telefonata. Il nostro commissario è assente cosi Lebenet prende degli appunti per riferire del caso al capo. (v. SCHEDA 2)

L'agent Lebenet en l'absence du Commissaire Grammatique reçoit un coup de téléphone d'une femme affolée. Voilà le résumé q'il a fait au Commissaire.

Come per la lezione precedente gli alunni hanno lavorato in gruppi e il professore ha fatto prima leggere il testo e quindi rispondere a delle domande per verificare la comprensione. Quindi ogni gruppo ha espresso la sua opinione a proposito del riassunto fatto dall'agente Lebenet.

Il professore ha fatto notare come gli errori di Lebenet facciano pensare a un omicidio e che la signora al telefono non ne aveva l'intenzione.

Quindi ha sottolineato, con l'aiuto degli alunni, la mancanza degli avverbi che mettono in relazione delle frasi e che aiutano a dare delle spiegazioni sugli avvenimenti.

Ad esempio, "Ouverture de sa boutique" può significare che hanno aperto la porta della falegnameria, che hanno fatto un buco.

SCHEDA 1

Annexe 1

Rapetout est né dans le milieu des gangsters de Marseille, son père l'a envoyé faire des études dans un collège réputé en Suisse, avec d'excellents professeurs de Français.

Le Commissaire n'a jamais vu Rapetout car au commissariat on n'a pas de ses photos mais le gendarme du quartier lui a signalé par radio sa présence dans le café. Dans ce café, où se cache el Commissaire, le gendarme a dit qu'il y a quatre autres clients qui n'ont aucun lien avec le gangster.

le curé de la paroisse M. l'Abbé Parlebas;

le Colonel à la retraite de la légion étrangère Laganache;

M. Ludovic Quivendetout, agent de commerce qui habite Tarascon-sur-Ariège;

M. Foncerapide, un jeune chauffeur de taxi.

Evidemment il ne faut pas arrêter ces quatre innocents.

Le commissaire quitte le coin où il s'est caché et la porte d'entrée s'ouvre, ce qui provoque un violent courant d'air.

Aussitôt se déchaîne une tempête de protestations contre la serveuse:

- "La porte, scrogneugneu!"
- "Oh, la souris! Bute la lourde, magne-toi!"
- " Mon enfant, fermez la porte, je vous prie!"
- "Mademoiselle, veuillez avoir l'obligeance de clore ce vantail, je vous prie"
- "Eh, pitchounette, tu nous fermes cette porte, hé?"
- Le Commissaire se pose la question : Qui a dis quoi?

SCHEDA 2

Coup de téléphone Allô le Commissariat? Est-ce que M. Grammatique est là, s'il vous plaît? -Non, il est sorti pour longtempsJe vous téléphone au sujet de mon nouveau voisin, le menuisier Baubois: il ne me semble pas vraiment en danger,	Annexe 2				
Grammatique est là, s'il vous plaît? -Non, il est sorti pour longtempsJe vous téléphone au sujet de mon nouveau voisin, le menuisier Baubois: Menuisier Baubois:					
mais Depuis l'ouverture de sa boutique, hier, des hommes démesurément grands et larges d'épaules sont rentrés sans cesse chez lui. On entend alors des bruits absolument atroces chez M. Baubois peu après, ils sont sortis en brandissant férocement leurs bâtons. Aie! Aie! Peut-être ont-ils assassiné mon pauvre voisin? Ouverture de sa boutique grands et larges d'épaules Bruits atroces. Sont sortis en brandissar bâtons. Ont assassiné son voisin	e des hommes s sont entrés. nt leurs				

Dopo queste osservazioni si è chiesto agli alunni di ricercare nel testo le parole mancanti e classificarle in avverbi e preposizioni.

Si è passati quindi ad attività ludiche. Ecco alcuni esempi:

Un élève sort dans le couloir, la classe choisit un adverbe. Au retour de leur camarade, les élèves répondront à ses questions gaiement, lentement, etc. Jusqu'à ce que l'enquêteur ait trouvé de quel adverbe il s'agit.

- Variante à propos des prépositions. Un élève étant sorti, on fait choix d'un objet bien visible de la salle de classe. Il devra déterminer lequel en interrogeant ses camarades. Ceux-ci ne peuvent répondre que par oui ou non.
- Jeu du bac: trouvez en 5 minutes le plus possibles d'adverbes.
- Tennis grammatical: la classe est divisée en deux groupes, chaque élève de l'un ayant son correspondant dans l'autre. Un élève lance un adjectif, son correspondant doit renvoyer l'adverbe correspondant.
- Faire un tableau des différentes propositions et les classer selon leur sens: temps, lieu, rapport entre les genres, etc.
- Ecrire un petit texte humoristique ou l'on multipliera les prépositions pour donner le plus de détails possibles.

IL MONDO NELLE TUE MANI

Corsi di Lingue in Italia e all'estero

New English Travel offre ad insegnanti e studenti molti modi per imparare l'*inglese*, il *francese*, il *tedesco*, lo *spagnolo* e non solo!

- · Vacanze studio in Italia e all'estero
- Stage linguistici
- Preparazione esami Cambridge
- · Corsi di aggiornamento per insegnanti di lingue
- Summer Camp per bambini



www.newenglishtravel.com
learn a language and... TALK TO THE WORLD!!!







Una nuova forma

di drammatizzazione in lingua

straniera: la simulazione globale

Maela Maruzzo

Curatrice portale ANILS (area scuola media e biennio) e docente di lingua francese presso I.C.2 – Vicenza

Abstract

Il mio personale interesse per ogni forma di drammatizzazione in lingua straniera, fondato sull'idea che l'apprendimento di quest'ultima può essere facilitato se il suo utilizzo è accompagnato dalla componente gestuale, mi ha spinto a soffermare la mia attenzione su una tecnica in particolare, molto utile per lo sviluppo della competenza comunicativa dei discenti: la simulazione globale, metodologia sorta agli inizi degli anni Settanta, ma poco conosciuta. Gli alunni vengono trasportati in un universo chiamato luogotema in cui devono indossare un'identità fittizia. Lo scopo principale è quello di far recitare loro delle parti di un copione di cui essi stessi sono gli autori, così come di scenario, personaggi, dialoghi e intrecci. Ho, quindi, pensato a un progetto didattico per una classe di livello BI, che abbia come luogo-tema quello del villaggio immaginario che gli studenti stessi devono creare con la loro fantasia e in cui "vivere" in qualità di suoi abitanti.

Prefazione

Ci sono delle situazioni in cui ci capita di sentire la frase "non fare finta di..." e questo è considerato come un rimprovero perché chi pronuncia questa frase sembra sospettare che portiamo una maschera. Può, allora, sembrare sorprendente che la frase contraria "Fate finta di..." diventi il principio di una tecnica glottodidattica, come nel caso delle simulazioni globali.

Un po' di storia

La tecnica delle simulazioni globali vede la sua nascita negli anni Settanta e la sua storia è legata al BELC (Bureau pour l'Enseignement des langues et de la Civilisation) e, in particolare, ai nomi di frangia di Francis Débyser, Jean-Marc Caré, Christian Estrade.
Gli anni Ottanta e Novanta sono caratterizzati dalla pratica di questa tecnica in ambito non francofono e da una produzione

editoriale incentrata sulle simulazioni generiche come L'immeuble o Le cirque o più specifiche come La Conférence internationale, L'hotel, La croisière, Le quartier, L'hôpital o L'expédition.

Oggi le simulazioni globali sono usate in contesti e con pubblici sempre più diversificati.

Che cos'è la simulazione globale

Come si può immaginare dal nome, si tratta di un'attività in cui "si fa apparire come reale ciò che non lo è". Si tratta, dunque, di trasportare gli alunni in universo (chiamato luogo-tema) diverso da quello della classe e di far indossare loro un'identità fittizia".

Quali vantaggi?

La simulazione globale permette di creare, a partire dalla sua immaginazione e da un insieme di regole, l'universo del mondo vissuto. Essa permette di praticare tutta la gamma di scambi comunicativi: la conversazione telefonica, incontri per strada ecc.

Gli allievi prendono piacere a inventare e far rivivere il loro universo creato che risulta da un immaginario individuale e collettivo di cui fanno parte integrante.

Le loro azioni permettono un'assimilazione facile della lingua.

Strutturazione della simulazione globale

La simulazione globale prevede delle fasi ben precise di lavoro.

I. Invenzione del decoro: il decoro può essere architettonico, come nel caso de L'immeuble o del Le Cirque, geografico come nel caso Iles. Esso è scelto dall'insegnante, ma costruito dagli studenti.

- Invenzione dei personaggi: ogni alunno sceglie un'identità fittizia che prevede tre fasi:
 - l'identificazione amministrativa;
 - l'identificazione biografica;
 - l'identificazione fisica attraverso il ritratto.

Il tutto deve essere trascritto dagli studenti stessi, in modo che i personaggi che entreranno in scena abbiano un passato. Ogni alunno deve, pertanto, preparare un breve racconto sulla vita del personaggio che interpreterà, rintracciando le grandi tappe della vita scolastica, professionale, affettiva. Questo ritorno indietro permette di dare più spessore psicosociologico ai personaggi e di dare una dimensione romanzesca alla finzione che si sta costruendo.

Quale utilità?

Da queste prime fasi si può comprendere come nella simulazione globale, pur essendo lo scopo principale quello di far recitare agli alunni delle parti, come se si trattasse di una pièce teatrale, è necessaria una fase di preparazione che prevede la scrittura del "copione". La novità della tecnica sta nel fatto che in questo caso non è più l'insegnante a proporre un prodotto già pronto e confezionato da imparare, ma sono gli alunni stessi che creano il tutto: scenario, personaggi, dialoghi e intrecci, diventando così autori, registi, scenografi, coreografi e attori. Si tratta, quindi, di una tecnica di apprendimentoinsegnamento della lingua straniera all'insegna del cooperative-learning, tanto in voga negli ultimi anni. È evidente, infatti, che l'insegnante, pur essendo sempre presente durante le varie fasi, funge da mediatore, da supporto; i veri agenti della situazione sono, invece, gli studenti che, offrendo il loro apporto immaginativo e creativo, si rivelano costruttori del loro stesso sapere. Da qui si può immaginare, allora, come la simulazione globale possa essere una tecnica valida da prendere in considerazione, costituendo uno strumento utilissimo per la promozione della motivazione degli studenti, nonché per lo sviluppo della competenza comunicativa.

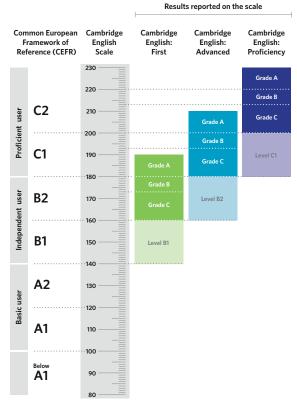
Esempi di simulazioni globali

L'edificio: si tratta di far vivere gli studenti in un edificio di una città scelta da loro (Paris, Bruxelles, ecc.).

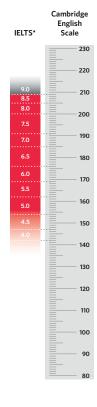
The Cambridge English Scale - the future of results reporting

The Cambridge English Scale is built on over 100 years of research, experience and expertise in reporting of candidates' performance and is designed to complement the Common European Framework of Reference (CEFR).

From January 2015 results for *Cambridge English: First, First for Schools, Advanced* and *Proficiency* will be reported on the Cambridge English Scale. Other exams will be added during the year.









Essi devono diventare i locatari di questo edificio virtuale e scegliere un'identità nuova: uomo, donna, bambino, portinaio ecc.

In un primo tempo gli alunni devono tenere un giornale nel quale fanno parlare ogni personaggio e descrivono la vita all'interno dell'edificio e dei dintorni, nonché raccontano qualche incidente scelto dall'insegnante o da loro stessi. In un secondo tempo, la classe divisa in gruppi di tre o quattro studenti ciascuno, compone un romanzo poliziesco il cui intrigo si sviluppa in seno all'immobile. Infine, in un terzo tempo, uno dei capitoli del romanzo viene riscritto sotto forma di dialogo e rappresentato da ciascun gruppo.

Il circo: in questo caso gli studenti sono impegnati nella preparazione dei vari ruoli da interpretare, dall'amministratore all'acrobata o intrattenitore. L'hotel: l'hotel è una simulazione che si adatta perfettamente ai corsi di francese specialistico come quello turistico o degli affari. Essa consente inoltre la partecipazione di altri docenti di altre discipline. Gli attori interpretano due categorie di ruoli: impiegati e clienti. Gli studenti, dopo aver scelto il luogo dove si svolge l'azione, devono scegliere il personale presente nell'albergo e l'identità dei clienti, per ognuno dei quali viene richiesta la preparazione di schede biografiche. In un terzo tempo essi dovranno inventare situazioni in cui i clienti interagiscono con il personale dell'hotel, creando cioè dei dialoghi che poi andranno a recitare.

Il progetto

Convinta dell'utilità della pratica della simulazione globale per il rinforzo e il miglioramento della produzione orale dei discenti, credo che proporre un progetto didattico in un liceo linguistico o in un istituto di scuola secondaria di II grado (ad esempio, una classe terza o quarta), potrebbe indubbiamente costituire un'esperienza utile e "diversa" ai fini di un miglioramento della competenza comunicativa sia orale che scritta nell'ambito dell'apprendimento della lingua francese. Il luogo-tema è quello del "villaggio" immaginario, che gli studenti devono creare con la loro fantasia e nel quale interpretano essi stessi il ruolo di abitanti.

Obiettivi generali:

 favorire la collaborazione tra gli alunni.

Obiettivi linguistici:

- saper redigere dei testi scritti adatti alle varie situazioni di comunicazione: lettere, CV, consegne, riassunti, annotazioni, descrizioni, ritratti, resoconti ecc.;
- dare informazioni, presentarsi, chiedere informazioni, telefonare, riportare eventi, esprimere la propria opinione;

- migliorare l'intonazione, la pronuncia, la gestualità;
- migliorare la competenza lessicale.

Fasi principali della simulazione globale

- creazione del decoro;
- 2. invenzione dei personaggi;
- 3. urbanizzazione: la pianta del villaggio;
- 4. conversazioni: tranches de vie;
- 5. creazione degli avvenimenti;
- 6. drammatizzazione delle scene create dagli alunni;
- 7. valutazione.

1. Creazione del decoro

Gli alunni devono inventare il luogo naturale dove si costruirà il villaggio. Si tratta di un'attività orale che consente agli studenti di utilizzare la lingua straniera per comunicare tra loro, per collaborare alla creazione del decoro in cui si svolgerà l'azione. Per la descrizione del paesaggio gli alunni devono precisare: chi, dove, come, quando.

Come si può vedere dalla scheda i si tratta di un'attività

SCHEDA I – ESEMPIO DI CREAZIONE DEL DECORO

Identifier:

c'est/ce sont +substantif (adjectif)

Localiser:

Il y a, quelque part, nulle part, au dessous de/au-dessus de/ entre à droite/ à gauche/dans/devant/ derrière etc...

Quantifier:

o......123......8.....etc...

Qualifier:

C'est + adjectif+nom dimension
N'est pas + adjectif forme
Ce ne sont pas + adjectif opinion
Un peu/peu/assez appreciation

Comparer:

C'est pareil à.... C'est comme... C'est plus/mois +adjectif

Apprécier:

J'aime/j'aime bien/je n'aime pas/je déteste etc...

che consente agli studenti di rinforzare alcune strutture sintattiche e di aumentare la loro conoscenza lessicale, dal momento che la descrizione del villaggio prevede l'utilizzo di un lessico specifico raggruppato in grandi categorie semantiche: eau, relief, végétation etc. Si tratta, inoltre, di un'attività che permette agli alunni di acquisire una certa dimestichezza nell'espressione orale, dovendo utilizzare frasi in un contesto reale, poiché il villaggio in cui devono muoversi e interagire è inventato ma realistico.

2. Invenzione dei personaggi

Ogni alunno sceglie la propria identità fittizia e costruisce il suo personaggio, facendo una descrizione scritta del viso e del corpo, ma anche delle sue abitudini e attitudini. Successivamente, ogni alunno deve presentare oralmente il suo personaggio al resto della classe.

3. Urbanizzazione: la pianta del villaggio

È il momento in cui si costruisce il villaggio: ogni alunno deve localizzare sulla pianta la sua casa, il suo terreno, i suoi campi. Vengono attribuiti i nomi al villaggio, alle strade, ai luoghi. Inoltre, ogni alunno deve descrivere la propria casa, parlare dei propri vicini, degli amici. È il momento in cui l'immaginazione degli alunni si fa notare grazie ai loro discorsi improvvisati.

4. Conversazioni: tranches de vie Si tratta della fase della vera drammatizzazione: gli alunni devono recitare delle scene in cui si assiste ad alcuni incontri tra vicini o a qualche situazione imprevista sulla quale discutere, o a semplici dialoghi sul bello o cattivo tempo. un'esperienza utile ai fini del miglioramento della competenza comunicativa

5. Creazione degli eventi

È la fase in cui si chiede agli alunni di scrivere un racconto, una breve storia che si svolge nel villaggio.

6. Drammatizzazione

Gli alunni recitano le scene che hanno scritto.

7. Valutazione attività

Per quanto concerne il momento della valutazione essa consisterà in:

• valutazione delle produzioni individuali: segue le varie tappe di produzioni scritte e orali che ogni alunno deve eseguire: descrizione dell'ambiente, descrizione della propria casa, ritratto del personaggio scelto, i dialoghi tra i personaggi, sapersi esprimere davanti agli altri (raccontare, giustificare,

- esprimere la propria opinione, chiedere informazioni);
- valutazione delle produzioni collettive: si tratta di una valutazione del gruppo di lavoro, per cui vengono valutate la capacità di preparare la presentazione scritta dello spettacolo e la capacità di utilizzare gli strumenti informatici per la redazione dei testi scritti;
- valutazione delle capacità trasversali: assiduità, puntualità, rispetto degli altri ecc. (esse vengono valutate individualmente per ogni alunno).

Griglie di osservazione

Il docente potrebbe utilizzare come strumento di osservazione delle interazioni di ogni alunno con gli altri membri del gruppo, una griglia come quella riportata nella scheda 2, in cui è possibile per l'insegnante annotare:

- la pertinenza degli interventi;
- l'abilità dell'alunno nell'esprimere la propria opinione;
- l'utilizzo spontaneo della lingua straniera;
- le strategie utilizzate per compensare le lacune sul piano linguistico;
- l'attitudine dell'alunno rispetto l'attività.

SCHEDA 2 – ESEMPIO DI GRIGLIA DI OSSERVAZIONE

Nome Alunno	Commento
Pertinenza degli interventi	
Abilità dell'alunno nell'esprimere la propria opinione	
Utilizzo spontaneo della lingua straniera	
Strategie utilizzate per compensare le lacune sul piano linguistico	
Attitudine dell'alunno rispetto all'attività	

Per quanto riguarda, invece, l'osservazione-valutazione dal punto di vista della produzione orale, si può utilizzare la griglia di Seltner (1985:181-184), che trovo molto interessante poiché consente una valutazione

molto precisa rispetto agli obiettivi fissati. Si tratta di uno strumento di osservazione che il docente deve utilizzare ogni volta che gli alunni lavorano in gruppo (v. SCHEDA 3 e SCHEDA 4).

Questa griglia si presenta divisa in tre colonne verticali in cui gli indicatori di osservazione sono: la dominante comportamentale, i comportamenti e la frequenza. Nella colonna "Dominante comportamentale" vengono

SCHEDA 3 – GRIGLIA DI SELTNER

Dominante Comportamentale	Comportements			Frequence		
Prise de la parole	S'empare de la parole	jamais	rarement	parfois	habituel	très habituel
Nature des interventions	Violent					
Durée des interventions	Intarissable					
Mimique	Visage agité Visage mobile Visage expressif Visage impassible Visage impénétrable					
Type de relations	Agressif Opposant Conciliant Réservé Indifférent					
Status du comportament social	S'impose					
Prise de position	Dénigre systématiquement					

SCHEDA 4 – GRIGLIA PER LA VALUTAZIONE DEI PROGRESSI DEGLI ALUNNI

Nome dell'alunno:				
Prononciation	faible	bonne	très bonne	
Intonation				
Aisance de l'expression				
Gestualité				
Immersion dans le personnage				

esaminati: gli interventi, la natura degli interventi, la durata, la mimica, la tipologia delle relazioni, lo status del comportamento sociale e la presa di posizione.

Nella colonna "Comportaments" sono presenti aggettivi che servono qualificare il tipo di comportamento di ogni alunno in rapporto a ogni elemento della "Dominante comportamentale".

Nella colonna "Frequence" si

trovano i vari gradi frequenza

dei comportamenti dal livello

minimo jamais al livello

massimo très habituel.

A conclusione del progetto la rilettura dei risultati permette di comprendere lo stato di apprendimento di ogni alunno e quindi di verificare le ipotesi di partenza.

Riflessioni conclusive

Credo che l'uso della tecnica di simulazione globale nell'insegnamento della lingua straniera, pur essendo una pratica che richiede molte ore di attività didattica, possa essere considerato una metodologia valida ai fini di un apprendimento linguistico in cui la lingua viene veramente "vissuta" da ogni alunno, che ha la possibilità di mettere a disposizione degli altri le proprie capacità, consentendo, allo stesso tempo, un arricchimento cognitivo collettivo.

Si tratta, inoltre, di un'occasione per i partecipanti di accettare l'esistenza dell'"altro", imparando ad ascoltarlo, e di un'opportunità per la realizzazione di un progetto collettivo.

Rimane, quindi, un'avventura da tentare che consente una grande possibilità di gratificazione sia per gli studenti che per i docenti.

Bibliografia

- BROCHARD J.-B., BOMBARDIERI
 H. (1996), L'entreprise, Hachette-FLE,
 Paris.
- CARÉ J.-M., DEBYSER F. (1978), Jeu et langage et créativité, BELC-Hachette,
- CARÉ J.-M., DEBYSER F. (1995), Simulations globales, Hachette-CIEP, Paris
- CARÉ J.-M., MATA BARREIRO C. (1996), *Le cirque*, Hachette-FLE, Paris.
- CARÉ J.-M., DEBYSER F., ESTRADE C. (1980), Iles, une simulation globale, BELC, Paris.
- DEBYSER F. (1996), L'Immeuble, Hachette-FLE, Paris.
- PACHTOD A. (1996), *L'hotel*, Hachette-FLE, Paris.
- SELTNER M. (1985), "Check-list sur les comportements du conducteur de réunion et les participants", in PERETTI A. DE, Récueil d'instruments et des processus d'évaluation formative, I.N.R.P., Paris, pp. 181-184.
- YAICHE F. (1996), Les simulations globales, mode d'emploi, Hachette-FLE, Paris.

Sitografia

- Simulations globales, http://pedagogie. ac-toulouse.fr/eco-bez/simula.htm.
- WOT Study Group for the Optimization of Language Teaching, http://users.skynet.be/beatola/wot/ simulation.html.
- http://home.sandiego.edu/~mmagnin/Immeuble.html.



La borghesia europea dell'Ottocento:

figure femminili in letteratura

Note dal seminario ANILS Massa Carrara del 10 maggio 2014

Clara Vella (Presidente ANILS – Firenze), Marzia Dati (Segretaria ANILS – Massa Carrara), Roberto Di Scala (Presidente ANILS – Massa Carrara)

Abstract

Sabato 10 maggio 2014, alle ore 9.30, l'aula magna del liceo linguistico Malaspina di Pontremoli (MS) ha ospitato il seminario *La borghesia europea dell'Ottocento: figure femminili in letteratura*, organizzato dalla sezione ANILS di Massa Carrara.

In un'atmosfera accogliente, dopo il saluto della prof.ssa Donatella Musetti, direttrice di sede, si sono alternati i relatori sulla tematica proposta.

Clara Vella: La borghesia inglese dell'Ottocento: figure femminili in letteratura. Becky Sharp, Catherine, Tess of the d'Urbervilles Illustrare la borghesia e le figure femminili dell'Ottocento inglese significa ripercorrere gli eventi storici epocali dal 1789 al 1848, periodo segnato da tre grandi rivoluzioni: la Rivoluzione americana, la Rivoluzione francese, e la Rivoluzione industriale. Se da un lato la Rivoluzione

americana, affermando un principio di identità politica nuova, pose come diritti inalienabili la libertà, l'uguaglianza e il raggiungimento della felicità, dall'altro quella francese costituì una rottura di immensa portata nell'ordine politico e sociale tradizionale, interrompendo il movimento ascensionale delle aristocrazie e indebolendo di conseguenza la forma monarchica dello Stato associata al loro predominio. Infine, la Rivoluzione industriale segnò profondamente la vita

inglese determinando grandi trasformazioni politiche, economiche e sociali. La Rivoluzione industriale, preceduta da quella "agricola" (the enclosure fields), avviò un cambiamento sociale di notevole importanza. Come afferma lo storico Hobsbawm (1962), la Rivoluzione industriale non fu il trionfo dell'industria capitalistica in generale, né della libertà o dell'uguaglianza, bensì della classe media e della società borghese liberale. Il romanzo dell'Ottocento, definito dal filosofo Hegel

"la moderna epopea borghese"

un seminario su una prima fase dell'emancipazione femminile (Hegel 1967:1223), ha immortalato alcune figure femminili che servono a denunciare la vanità della borghesia (Becky Sharp, in *Vanity Fair* [1848] di William Makepeace Thackeray) e il pregiudizio sociale (Catherine, in *Wuthering Heights* [1845-46] di Emily Brontë, e Tess, in *Tess of the D'Urbervilles* [1891] di Thomas Hardy).

Becky Sharp rappresenta una figura di donna trasgressiva rispetto al modello o stereotipo di donna vittoriana. Ella non è la donna angelo simbolo del focolare domestico, moglie e madre perfetta, né una dama con parrucca e crinoline. Rappresenta una donna che, grazie alla sua intelligenza, è riuscita a introdursi nella upper middle class inglese arrivando con ironia a criticare quel mondo di "dame e cavalieri" ipocriti, vuoti, superficiali e privi di morale. Con un monologo considerato dalla critica la quintessenza della critica e

denuncia alla società vittoriana, così si esprime Becky Sharp:

"It isn't difficult to be a country gentleman's wife," Rebecca thought.
"I think I could be a good woman if I had five thousand a year. I could dawdle about in the nursery, and count the apricots on the wall.
I could water plants in a green-house, and pick off dead leaves from the geraniums."

Il narratore poi continua:
"And who knows but Rebecca
was right in her speculations—
and that it was only a question
of money and fortune which
made the difference between
her and an honest woman?"
Con il suo monologo, quindi,
Becky stabilisce un rapporto di
causa ed effetto tra possesso del
denaro e felicità, sottolineando
che molto spesso, nella
società vittoriana, vizio e virtù
dipendono dalle occasioni e
dalla posizione sociale.

Catherine fornisce un altro esempio in tal senso. Catherine non è solo una figura romantica che ama il suo Heathcliff, bensì una donna che rinuncia al suo vero amore per prestigio sociale e convenienza. Così si esprime Catherine quando confida a Nelly, la governante, che sposerà Linton anziché Heathcliff: "And he will be rich, and I shall like to be the greatest woman of the neighbourhood, and I shall be proud of having such a husband".

Marzia Dati: Figure femminili nella letteratura e nell'arte russa tra fine Ottocento e primi del Novecento

Al di là dei grandi capolavori della letteratura russa divenuti a pieno diritto patrimonio di quella mondiale, la tradizione letteraria russa e la cultura russa in generale sono ancora poco conosciute. Chi si accinge allo



studio di questo mondo, di per sé estremamente affascinante, non può prescindere da alcuni punti chiave indispensabili per una sua corretta interpretazione e che non sono applicabili alle altre culture europee. La Russia ha infatti seguito un suo preciso corso storico, diremo "sfasato" rispetto al resto d'Europa, dovuto a motivi di latitudine, di estensione territoriale e in particolare al giogo tartaromongolo che ha dominato nei territori dell'attuale Russia fino alla fine del XV secolo. A partire dall'anno 1703, quando Pietro il Grande fonda la capitale del nord, San Pietroburgo, nella cultura e nel pensiero russo comincia a profilarsi quella dicotomia che ha assunto una sua precisa fisionomia nel XIX secolo e che è presente ancora oggi in forme diverse nella società contemporanea russa. Si tratta dello slavofilismo e dell'occidentalismo: se il primo intendeva il recupero dei valori

politici, sociali, culturali e religiosi della Russia patriarcale e contadina, esaltando il patrimonio spirituale del popolo russo, l'altro sosteneva l'apertura verso l'Europa occidentale, liberale e industrializzata.

Qual è stato dunque il ruolo delle figure femminili nella letteratura russa tra Ottocento e Novecento? Quando si parla di figure femminili si pensa subito ad Anna Karenina, protagonista dell'omonimo romanzo di Lev Tolstoj del 1877, o a Laura, una delle protagoniste femminili del Doktor Živago (1957) di Boris Pasternak. Se Anna è il simbolo di un'anima femminile che sogna, si culla nelle illusioni e vive romanticamente l'amore come un'esperienza totalizzante e assoluta, Lara è invece un simbolo, un'astrazione, un distillato di bellezza e femminilità, forza della natura, paradigma di assoluta perfezione e simbolo della Madre Russia.

& v

Queste figure letterarie assurte a simboli del mondo culturale e letterario russo sono uscite dalla penna di Tolstoj e Pasternak, due autori maschili. Tuttavia ci sono scrittrici e poetesse, poco note (tranne due), che hanno lasciato opere letterarie straordinarie. Sono donne accomunate quasi tutte da un destino di grande sofferenza e dolore, che diventa una sorta di file rouge che, partendo da Carolina Pavlova (1807-1893), passa attraverso Anna Dostoevskaja (1846-1918), Sofia Tolstaja (1844-1919), Zinajda Gippius (1869-1945) per arrivare fino alle grandi potesse del Novecento quali Marina Cvetaeva (1892-1941) e Anna Achmatova (1889-1966) (per approfondimenti si vedano Ripellino 1954 e Lo Gatto 1990).

Al di là degli struggenti diari delle mogli di Dostoevskj (Dostoevskaja 2006) e di Tolstoj (Tolstaja 2013) che rivelano due vite dedite interamente ai grandi mariti, tanto da soffocare le loro potenzialità artistiche e letterarie, Carolina Pavlova (1807-1893) ci ha lascito un'interessante opera a metà tra poesia e romanzo, La doppia vita (1848) (per cui si veda la traduzione italiana in Pavlova 1990), che appartiene alla cosiddetta stirpe romantica sospesa tra sogno e realtà. In quest'opera la protagonista, alter ego della scrittrice, manifesta in prosa il suo io pubblico caratterizzato da una totale rimozione della sua femminilità, e in versi il suo io privato lasciando libero spazio alle sue emozioni. La Pavlova incarna la figura della donna che ha osato tradire il proprio ruolo tradizionale e per questo soffre, usando la poesia come antidoto e non come veleno contro il suo destino.

Anche la poetessa Zinaja Gippius, figura interessantissima del simbolismo russo, manifestò una forte ribellione verso il suo tempo. Ella scrisse molti suoi versi e racconti utilizzando nomi maschili, come ad esempio "Antonio l'estremista", cosa che scatenò tra i contemporanei diverse reazioni che andavano dall'esaltazione alla denigrazione. Come molti suoi contemporanei, la Gippius aveva creduto nella tempesta rivoluzionaria, ma ne sarebbe rimasta fortemente delusa.

Anna Achmatova (per cui si veda Achmatova 1966) e Marina Cvetaeva (per cui si veda Cvetaeva 1992), figure simbolo della poesia russa dei primi del Novecento, hanno lasciato versi di una forte intensità emotiva. Due donne apparse sulla scena letteraria in un uno dei periodi più fecondi della letteratura russa, il Secolo d'argento, a cavallo tra Ottocento e Novecento, saranno condannate al silenzio per la loro poesia considerata troppo intimista e colpite negli affetti più cari. La Cvetaeva, dopo anni di esilio, tornerà nella sua amata Russia dove si suiciderà. La Achmatova invece, ridotta al silenzio e ostracizzata, deciderà di restare, portando dentro di sé tutto il peso della sofferenza di un sistema politico che comunque non impedisce alla sua anima di poeta di esprimersi e di dar forma al suo dolore, come nei versi che seguono tratti da Poema senza eroe (Achmatova 1966):

Placido scorre il placido Don, gialla luna entra nella casa.

Entra col cappello sulle ventitré, vede l'ombra la gialla luna. Questa donna è malata, Questa donna è sola. Il marito nella tomba, il figlio in prigione, pregate per me.

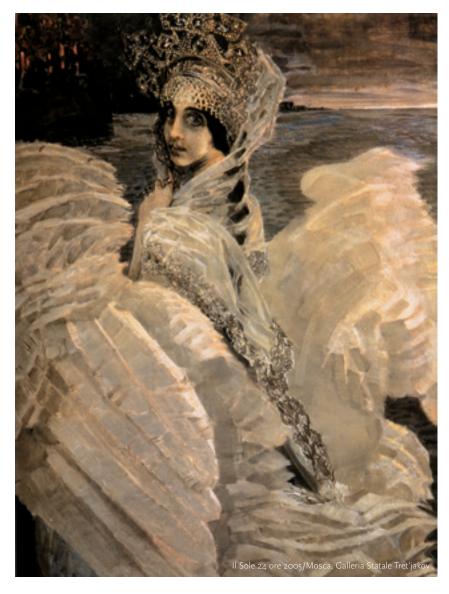
Roberto Di Scala: A gilded cage of one's own. Lo stereotipo femminile e le autrici vittoriane

"A woman must have money and a room of her own, if she is to write fiction." Così Virginia Woolf nel suo A Room of One's Own (1929) per parlare della condizione ideale per la donna scrittrice, condizione difficilmente raggiungibile per le donne nell'Inghilterra del XIX secolo in cui il capitalismo industriale aveva favorito la nascita, oltre che della working class, anche della nuova middle class, consapevole della propria identità, dal carattere fortemente urbano e i cui rappresentanti maschili operavano principalmente nell'imprenditoria e nelle libere professioni (upper middle class). La borghesia, convinta di svolgere un ruolo determinante per la buona riuscita della nazione, nella ricerca spasmodica di affermarsi e di avere riconoscimento economico e politico fece propria la cosiddetta ideologia delle sfere separate che prevedeva la divisione netta tra sfera pubblica, di dominio prettamente maschile, e privata, di pertinenza femminile. Mentre il movimento riformatore evangelico presumeva che la responsabilità dei buoni esempi fosse a carico della middle class, la famiglia divenne la più solida istituzione contro l'ansia generata dai veloci cambiamenti sociali ed economici del tempo e la donna, in quanto moglie e madre, diventò il cardine della famiglia stessa, custode dei valori cristiani e della vita domestica. La casa, in quanto ambiente famigliare, svolgeva la funzione di porto sicuro dove la donna offriva riparo all'uomo dalle influenze negative della vita quotidiana rispecchiando al contempo la rispettabilità

e lo *status* da lui raggiunti. In termini più pratici, la donna della *upper middle class* era "proprietà" del padre o del marito, non poteva avere soldi suoi e tutto ciò che possedeva era legalmente proprietà delle figure maschili alle quali era legata (padre o marito, appunto) (Morgan 1984; Langland 1995; Newsome 1997; Gay 2001; Wilson 2002; Phillips 2006; Kay 2009; Gorham 2012.

In questo contesto, la stanza rivendicata dalla Woolf si dilata sino a diventare tutta la casa, coincidendo con la sfera domestica la cui gestione è affidata alla figura femminile che, limitatamente alle famiglie della upper middle class, si identifica con il ruolo di angelo del focolare. L'idea di angel in the house, codificata da Coventry Patmore nel suo poema narrativo The Angel in the House (1854-1862) (per cui si veda Hartwell 1996), esprimeva i valori della famiglia borghese e ne era considerata l'apoteosi (Praz 1950; 1975). La letteratura vittoriana offre esempi in tal senso come Agnes e Dora in David Copperfield (1849-50) di Dickens o Emilia in Vanity Fair di Thackeray (1848) (Peterson 1984; Martino 2011). Inoltre, l'esempio di devozione verso il marito offerto dalla Regina Vittoria e il suo attaccamento alla vita domestica fecero dell'angelo del focolare l'epitome dell'ideale femminile vittoriano, per il quale alla donna era ascritto il doppio ruolo di madre totalmente devota ai figli e di moglie totalmente devota al marito sin quasi alla completa sottomissione.

Questa identificazione era considerata da molte donne uno stereotipo castrante, soprattutto tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento,



periodo a partire dal quale la cosiddetta new woman diventò la controparte dell'angel in the house, ovvero la donna a favore dell'emancipazione e dell'indipendenza femminili. Il termine, introdotto nel 1894 dalla scrittrice Sarah Grand, fu reso popolare da Henry James per indicare donne indipendenti, istruite e in carriera (per cui si veda il suo Portrait of a Lady, 1881). Inoltre, nell'ultimo ventennio del XIX secolo vide la luce un buon numero di romanzi scritti da donne su donne dal punto di vista delle donne. I New Woman Novels rivelavano il matrimonio borghese per ciò che in moltissimi casi era in

realtà: sessualità forzosamente imposta, maternità spesso non richiesta e accettazione di un doppio standard di moralità sessuale che ammetteva la ricerca del piacere extramatrimoniale da parte degli uomini negandolo però alle donne (tra i titoli di maggior rilievo: Story of an African Farm di Oilve Schreiner, 1883; Ideala di Sarah Grand, 1888; The Wing of Azrael di Mona Caird, 1889; tra questi si può annoverare anche Jude the Obscure di Thomas Hardy, 1896) (Pykett 1992).

Questa situazione, creatasi a cavallo dei due secoli, seguì a un periodo in cui fiorirono manuali VITA DELL'ANILS

e trattati di comportamento a cura di autrici che sostenevano in maniera convinta l'attribuzione alla donna di un ruolo subalterno all'uomo. L'autrice più famosa in questo campo fu senz'altro Sarah Stickney Ellis, sostenitrice del dovere morale delle donne, in qualità di figlie, mogli e madri, di fornire esempi che influenzassero positivamente la società. Oltre a codificare il suo pensiero nella serie The Englishwoman's Family Library (composta da The Women of England, 1839; The Daughters of England, 1842; The Wives of England, 1843 e The Mothers of England, 1843), la Ellis fondò Rawdon House (nello Hertfordshire, nell'Inghilterra meridionale), scuola femminile dove alle studentesse venivano impartiti i principi alla base delle sue opere affinché sviluppassero una solida moralità e le competenze domestiche necessarie a far

di loro degli ottimi esempi di donna.

Nonostante tutto, nei suoi scritti ella riconosce una certa uguaglianza tra uomo e donna e, sebbene non esplicitamente, anche la superiorità morale della donna sull'uomo, senza tuttavia metterne in dubbio la subordinazione legale e sociale a quest'ultimo (Twycross-Martin 1996). Nonostante le sue opere avessero avuto una vasta e buona accoglienza tra le lettrici a lei contemporanee, dopo la sua morte la sua fama diminuì e la critica del XX secolo le ha dedicato poco spazio considerando la sue opere oltremodo conservatrici in merito alla questione femminile.

Queste stesse tensioni mai ben definite tra angel in the house e donna più autonoma che si agitavano in seno alla *middle class* ebbero voce tra le pagine delle scrittrici vittoriane che offrivano una

visione della figura femminile ambiguamente posizionata tra "gilded cage" e "room of one's own". "Much talked of in some Victorian circles, the angel of the house was nowhere to be found among living women" (Peterson 1984:708).

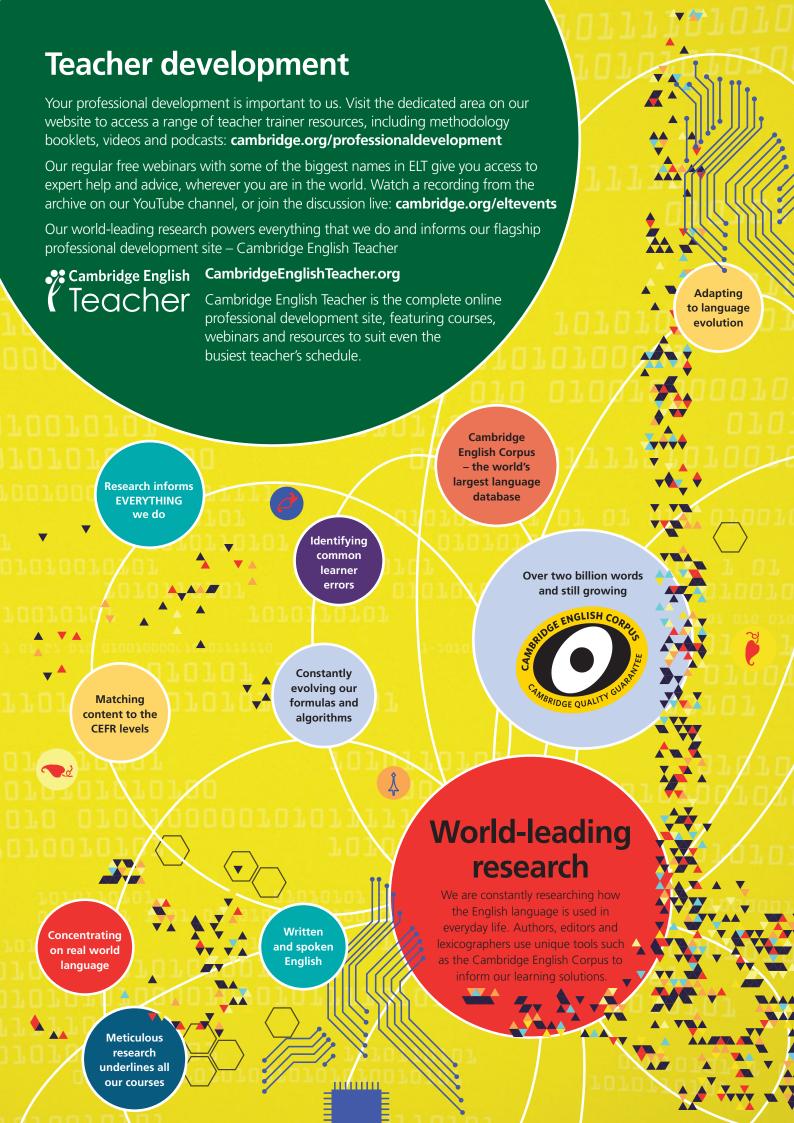
In conclusione, valgano le parole di Margherita Bulgheroni (2011:13):

Una stanza tutta per sé e cinquecento sterline annue di rendita sono le condizioni minime necessarie per la donna che scrive. La richiesta materiale ha una forte, occulta carica metaforica: se la donna è stata per secoli assente dalla storia, cassata, rimossa, se ha avuto la funzione, spaziale, di specchio – ingrandimento dell'uomo, raddoppiamento della figura di lui –, se nel suo corpo-nutrimento gli ha offerto il dono dell'atemporalità, non potrà rinascere a se stessa, alla propria parola, che conquistando il diritto fisico, economico all'inscrizione nello spazio sociale.

Bibliografia

- ACHMATOVA A. (1966), Poema senza eroe e altre poesie, Einaudi,
- BULGHERONI M. (2011), "Le farfalle color di zolfo", in WOOLF V., Una stanza tutta per sé, Feltrinelli, Milano, pp. 9-16 (prima edizione 1980).
- CVETAEVA M. (1992), Poesie, Feltrinelli, Milano.
- DOSTOEVSKAJA A. (2006), Dostoevskij mio marito, Bompiani, Milano.
- GAY P. (2001), Schnitzler's Century. The Making of Middle-Class Culture. 1815-1914, Allen Lane, New York.
- GORHAM D. (2012), The Victorian Girl and the Feminine Ideal, Routledge, Abingdon-New York (1st edition 1982).
- HARTWELL E. (1996), "'Nothing but sweet and womanly': A Hagiography of Patmore's Angel", in Victorian Poetry, 34, n. 4,
- HEGEL G.W.F. (1967), Estetica, Einaudi, Torino.
- HOBSBAWM E. (1962), The Age of Revolution. Europe: 1789-1848, Weidenfeld and Nicolson, London.
- KAY A. (2009), The Foundation of Female Entrepreneurship. Enterprise, Home and Household in London, c. 1800-1870, Routledge, London.
- LANGLAND E. (1995), Nobody's Angels. Middle-Class Women and Domestic Ideology in Victorian Culture, Cornell University Press, Ithaca (NY).
- LO GATTO E. (1990), Storia della letteratura russa, Sansoni, Firenze.

- MARTINO M. (2011), "Introduzione", in DICKENS C., David Copperfield, trad. it. di Franco Prattico, Newton Compton, Roma.
- MORGAN K.O. (1984), The Oxford Illustrated History of Britain, Oxford University Press, Oxford.
- NEWSOME D. (1997), The Victorian World Picture. Perceptions and Introspections in an Age of Change, Rutgers University Press, New Brunswick (NJ).
- PAVLOVA K. (1990), La doppia vita, Sellerio, Palermo.
- PETERSON M.J. (1984), "No Angels in the House: The Victorian Myth and the Paget Woman", in The American Historical Review, 89, n. 3, pp. 677-708.
- PHILLIPS N. (2006), Women in Business. 1700-1850, The Boydell Press, Woodbridge.
- PRAZ M. (1950), Cronache letterarie anglosassoni. Vol. I. Cronache inglesi, Edizioni di storia e letteratura, Roma.
- PRAZ M. (1975), La letteratura inglese dai Romantici al Novecento, Edizioni Accademia, Milano.
- PYKETT L. (1992), The "Improper" Feminine: The Women's Sensation Novel and the New Woman Writing, Routledge, London.
- RIPELLINO A.M. (1954), Poesia russa del Novecento, Einaudi, Torino trovo Guanda, Parma.
- TOLSTAJA S. (2013), I diari 1862-1910, Baldini e Castoldi, Milano.
- TWYCROSS-MARTIN H. (1996), "Woman Supportive or Woman Manipulative? The 'Mrs Ellis' Woman", in CAMPBELL ORR C. (ed.), Wollstonecraft's Daughters. Womanhood in England and France 1780-1920, Manchester University Press, Manchester, pp. 109-119.
- WILSON A.N. (2002), The Victorians, Hutchinson, London.



Firenze – Seminario

su Edoardo II d'Inghilterra

Clara Vella

Consigliera nazionale e Presidente della Sezione di Firenze

Giovedì 27 Marzo alle ore 16, presso l'Anfiteatro dell'Istituto Salvemini ha avuto luogo un seminario su Edoardo II, sovrano di Inghilterra (1307-1327). Durante il seminario è stato presentato il libro di Andrea Foschini *Edoardo II* e l'opera è stata confrontata con l'omonimo dramma di Cristopher Marlowe.

La prof.ssa Vella, nel ripercorrere la figura storica di Edoardo II, si è soffermata sui conflitti del tempo, sulle lotte e le trame per il potere e sulle congiure dei baroni.
Nel suo intervento ha confrontato l'inizio del dramma di Marlowe Edward II con l'inizio dell'opera scritta da Foschini.
Marlowe inizia il suo dramma

Enter GAVESTON, reading a letter. Gav.: My father is deceas'd. Come, Gaveston,

con le seguenti parole:

And share the kingdom with thy dearest friend.

Ah, words that make me surfeit with delight!

What greater bliss can hap to Gaveston Than live and be the favourite of a king!

Sweet prince, I come! These, thy amorous lines

Might have enforc'd me to have swum from France, ...

Entra GAVESTON, leggendo una lettera.

Gaveston: Mio padre è morto. Vieni, Gaveston,

a condividere il regno col tuo amico più caro.

L'opera di Foschini comincia con il momento dell'agonia di Edoardo II.

Le mie forze vanno svanendo. Dio, che per tutta la vita mi si è mostrato in fattezze grottesche, adesso mi perseguita in forme mostruose... Per tutta la vita, le forze mi sono mancate, e adesso che si tenta in tutti i modi di farmi crepare, attraverso le forme mostruose di un Dio tentatore...

Clara Vella mette in rilievo come l'inizio dell'opera di Foschini abbia un tono da eroe faustiano, coglie Edoardo nel momento finale dell'agonia e, con un lungo monologo, ripercorre in *flashback* tutta la sua tragica esistenza. Il prof. Marucci, dopo avere esposto con brillante efficacia la rappresentazione dell'*Edoardo II* di Marlowe, esamina l'opera di Foschini e così si esprime:

Foschini moltiplica le caratteristiche del registro Marloviano, riorganizzando il testo in cinque capitoli equivalenti ad altrettanti atti. Riporta frasi dal testo di Marlowe. In realtà la radicale innovazione consiste nell'avere trasformato il testo dialogico di Marlowe in un monologo drammatico in una unità di tempo.

L'opera si può inserire nel solco di uno sperimentalismo linguistico, nel barocco i cui primi esponenti sono forse da indicare in Giovanni Testori e Carmelo Bene.

Più che un'opera da leggere, è un copione da recitare (verbatim).

La lettura in inglese dell'opera di C. Marlowe è stata fatta dalla professoressa Nancy Bailey, americana.

Dopo il dibattito, vivace e ricco di riflessioni e spunti storici e letterari, il seminario si è concluso alle ore 19.



LŒSCHER EBONACCI EDITORE

Insieme con passione per insegnare l'italiano





























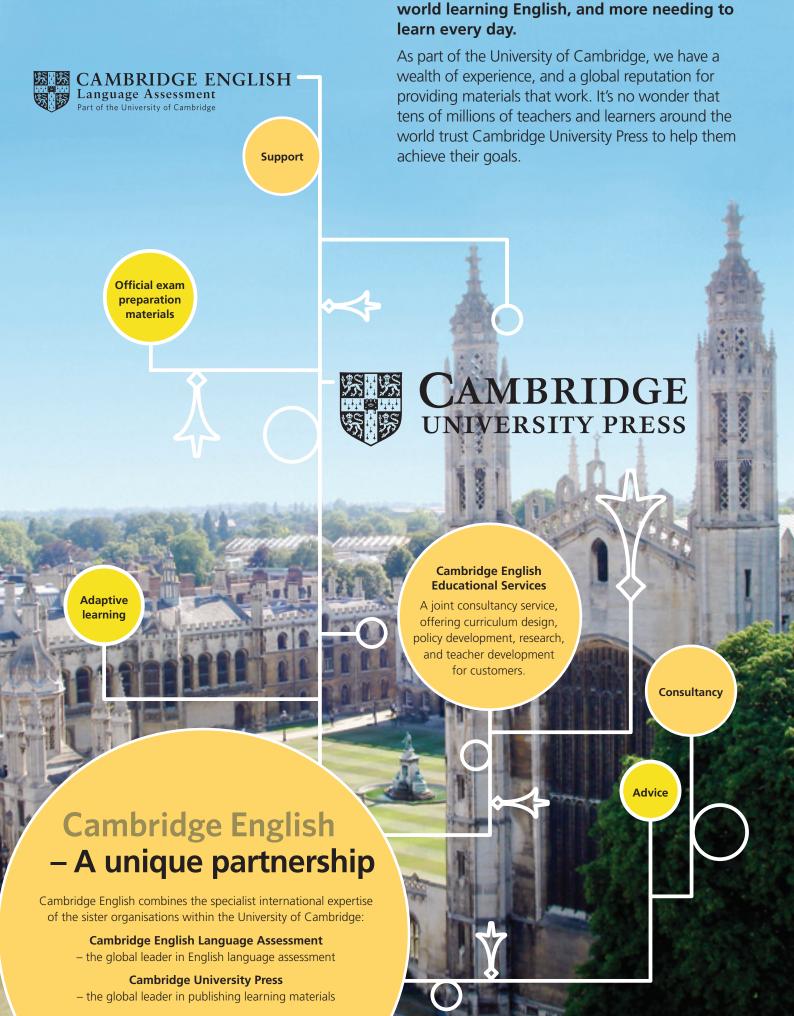


- www.loescher.it/italianoperstranieri
- www.loescher.it/newsletter
- www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri
- https://twitter.com/Loescher_ital2





LOESCHER EDITORE



There are more than a billion people in the