1-3 Anno L 2012

# Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE
Gianfranco Porcelli

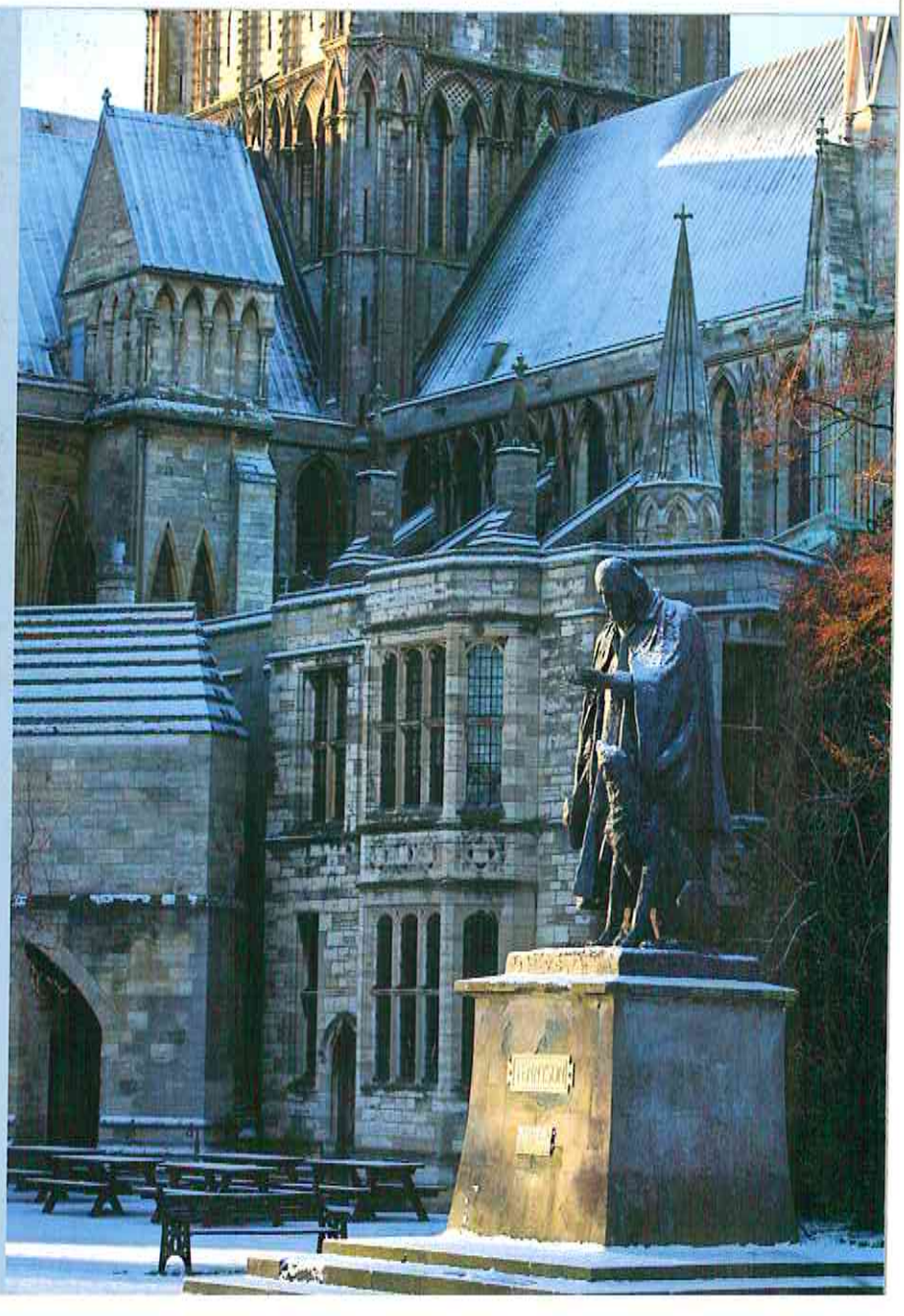
RIFLESSIONI METODOLOGICHE
Sara Ferrari – Giuseppe Longo – Gianfranco Porcelli – Anna Maria Crimi

INSERTO - DOSSIER BLE
a cura di Maria Cecilia Luise.
Inserto ideato da Giovanni Freddi

LE BUONE PRATICHE
Elisa Mureddu – Luigi Fiori – Carlos Melero

VITA DELL'ANILS
Clara Vella

DOCUMENTAZIONE
Redazione SeLM



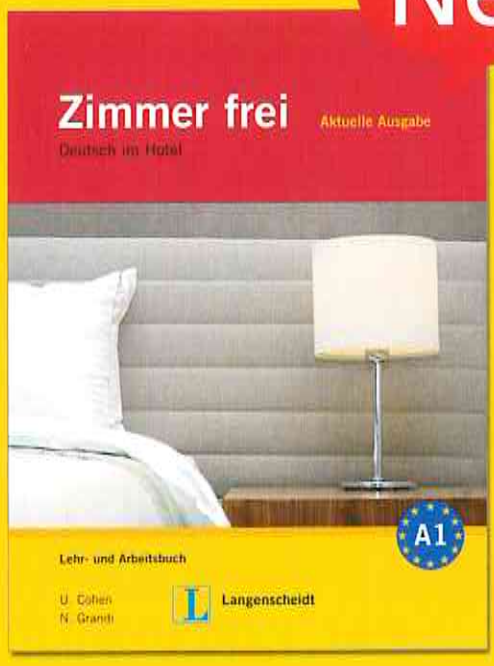
Neu

# ZIMMER FREI

## Corso di tedesco per il settore alberghiero.

Si rivolge agli studenti del settore alberghiero che devono affrontare situazioni comunicative della vita quotidiana a contatto con gli ospiti di lingua tedesca.

Neu




# HERZLICH WILLKOMMEN

## Corso di tedesco per il settore turistico.

Si rivolge a studenti del settore alberghiero e turistico che hanno già una conoscenza elementare della lingua tedesca.

**Langenscheidt**

ELI

www.elionline.com

# sommario


# Scuola e Lingue Moderne

**Organo ufficiale ANILS**
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

**Rivista mensile**
Poste Italiane Spa – Sped. in Abb. Post. D. L. 353/2003
(conv. in L. 27.02.04, n. 46), art. 1, com. 1, DCB Ancona

**Anno L 1-3 2012**

**Proprietario ed editore**
ANILS

**Direzione**
**Gianfranco Porcelli**
*Direttore responsabile*
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. 02 48951916 - fax 02 700534400
**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:** Shutterstock.
In copertina: Cattedrale di Lincoln (Inghilterra).

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



**Comitato scientifico internazionale**
Lennart Björk, Svezia
Serge Borg, Francia
Martine Defontaine, Francia
Véronique Deschamps, Francia
Jean Yves Petitgirard, Francia
Eynar Leupold, Germania
Ljudmila Alekseevna Verbickaja, Russia



**Abbonamento annuo**
Soci dell'ANILS:
comprensivo di iscrizione/abbonamento SeLM.
Per i non Soci:
Italia Euro 25,00
Estero Euro 40,00
Sostenitore Euro 50,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste

**Produzione editoriale**
ELI srl C.P. 6 – 62019 Recanati (MC)
Art Director: Marco Mercatali
Redazione: Gigliola Capodaglio, Caterina Francioni

Prestampa: graficaGEI – Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di marzo 2012
presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.



2 Editoriale
**Che tempi!**
di Gianfranco Porcelli

Riflessioni metodologiche
4 **Gemellaggi virtuali per l'apprendimento delle lingue: eTwinning e eTandem**
di Sara Ferrari

12 **Teaching literature: why an anthropological approach cannot be left aside**
di Giuseppe Longo

17 **Grammatica-traduzione e uso dell'italiano**
di Gianfranco Porcelli

24 **Être traducteur**
di Anna Maria Crimi

26 **Test, certificati e tanta confusione**
di Gianfranco Porcelli

Inserto
**Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 21**
a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

Le buone pratiche
38 **Aspects of Cooperative Learning in a CLIL project: a tourist itinerary based on British Legends**
di Elisa Mureddu, Luigi Fiori

41 **Lingue Straniere e Tablets: che cosa ci può offrire il *Cloud*?**
di Carlos Melero

Vita dell'ANILS
48 **Comenius: "Helping Children Achieve More"**
di Clara Vella

56 **La lingua, strumento di espressione**
Documento redazionale

Documentazione
62 **Le lingue insegnate nella scuola secondaria**
a cura della Redazione di *SeLM*

64 Lettere al Direttore
**Apprendere l'italiano**

# Che tempi!

Gianfranco Porcelli
Direttore di *Scuola e Lingue Moderne*

Primo episodio. Ho avuto uno scambio di mail con uno studente che: a) vuole diventare professore di inglese alla scuola media; b) non vuole studiare letteratura inglese; c) non vuole studiare altre lingue. Gli avevano detto che con una laurea in Scienze della Formazione Primaria più tre esami e la SSIS si poteva fare. Gli ho risposto che ha bussato alla porta sbagliata. L'ANILS si è sempre battuta perché solo i laureati in Lingue e Letterature Straniere potessero accedere agli insegnamenti di lingue nella scuola; è stata la nostra prima grande battaglia, vinta ormai da decenni (prima, qualunque laureato poteva insegnare una lingua: bastava che ne autocertificasse la conoscenza semplicemente chiedendo incarichi e supplenze nelle graduatorie di Lingue). In seguito, la sola eccezione è stata fatta per la situazione particolare della scuola elementare, peraltro anch'essa in evoluzione con i progetti di formazione linguistica degli insegnanti, attualmente in corso e in preparazione. Siamo anche contrari ad avere insegnanti di lingue che conoscono meno lingue dei loro allievi e quindi non sono idonei a promuovere un'educazione linguistica integrata. Altro piccolo dettaglio: le SSIS hanno cessato di funzionare nel 2009.

Secondo episodio. Un giornalista del *Corriere della Sera* ha commentato la prima conferenza stampa del Governo Monti affermando che la commozione del neo-ministro Dott.ssa Fornero è stata molto opportuna per conferire un po' di pathos a un evento che procedeva piatto e incolore come un Consiglio di Facoltà. Chi ha scritto evidentemente non sa quanto rissosi e turbolenti possano essere certi Consigli di Facoltà o di Dipartimento, ma è comunque preoccupante che per qualcuno conti di più la spettacolarità di un evento che non la sua sostanza.

**no ad insegnanti di lingue che ne sanno meno dei loro allievi**

Come sempre, mi astengo da giudizi politici e non entro nel merito dei dibattiti in corso (anche perché non ho idea di quel che sarà successo tra quando scrivo – fine gennaio – e quando leggerete questo editoriale) però a me pare che si debbano apprezzare estremamente la compostezza e la serietà che si rendono visibili nei comportamenti, nell'abito (non riesco a immaginarmi il Sen. Monti o il Presidente Napolitano con la bandana), nel tono della voce, ecc. oltre che nei contenuti del discorso.

Terzo episodio. Sullo stesso giornale ho letto uno degli innumerevoli commenti al naufragio del *Costa Concordia* secondo il quale il comportamento del comandante e degli ufficiali è un ulteriore sintomo della perdita del senso dell'autorità e quindi del senso di responsabilità ad essa connesso. È un giudizio "a caldo" che non mi sento di avallare prima che gli inquirenti abbiano chiarito come sono andate effettivamente le cose ed emesso le loro sentenze, e che riprendo solo nel quadro di un discorso generale. La progressiva perdita del senso di autorità trova molti riscontri nella nostra società, a cominciare proprio dai *media*. Pochi decenni fa nessuno avrebbe osato parlare di Alcide e Palmiro: a costo di andare a capo nei titoli a nove colonne dei giornali, si scriveva sempre e solo "il Primo Ministro on. De Gasperi" o "il Segretario del PCI on. Togliatti". Più recentemente c'è stato un profluvio di Silvio, Giulio (quale?), Walter, Romano, e così via. Gianfranco si salva perché ha un cognome molto più corto e quindi nei titoli fa comodo usare quello; la stessa cosa vale per l'Umberto (con l'articolo davanti, alla lombarda).

Stiamo allevando generazioni di giovani che non sono più capaci di "dare del lei" e che pagano pesantemente questa incapacità nei colloqui di assunzione. Quando ho cominciato a insegnare negli Istituti Tecnici (dopo cinque anni tra elementari e medie) ero di poco più vecchio dei miei allievi di quinta ma è bastato che io non dicessi mai "datemi del tu" perché nessuno usasse le forme familiari. Era mio dovere pormi nei loro confronti come adulto responsabile della loro istruzione ed educazione, non come fratello maggiore o come "compagno" – nel senso che questa parola aveva nel

1968 e dintorni. Questo non mi impediva un rapporto di dialogo aperto e cordiale su tutto – allora era impossibile limitarsi a un insegnamento della propria materia ignorando il contesto politico e sociale, a meno di assumere atteggiamenti fortemente autoritari che suscitavano immediatamente la contestazione del docente e quindi sortivano l'effetto contrario.

La mia responsabilità comprendeva il dare i voti in base agli esiti degli accertamenti sul profitto, ivi compresi i voti negativi quando necessari. Purché mi rendessi disponibile a spiegare gli errori e motivare il mio giudizio, e soprattutto a indicare come migliorare e rimediare, anche i brutti voti venivano accettati. Il che non era del tutto scontato in una stagione in cui si proclamava il diritto al "sei politico" nella scuola e al "diciotto politico" nelle università – con numerose variazioni più o meno aberranti, fino al 27/30 garantito per avere esenzioni e borse di studio indipendentemente dal profitto.

Quegli studenti sono diventati genitori e non pochi di loro hanno dato un'impostazione libertaria all'educazione dei loro figli che riecheggia lo slogan velleitario e auto-contradditorio "è vietato vietare" e confonde la democrazia con l'egualitarismo. Mi giungono voci sempre più preoccupate sul clima diffuso nelle classi, tra demotivazione, bullismo e altri comportamenti per nulla consoni alla dignità della persona e del tutto contrari al conseguimento degli obiettivi per i quali esiste la scuola. C'è anche chi segnala la presenza di insegnanti sbracati e che si comportano da "amiconi" degli studenti (fino a sparlare dei colleghi) e/o di colleghe vestite e truccate da "olgettine" – come se i preadolescenti e gli adolescenti non avessero già abbastanza problemi con i loro ormoni e con le compagne di classe sempre più "disinvolte".

## IL CORAGGIO DELLA SERIETÀ

Ne emerge un quadro molto preoccupante di una società in cui per troppi l'apparire conta più dell'essere, i *media* spingono a fare ciò che è spettacolare invece di ciò che è sostanziale, molti si sottraggono con ogni mezzo ai controlli sul loro operato – che si tratti di polizia stradale, di fisco o di valutazione scolastica... La scuola deve aggiungere alle difficoltà di sempre anche questo confronto con un clima che rende tutto più complicato. Quando *Talking about the family* può esporre a querele per violazione della *privacy*, è quasi impossibile restare così sereni e positivi come si conviene a un educatore.

Eppure qualche speranza c'è ancora. Il Presidente della Repubblica ha un cognome molto più lungo del nome ma anche un ruolo e un prestigio personale tali da scoraggiare un'eccessiva familiarità, un "Giorgio" troppo confidenziale. Allora non è solo questione di autorità ma di autorevolezza. Ed è da lì che occorre ripartire per recuperare nelle scuole quella chiarezza nei rapporti tra i diversi ruoli che è alla base di un dialogo educativo efficace.

Non credo che tra i lettori di *Scuola e Lingue Moderne* ci siano insegnanti come quelli a cui ho accennato sopra. Da Trieste a Trapani, da Sanremo alla Basilicata passando per la Sardegna, l'ANILS conta su persone solidamente impegnate nei loro compiti di docenti e in più capaci di promuovere iniziative di formazione, progetti e reti di contatti che arricchiscano ulteriormente la professionalità propria e dei colleghi – il tutto in uno spirito di volontariato che è un bene raro e sempre più prezioso.

## PROCEDIAMO

Nel 2012 l'Associazione intende offrire servizi sempre migliori, soprattutto mediante il rinnovamento del sito www.anils.it. Finora esso è stato usato essenzialmente come bacheca elettronica, ossia con pagine di sola lettura, eccezion fatta per tre sondaggi on-line. Nei numeri scorsi abbiamo dato notizia di come esso sia stato utilizzato come piattaforma moodle per un'iniziativa di formazione; questo tipo di dinamicità e integrazione è destinato ad ampliarsi ed arricchirsi in vari modi.

I servizi in parte saranno messi a disposizione di tutti coloro che si registreranno sul sito e in parte saranno riservati agli iscritti all'ANILS mediante password riservate. Ne parliamo ora perché c'è ancora tempo per formulare proposte ed esprimere pareri su ciò che si desidera trovare sul sito a sostegno dello sviluppo della propria formazione culturale e professionale e della propria attività didattica quotidiana.

Ciò accentuerà ulteriormente le differenze tra ciò che viene comunicato mediante il sito e ciò che invece trova una collocazione più appropriata sulle colonne di *Scuola e Lingue Moderne*. Per decenni la rivista, allora mensile per i nove mesi dell'anno scolastico, ha pubblicato anche annunci di convegni, cronache delle Sezioni, brevi trafiletti sugli eventi importanti della vita dei soci (dalle felicitazioni per le nascite alle condoglianze), commenti ai decreti e alle circolari ministeriali e così via. Ora tutto ciò che deve essere reso noto nell'immediato va sul sito e lo spazio sulla rivista, ora di fatto trimestrale, viene dedicato alle riflessioni metodologiche, all'esposizione di "buone pratiche", al resoconto di convegni o seminari di rilievo.

È bene che sappiate che faccio sempre più fatica a raccogliere abbastanza materiale per completare i numeri di *SeLM*. So che molti di voi avrebbero cose significative da far conoscere a tutti i colleghi ma si aspettano che gli articoli li scriva il sig. Qualcun Altro. Vi ho già parlato di lui e vi confermo che ancora non si è fatto vivo.

# Gemellaggi virtuali per l'apprendimento delle lingue: eTwinning e eTandem

Sara Ferrari
Università Cattolica di Brescia

L'utilizzo *ad hoc* delle tecnologie nella didattica si avvicina allo stile di apprendimento dei nostri ragazzi ma, per non divenire una nuova occasione di isolamento e interazione esclusiva uomo-macchina, deve promuovere, almeno in ambito scolastico, la relazione e la condivisione con i compagni di classe o di una scuola gemellata. Le proposte didattiche che formuleremo in questo articolo coniugano due esigenze: la ricerca e la realizzazione di materiale multimediale in gruppi di studenti o insegnanti che, cooperando, raggiungono l'obiettivo "dell'imparare facendo" e condividono il sapere.

È ormai acquisito il fatto che il sistema scolastico deve adeguarsi al mutamento che le nuove tecnologie operano in ogni settore e deve sperimentare nuove metodologie pratiche di didattica che stiano al passo col progresso tecnologico e producano risultati rilevanti ed efficaci per la trasmissione della cultura mediante i nuovi strumenti a disposizione della didattica.[1]

Infatti, con l'impiego delle nuove

[1] Al convegno di Cagliari del 2011 promosso dall'ANILS sono stati trattati vari aspetti della formazione degli insegnanti di lingue straniere riportati sinteticamente nell'articolo: Corso M. et alii (2011), "Attività di formazione nella sezione ANILS di Cagliari", in *Scuola e Lingue Moderne*, numero 6-7/2011.

tecnologie in ambito glottodidattico, agli insegnanti è richiesta anche una competenza tecnica, non tanto in merito a conoscenze informatiche, quanto per ciò che attiene alla capacità di scoprire il potenziale didattico dei nuovi media e poterli quindi inserire nelle attività curricolari e nei percorsi di studio.

## 1. LA FORMAZIONE DOCENTE

Condividendo il punto di vista di Porcelli e Dolci (1999:145), constatiamo che le tecnologie stanno cambiando il modo di insegnare e di apprendere, ma affinché questa trasformazione porti ad un sostanziale miglioramento è necessario che tutti i soggetti coinvolti acquisiscano nuove competenze, a cominciare dall'insegnante. La sua formazione diventa quindi fondamentale e le istituzioni dovrebbero farsi carico di proporre una formazione iniziale e una in servizio, oltre ad ambienti e strumenti che agevolino l'uso didattico pedagogicamente corretto ed efficace delle tecnologie. Al momento, però, agli insegnanti vengono somministrati aggiornamenti su base volontaria: a supporto dei singoli docenti che vogliono lanciarsi in questa avventura vi sono una serie di corsi, principalmente erogati online, tra i quali citiamo la EPICT e altri a livello locale promossi dalle varie scuole. La EPICT è la patente pedagogica sull'uso delle TIC: un programma di formazione internazionale erogato anche in Italia con i seguenti obiettivi:
- potenziare e promuovere l'uso della tecnologia all'interno di azioni di insegnamento e attività di apprendimento;
- ottimizzare il ritorno degli investimenti relativo all'uso di strumenti tecnologici da parte di scuole o enti di formazione;
- fornire una qualifica riconosciuta a livello internazionale (al momento la possiedono 400 docenti in Italia) che certifichi la competenza d'uso delle TIC per educare e fare didattica.[2]

Un altro progetto triennale, conclusosi nel 2011, ma tuttora disponibile online, è *Share.TEC*[3] *(Sharing digital resources in the Teaching Education Community)* cofinanziato dalla Comunità Europea nell'ambito del programma *eContentPlus* e finalizzato a sviluppare una piattaforma di condivisione di risorse digitali utili per la formazione dei docenti su scala internazionale. La piattaforma offre la possibilità a istituzioni deputate alla formazione, ai formatori stessi e ai docenti in formazione di accedere, caricare o usare le risorse sull'uso didattico delle tecnologie presenti nel database e di condividere con gli addetti ai lavori non solo il materiale, ma anche commenti ed esperienze sull'utilizzo delle proposte consultate.

**l'uso efficace delle TIC è un prerequisito imprescindibile**

In generale, la formazione all'uso delle tecnologie digitali persegue l'autonomia dell'apprendente per un miglior accesso alle risorse autentiche (Diadori 2010:277). In effetti, dal momento che i nuovi insegnanti sono già *digital native*, l'uso pedagogicamente efficace delle TIC nella didattica viene considerato fra le competenze pregresse ovvero tra i prerequisiti imprescindibili per accedere alla professione docente (Bosisio 2011:449; Rivoltella, Ferrari 2010). Consultando il decreto ministeriale 249 del 2010[4] che regolamenta i tirocini formativi attivi (TFA), purtroppo non ancora attivati al momento in cui scriviamo, leggiamo che uno degli obiettivi del percorso formativo è:

*"l'acquisizione delle competenze digitali previste dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. In particolare dette competenze attengono alla capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali. Al fine di consentirne la piena fruizione anche agli alunni con bisogni educativi speciali i contenuti digitali devono essere definiti nel rispetto dei criteri che ne assicurano l'accessibilità."*[5]

Dal momento che nello stesso decreto si evidenzia come un requisito essenziale per conseguire l'abilitazione sia l'acquisizione delle competenze linguistiche in inglese di livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento (per i docenti di discipline diverse dalla lingua straniera), auspichiamo che quando verranno attivati i percorsi di formazione verranno seriamente impartiti corsi, possibilmente integrandoli, di inglese e di didattica con le tecnologie digitali. Per coloro che sono in attesa di questi o altri percorsi formativi o che comunque già operano nella scuola, oltre ai già citati progetti, è possibile avvalersi di ambienti online che sostengono i docenti nella pianificazione e nella realizzazione di attività che prevedano l'uso delle tecnologie digitali e la condivisione con altri insegnanti e alunni oltre

[2] EPICT, *The European Pedagogical ICT License*: www.epict.org.
[3] *Share.TEC*: http://www.share-tec.eu.
[4] Decreto 10 settembre 2010, n. 249, regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244», http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf.
[5] *Ibidem*, art. 3, comma 4b.

confine. In questo contributo descriveremo alcune preziose reti di scuole in internet che agevolano, grazie al gemellaggio, lo scambio di idee e progetti in ambito didattico con il progetto eTwinning[6] e il mutuo tutoring linguistico promosso dall'attività tandem.

## 2. eTWINNING

eTwinning è una comunità delle scuole europee in cui gli insegnanti di tutti i Paesi partecipanti possono registrarsi e utilizzare gli strumenti online eTwinning per trovarsi tra di loro, per incontrarsi virtualmente, scambiarsi idee ed esempi pratici, unirsi in gruppi, imparare insieme grazie ai *Learning Events* ed impegnarsi in progetti online.

Oltre ad essere un'opportunità per entrare a far parte di una comunità di insegnanti in Europa, eTwinning è un'occasione per gli alunni di conoscersi attraverso i progetti attivati. L'idea di gemellare delle scuole oltre i confini, alla base di eTwinning fin dal 2005, ha infatti lo scopo di far comunicare i giovani con i loro coetanei europei.

I progetti eTwinning – attivati da almeno due scuole di due Paesi diversi – sono occasione per le classi di lavorare insieme utilizzando le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione. Uno dei tanti lati positivi è il fatto che, dato che il lavoro si svolge su internet, non ci sono condizioni amministrative da soddisfare, né borse di studio o finanziamenti da richiedere, e non sono richiesti incontri in presenza. Infine eTwinning, che offre l'opportunità per pensare in grande e farlo in modo semplice, può essere usato dagli insegnanti come:

- risorsa online per idee e ispirazioni;
- strumento di collegamento in rete e di creazione di comunità;
- soluzione per trovare partner per progetti internazionali;
- piattaforma per gli alunni per lavorare sui progetti;
- strumento di sviluppo professionale.

### 2.1 LE MOLTEPLICI ATTIVITÀ DI ETWINNING

Una volta che il docente si è registrato nella piattaforma può fruire delle varie proposte di eTwinning, di seguito sintetizzate:

- Progetti eTwinning: per entrare nel vivo delle collaborazioni internazionali con i propri studenti creando un progetto con una o più scuole di un altro Paese. I progetti eTwinning registrati hanno accesso a una vasta gamma di strumenti gratuiti creati su misura (*TwinSpace* e Diario del Progetto) per sostenere il docente e i suoi studenti durante il percorso;

> un'occasione per conoscersi attraverso i progetti attivati

- Gruppi eTwinning: per mettersi in contatto con colleghi europei che abbiano interessi simili entrando a far parte di un gruppo eTwinning. I gruppi variano in base agli ambiti di interesse o di intervento: dagli educatori degli asili nido agli insegnanti della scuola secondaria, e sono un modo eccellente per scambiarsi idee, condividere esperienze e imparare dagli altri colleghi. Anche i gruppi eTwinning funzionano su piattaforme online per facilitare la comunicazione e la condivisione;
- *Resource Exchange:* per imparare e condividere esperienze con altri eTwinner attraverso l'area Risorse Didattiche della piattaforma riservata. Tra l'area di ricerca risorse e il *Learning Resource Exchange*, gestito da ministeri e associazioni educative in Europa, è possibile recuperare molti strumenti, programmazioni di lezioni, esperienze relative a progetti oppure anche idee e ispirazioni da parte di insegnanti ed esperti. In qualità di eTwinner, ogni insegnante può inoltre caricare le proprie risorse, che possono essere valutate dagli altri per renderle strumenti d'uso attivi e dinamici;
- *Learning Events:* per sviluppare una determinata abilità o imparare a usare un nuovo strumento attraverso le serie di *Learning Events* eTwinning online. Proposte durante tutto l'anno, queste sessioni online di 1-2 settimane, gestite da esperti, sono un ottimo modo per entrare in confidenza con le TIC, per lavorare con un determinato strumento o su un dato tema, imparare a conoscere la comunità internazionale e contribuire allo sviluppo professionale. Tutti i *Learning Events* si svolgono nel *Learning Lab*: http://learninglab.eTwinning.net;
- *Workshop* di sviluppo professionale: per incontrare colleghi europei in un evento formativo di 2-3 giorni in Europa. Ogni workshop coinvolge circa 100 insegnanti di tutta Europa per concentrarsi su vari temi o aspetti del lavoro eTwinning. Gli obiettivi variano e sono adatti sia per eTwinner principianti che per quelli più esperti.[7]

## 3. IL PROGETTO TANDEM

Il "tandem" è probabilmente il sistema più antico del mondo per imparare una lingua straniera. Si tratta di una forma di apprendimento libero in cui studenti di lingua madre diversa si esercitano in coppia con lo scopo di migliorare le rispettive conoscenze linguistiche e culturali della lingua mèta. Imparare una lingua straniera in "tandem" richiede nello stesso tempo partecipazione e autonomia e si basa su due principi importanti:

1. *la reciprocità:* ogni studente deve essere in grado di offrire al partner un supporto linguistico e culturale

6 *eTwinning*, www.eTwinning.net.
7 Per un approfondimento dell'utilizzo di *e-twinning* rimandiamo all'esaustiva guida: http://resources.eun.org/eTwinning/80/eTwinning_GENERAL_GUIDELINES_2010_IT.pdf.

adeguato alle sue esigenze; i due partner devono infatti destinare lo stesso tempo ad ognuna delle due lingue e devono poter trarre lo stesso beneficio dalle attività programmate;

*2. l'apprendimento autonomo:* ogni studente è responsabile del proprio processo di apprendimento e determina autonomamente i propri obiettivi e metodi che raramente coincidono con quelli del partner. Ognuno dei due si mette a disposizione dell'altro quale "esperto" della propria lingua e cultura, senza pretendere una vera e propria funzione didattica: deve essere uno scambio alla pari.

Sebbene la forma più proficua del metodo tandem sia la presenza fisica dei due partner nello stesso contesto e per un periodo di tempo relativamente lungo (non inferiore ai tre mesi), in rete troviamo la soluzione spaziale al problema della compresenza nello stesso luogo: la videoconferenza. Molte scuole e università in tutto il mondo organizzano corsi di lingue anche attraverso questo metodo, sia in presenza che a distanza (l'eTandem).

### 3.1 CARATTERISTICHE E NOVITÀ DELL'INTERNET TANDEM

Il progetto dell'eTandem può essere consigliato dagli insegnanti a chiunque sia interessato a trovare un partner con cui comunicare in lingua straniera via e-mail o via videoconferenza. Il vantaggio di questo tipo di apprendimento è la completa autonomia, sia riguardo le tematiche che i tempi. La comunicazione quindi può essere sincrona o meno. È uno strumento utile per chi ha voglia di approfondire le proprie conoscenze al di là delle lezioni o del corso e per chi non può frequentare regolarmente i corsi di lingua.

Ecco allora che l'internet-tandem rientra nella categoria dell'e-learning e cioè nell'uso della tecnologia e di internet per agevolare l'apprendimento e collaborare a distanza. Non è però da confondere con l'apprendimento a distanza, è piuttosto un'educazione all'auto-apprendimento.

Per rendere più efficace l'insegnamento si è pensato di sfruttare le seguenti risorse: il tandem, internet e il Quadro Comune Europeo di Riferimento. Per ottimizzare la comunicazione via internet-tandem si possono creare cioè delle schede dove appare il livello (dall'A1 al C2) che permette al docente di orientare al meglio la sua azione didattica.

Lavorare con l'internet-tandem così organizzato è ideale per ogni tipo di soggetto (dall'alunno di scuola media allo studente universitario) a partire dal livello A1 e adattabile ad ogni curricolo. È inoltre alla portata sia dei docenti di italiano LS che vogliano dare la possibilità ai propri discenti di entrare in diretto contatto con partner italiani residenti in Italia, sia dei docenti di L2 in Italia che cercano il contatto diretto con l'estero.

### 3.2 REQUISITI E PRIMI PASSI

Se il progetto viene proposto a scuola, i laboratori di informatica per lavorare in internet-tandem non devono necessariamente avere a disposizione un computer per ogni discente. Soprattutto all'inizio, quando non c'è ancora una certa dimestichezza con il programma e/o con la lingua, il lavoro a coppie facilita gli incontri ed abbassa il filtro affettivo. Anche la webcam non è indispensabile, è solo una condizione per alcune attività dove è prevista la videoconferenza.

Se l'istituzione presso la quale si lavora non ha ancora allacciato rapporti con altre istituzioni all'estero, basta cercare una scuola a piacere e contattarla via e-mail, oppure consultare il database delle scuole del sito dell'eTandem.[8] È quindi sufficiente usufruire delle infrastrutture già esistenti, cercare una classe o un gruppo per lo scambio e darsi contemporaneamente appuntamento online! A monte, però, gli insegnanti devono valutare le differenze degli obiettivi tra i partner e concentrarsi sulle necessità comuni dei discenti.

Per ottimizzare lo scambio è preferibile somministrare precedentemente ad ogni studente un test d'autovalutazione del livello di

[8] La sede dell'*International Tandem Network* è in Germania, presso l'*Università di Bochum*, www.slf.ruhr-uni-bochum.de, ed è fruibile in 14 lingue. In Italia la sede è presso l'*Università degli Studi di Torino*, www.cisi.unito.it/tandem.

competenza linguistica in modo da non lasciare al caso la formazione delle coppie o dei gruppi.[9] Non tutti gli studenti devono essere presenti nelle varie sessioni tandem: c'è infatti la possibilità di lavorare anche da casa. L'importante è che si colleghino lo stesso giorno e alla stessa ora e che sappiano già cosa fare, altrimenti corrono il rischio di trovarsi un po' spaesati. È consigliabile quindi che almeno per il primo incontro siano tutti presenti.

### 3.3 IL RUOLO DEL DOCENTE NEL PROGETTO TANDEM

In quest'ambiente virtuale il docente si trasforma in un coordinatore-consigliere che non trasmette più un sapere prestabilito, ma aiuta gli alunni ad accedere in lingua straniera ad informazioni che porteranno a compimento il loro progetto di apprendimento. Infatti il ruolo del docente in un progetto tandem si svolge sia in classe che nel laboratorio di informatica dove guiderà il discente nella scelta dell'attività, nell'interazione con i partner-tandem e nell'orientamento.
Il lavoro in tandem prevede quattro fasi:
1. lavoro in L1;
2. lavoro in LS;
3. correzione degli errori;
4. libera comunicazione.

Se l'interazione è scritta le attività possono essere stampate, salvate o mandate via e-mail ai docenti-coordinatori che ottengono così il feedback necessario.
Lavorare con l'internet-tandem non è solo una piacevole alternativa per gli alunni, ma anche una grande soddisfazione per i docenti, il cui nuovo ruolo non è meno importante di quello tradizionale.

### 3.4 GLI OBIETTIVI

Tra gli obiettivi principali del ricorso all'eTandem ricordiamo gli obiettivi linguistici e quelli socio-culturali. I primi implicano l'ampliamento e il consolidamento del lessico, sia quello relativo agli atti comunicativi tra i partner sia quello più specifico delle microlingue. Lo studente, principiante o avanzato, dovrà sempre contattare il suo partner e interagire con lui, quindi, durante le attività: ognuno dovrà mettere in pratica ciò che ha imparato riguardo alle forme di saluto, all'inizio e alla fine di un incontro e i pronomi interrogativi per porre domande generali o più specifiche a seconda dell'attività; capire le domande e rispondere in modo guidato. La preparazione in classe accelera l'interazione e il discente viene agevolato nell'apprendimento delle novità linguistiche; egli acquisisce con il tempo una certa disinvoltura, si sente più sicuro e la sua capacità di osservazione di contenuti socio-culturali aumenta.

**sapere come comportarsi all'interno del Paese ospitante**

Allo stesso livello della capacità di comunicare nella lingua madre del partner si deve collocare la capacità di muoversi nel contesto culturale del suo Paese. Chi studia una lingua non ha solo bisogno di usarla nel Paese ospitante, ma ha soprattutto la necessità di sapere come comportarsi e muoversi all'interno di esso. Per raggiungere questi obiettivi l'internet-tandem punta sulla collaborazione del partner. Lo studente impara cioè dal suo comportamento, dalle sue informazioni e dalle sue esperienze attingendo questi dati soprattutto durante la libera comunicazione, cioè al di fuori delle schede guidate.
Diventa osservatore di se stesso nel momento in cui fornisce informazioni del suo mondo all'interlocutore, e osservatore di quest'ultimo quando comincia ad essere consapevole delle differenze interculturali. Ecco perché è importante gestire i tempi in modo che gli ultimi 10 minuti di scambio siano dedicati alla comunicazione libera (chattare o conversare con uno o più partner senza l'obbligo di trattare argomenti predefiniti dall'insegnante). In quest'ottica possiamo parlare di esperienza linguistico-culturale diretta.
Alla realizzazione degli obiettivi si prestano alcune strategie del *Cooperative Learning*, quali il *peer learning* o il *peer tutoring*. Gli studenti lavorano insieme ad un'attività o l'uno fa da tutore all'altro nel tentativo di procedere insieme alla soluzione di un problema comune.
L'internet-tandem non solo dà allo studente la possibilità di impadronirsi di quelle competenze di cui avrà bisogno nei rapporti umani e di lavoro nel nostro Paese, ma gli permette di conoscere altri studenti e diverse culture. La cooperazione iniziale durante l'anno scolastico porta inoltre spesso allo scambio di visite nel Paese della lingua studiata.

### 3.5 LE ABILITÀ

Con l'uso del computer i processi attivati durante la produzione scritta non rimangono mai impliciti. Le correzioni del partner e i suggerimenti del docente-tutore per la stesura di testi corretti li rendono espliciti.
Nell'ambito della lettura, inoltre, gli studenti sono portati ad uno spirito di indagine e di ricerca: imparano a muoversi tra i vari siti in lingua straniera e a trovare sempre più efficientemente le informazioni utili. Il saper dialogare, abilità integrata, comincia già con il livello A1. Nella maggior parte dei casi si tratta di un

[9] Esistono vari tipi di test di autovalutazione della competenza comunicativa tra i quali *DIALANG*, http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm.

dialogare asincrono (con le *e-mail* o il *voicemail*) e se l'attività lo richiede gli studenti possono chattare con una comunicazione semi-sincronizzata e sincronizzata quando l'attività prevede la videoconferenza. Vengono inoltre esercitate strategie di studio, competenze interculturali e sociolinguistiche.
Possiamo quindi concludere che l'internet-tandem sviluppa in particolare l'abilità produttiva, di ricerca e quella interattiva.

## 4. CONSIDERAZIONI SUGLI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO E INTERAZIONE ONLINE

Se consideriamo l'attuale realtà in cui le tecnologie digitali non sono più solo uno strumento ma aiutano, di fatto, a creare un ambiente di apprendimento, ci rendiamo conto come le attività online proposte in questo articolo contribuiscono in maniera significativa all'immersione linguistica, all'interazione sociale, culturale ed affettiva.
L'internet-tandem è infatti molto motivante e sviluppa delle competenze importanti sia per l'apprendimento che per la socializzazione dell'individuo grazie all'approccio interculturale diretto. Il contenuto delle attività da svolgere richiede un certo impegno da parte dei docenti-coordinatori e può essere più o meno complesso.
In particolare per la realizzazione di un progetto efficace sono condizioni necessarie la dotazione di infrastrutture efficienti da parte di ambedue i partner e la creazione, in sede didattica, di schede di lavoro integrate secondo gli obiettivi.
In rete si possono trovare molti siti che ne promuovono l'uso facilitando l'incontro tra gli studenti che si possono così scambiare le "lezioni", o meglio, le conversazioni, collegandosi in videoconferenza con SKYPE. Tra gli atri citiamo il sito *Tandemlearning*[10], disponibile per 30 lingue.
A livello scolastico, invece, è molto organizzato e sviluppato *Imparare le lingue in tandem*, presso l'Università degli Studi di Torino, una piattaforma a cui affidarsi per proporre e gestire nella propria realtà didattica tale preziosa opportunità di apprendimento.[11]
Analogamente eTwinning aiuta i docenti a stendere dei progetti e trovare delle collaborazioni con altre realtà scolastiche, sempre nell'ottica di ricreare un ambiente di apprendimento immerso nella lingua e nella cultura studiata.

## 5. CONCLUSIONE

Nella letteratura che descrive l'importanza che rivestono le tecnologie digitali integrate nella didattica troviamo vari contributi[12] che denunciano l'attuale carenza di linee guida e di buone pratiche nella formazione iniziale degli insegnanti ad un uso pedagogicamente efficace delle TIC. Visto però che la realtà in cui ora siamo immersi, la cosiddetta "società dell'informazione", non può prescindere dall'uso adeguato, consapevole e competente delle tecnologie digitali e soprattutto dalla dimensione di comunità, collaborazione e condivisione promossa dal web 2.0, è alquanto auspicabile una costante formazione dei docenti non solo iniziale, ma soprattutto durante tutto il periodo di servizio.
Nella scuola italiana assistiamo a lodevoli iniziative personali di insegnanti che, investendo tempo ed energia e sperimentando sui propri ragazzi, usano le TIC nella loro disciplina; di contro osserviamo la maggior parte dei docenti che, pur avendo a disposizione la LIM o il laboratorio, nonché studenti capaci di usare con dimestichezza il computer, ne rifiutano a priori l'utilizzo privando così gli alunni di un uso proficuo anche semplicemente del CD-rom allegato al libro di testo in adozione.
Molti di questi docenti hanno accettato al massimo un uso personale di internet consultando la rete occasionalmente per sporadiche ricerche o per i messaggi con l'e-mail.
In questo articolo abbiamo visto che comunque esistono varie proposte di formazione sull'uso didattico delle tecnologie digitali e, nell'ambito prettamente glottodidattico, troviamo varie applicazioni informatiche[13] per la condivisione di esperienze e di sapere quali l'eTwinning e l'eTandem.
Entrambi questi progetti supportano l'insegnante lungo tutta l'attività, dalla pianificazione all'uso e alla verifica dell'efficacia di tali interventi, permettendogli di entrare in contatto con realtà oltre confine con le quali prevedere incontri non solo in rete, ma anche nei Paesi di provenienza, intrecciando così rapporti personali autentici che motivano gli studenti e gli insegnanti. Si tratta di esperienze che lasciano un segno nel ciclo di studi dei ragazzi aiutandoli ad essere più collaborativi e aperti al mondo, a mettersi in gioco e ad accogliere diversità e peculiarità di altre culture e lingue. Questo "saper essere, sapere e saper fare" di alunni e insegnanti coinvolti nelle proposte descritte è un obiettivo da perseguire nell'educazione in generale e concretamente raggiungibile con la buona volontà e l'utilizzo pedagogicamente efficace delle tecnologie digitali. Citando Porcelli (2010:117-118), infatti, ribadiamo che quando si parla delle TIC in ambito educativo e didattico al centro va sempre messo il rapporto educativo, incentrato sulle esigenze e le motivazioni dell'allievo e inserito in un approccio umanistico affettivo condiviso.

---

10 *Tandemlearning*, http://www.tandemlearning.net.
11 Per approfondire il tema rimandiamo all'interessante articolo: Di Girolamo R., "Internet tandem nella didattica", http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=213.
12 Tra gli altri ricordiamo gli articoli di Cristina Bosisio e Marco Mazzardi del 2010 e 2011.
13 Per un approfondimento delle innumerevoli applicazioni glottotecnologiche rimandiamo alla bibliografia.

## BIBLIOGRAFIA


- BALBONI P.E., MARGIOTTA U. (a cura di) (2008), *Formare online i docenti di lingue e italiano L2*, UTET, Torino.
- BOSISIO C. (a cura di) (2010), *Il docente di lingue in Italia. Linee guida per una formazione europea*, Le Monnier-Mondadori Education, Milano.
- BOSISIO C. (2011), "Tecnologie per l'educazione linguistica e formazione degli insegnanti: alcune riflessioni", in DI SABATO B., MAZZOTTA P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, Pensa, Lecce.
- CARDONA M. (a cura di) (2008), *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, Cacucci, Bari.
- CARLETTI A., VARANI A. (a cura di) (2007), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni di didattica costruttivista nella scuola*, Erickson, Trento.
- CORSO M. et alii (2011), "Attività di formazione nella sezione ANILS di Cagliari", in *Scuola e Lingue Moderne*, numero 6-7/2011.
- COVEZZI G. (2010), "Il Web 2.0 nella classe di lingua", http://prezi.com/7wsji1yd85xu/il-web20-nella-classe-di-lingua.
- DESIDERI P. (a cura di) (1999), *Multimedialità e didattica delle lingue*, Quaderni della mediateca, Ancona.
- DIADORI P. (a cura di) (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Le Monnier-Mondadori Education, Milano.
- DI GIROLAMO R., "Internet tandem nella didattica", http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=213 , settembre 2005.
- DI SPARTI A. (2011), "Digitali nativi e didattica della L2", in DI SABATO B., MAZZOTTA P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, Pensa, Lecce.
- DOLCI R. (2011), "L'integrazione della competenza linguistica e digitale", in DI SABATO B., MAZZOTTA P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, Pensa, Lecce.
- FERRARI S. (2008), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica dello spagnolo*, ISU, Milano.
- FINI A., CICOGNINI E.M. (a cura di) (2009), *Web 2.0 e social networking; nuovi paradigmi di formazione*, Erickson, Torino.
- KELLY M. et alii (2004), "European Profile for Language Teacher Education. A frame of Reference", University of Southampton: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf.
- MEZZADRI M. (2011), "Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella nuova formazione iniziale degli insegnanti di lingue", in DI SABATO B., MAZZOTTA P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, Pensa, Lecce.
- PIAN A. (2009), *Didattica con il podcasting*, Laterza, Bari.
- PORCELLI G. (2010), "Tecnologie e rapporti interpersonali: la formazione mista o *blended*", in Salvi R. (a cura di), *Dall'aula multimediale all'e-learning*, numero monografico di *R.I.L.A.*, XLII, 1-2, gennaio-aprile, Bulzoni, Roma.
- PORCELLI G., DOLCI R. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, Utet, Torino.
- WATKINS C.S. (2009), *The young and the digital: What the migration to social network sites, games, and anytime, anywhere media means for our future*, Beacon Press, Boston.


## SITOGRAFIA


- *DIALANG:* www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm.
- EPICT, *The European Pedagogical ICT License:* www.epict.org.
- *Share.TEC:* http://www.share-tec.eu.
- *eTwinning:* www.eTwinning.net.
- *Tandemlearning:* http://www.tandemlearning.net.
- *Università di Bochum:* www.slf.ruhr-uni-bochum.de.
- *Università degli Studi di Torino:* www.cisi.unito.it/tandem.


***SeLM* anno L** – L'ANILS intende celebrare il cinquantenario della rivista con un importante Seminario Nazionale il prossimo autunno – probabilmente sul tema della comunicazione professionale ai Docenti di Lingue. I dettagli verranno forniti nel prossimo numero e sul sito www.anils.it.

# Teaching literature: why an anthropological approach cannot be left aside

Giuseppe Longo
Università di Verona

## THE LITERARY TEXT AND THE READER

Louise Rosenblatt said that both reader and text are essential to the transactional process of making meaning (Rosenblatt 1995:11 and following). At the same time it is appropriate to remember a statement by Hans Georg Gadamer, who argued: "Should the process in which a poem speaks only be carried by a meaning intention? Is there not, at same time, a truth that lies in its performance? This, I think, is the task with which the poem confronts us." (Gadamer 2000:63, quoted in Gumbrecht 2004:64). Gadamer equates the tension between semantic and non semantic components of the literary text with the tension between world and earth, which Heidegger develops in his essay *The origin of the work of art*. It is the component of earth that enables the work of art, or the poem, to stand by itself; it is earth that gives the work of art existence in space. But how is it possible to connect these two elements in order to aim, even if still approximately, at a possible meaning? World and earth are dialectically synthesized and they represent, in other words, the domain of rationality and the domain of the irrationality of our experience. Literature highlights these two domains by using those symbols which are studied by anthropology. Is it possible to discover a connection between the latter and the field of education, particularly as far as teaching literature concerns? Education opens up for the individual a window looking onto the pleasures of language, art, music and shows the differences and the idiosyncrasies of the world. This statement by John Kenneth Galbraith (Galbraith 1996:85) synthetically highlights the connection between literature and anthropology, a science which plays a leading role in the didactics of literature.

**anthropology analyzes societies and cultures in a comparative way**

The American researcher stresses how the domain of aesthetic experience should exploit the dialectic comparison between different perspectives, as aesthetics makes the differences linked to human reality emerge. This notion shows that art is undoubtedly related to anthropology. In this sense it is clear that literary studies can be deeply and successfully carried out by using the categories of this science either *ex parte obiecti* or *ex parte subiecti*, that is to say, either with regard to the study and analysis of literature or to the conditions which motivate the students and make them able to learn effectively.

## WHAT IS ANTHROPOLOGY?

Anthropological knowledge is related to the problem of difference and connection between oneness and diversity in the relationships among human beings. Therefore anthropology analyzes societies and cultures in a comparative way, trying to detect their constant and main features. Through contrastive analysis (Kilani 1994:27) it inquires into the reciprocal influences between global and local realities, the self and the other, society and limited groups. Limited groups are studied from the point of view of concrete relationships, cultural coherence and cohesion in connection with other social units. Their originality lies in their being minority groups and this allows researchers to examine their characteristics in a comparative way and to understand the peculiarities of the whole they are parts of more objectively. The researcher estranges himself/herself from his/her place of origin and such a decentralized position helps him/her

better understand both his/her own world and the world others belong to. The object of anthropological research is culture, that sum total of traditions and habits, of cognitions and beliefs, of social, religious, expressive practices which identify a human group and make it recognizable (Rivera 2001:75). Anthropology, as it is not restricted to a mere denotative classification, tends to grasp the roots, the origin and the meaning of human manifestations and of their social expression.
This experience is considered within social limits. It is seen as an acquisition involving both collective imagination and behaviour, which consist of educational models and structures, models of the relationships between generations and the ways in which traditions are transmitted. Collective memory, that is to say, the elaboration or the social invention of the past also pertains to culture. Therefore it is plain that not only cognitions, but even habits connected with a determined historical and social context belong to this sphere: though they are not intellectual and verbal elements, they are meaningful and bear symbols.

## ANTHROPOLOGY AND CULTURAL SYMBOLS: A SUBJECTIVE PERSPECTIVE

Every culture works out peculiar aspects which influence human behaviour even through unconscious schematism, as Ruth Benedict says. These peculiar aspects emerge as a system of symbols which, according to Clifford Geertz, endow with sense the experiences of the components of the social group (quoted in Rivera 2001:82 and following).
It follows that man cannot disregard the social context he belongs to and the culture he acquires in it: nature and culture interact. The latter is a system of axiological, ideal, behavioural references which involve acceptance but also negotiation in the community milieu; these symbols are shared but may often be interpreted differently.
The constant of conflict dialectically connotes every culture: its actors play their roles individually in a set framework of social relationships. So literature is a key to the life of individual and collective imagination, as it is an ideal synthesis of the process of interiorization of reality moulded by fiction. It sums up the beliefs, the practices, the customs of the social group it is a product of, besides being a reworking of the traditions and the expression of the memory of the society. Therefore studying literature through the instruments of anthropology means finding out that it is a manifestation, a sign that social and axiological structures exist and evolve.
After the School of the *Annales*, micro-history has joined macro-history, the *evenementiel* history has been overcome by the study of the socio-economic reality of the masses in analyses focusing on long-lasting events.

every culture works out peculiar aspects influencing human behaviour

## ANTHROPOLOGY AND CULTURAL SYMBOLS: AN OBJECTIVE PERSPECTIVE

In the same way, the historian with a bent for anthropology will try to consider the subject of his studies from an objective perspective; he will inquire into marginal aspects, traditions, gestures, popular behaviour, beliefs concerning death, sexuality, magic, violence in order to grasp social life in its entirety (Kilani 1994:101-102). Can literary studies avoid to take on the same interests? Is it possible to carry out a well founded hermeneutic approach by confining yourself to textual exegesis not supported by an anthropological analysis of the connections between the author's experiences and the cultural context in which he is immersed? Can a literary work really disclose its polysemy, can it really meet the reader with all the wealth of its meaning if the reader does not master the mechanisms of the symbolic and material reality which guided the sender of the message – in a conscious or unconscious way – through social mediation? Through aesthetic experience the artist communicates a message in a way which is substantially different from natural models, with a particular stress on determined and peculiar features, as Eibl-Eibesfeldt says (Eibl-Eibesfeldt 1993:448).
A message can have precise purposes (in the past stories were put into rhyme to make transmission and memorization easier) but it also aims at mere aesthetic pleasure. Sometimes the aim is self-representation, often in order to symbolically promote an idea. In other cases the use of evocative images or particular signs aims to send other messages or to favour and pragmatically strengthen political and religious identification and convictions.
Literature can also be a useful means to condition the individual and to make him/her share social values so as to prefer the ethos of the group to the family. Art also has the function of characterizing and making the group coherent by suggesting and reinforcing morally oriented norms.

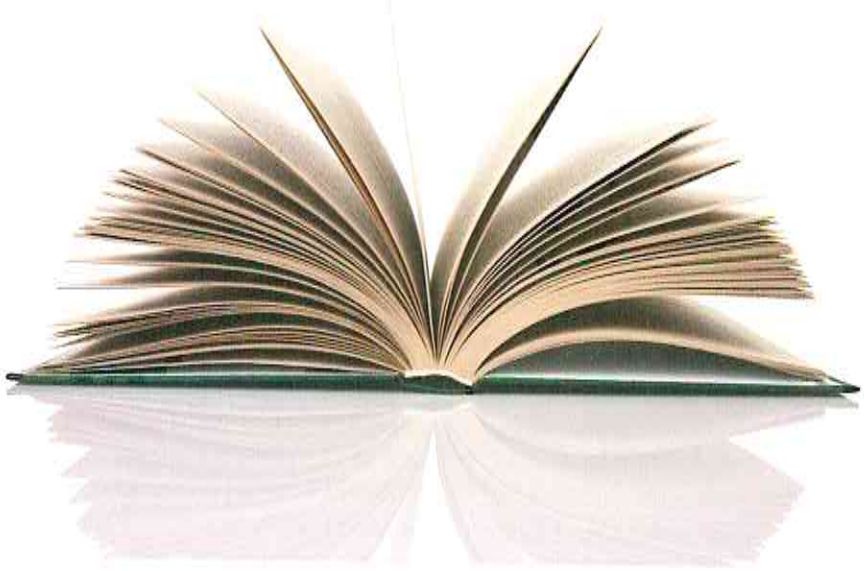
## LITERARY TEXTS AND LITERARINESS FROM AN ANTHROPOLOGICAL POINT OF VIEW

Literary texts operate in such a sense. For example, the connection with the physical and social background, the motherland, is consolidated along with the personal identity of the reader, who finds fulfilment as a part of this whole. In this way the ethos becomes the expression of a system

which is unified from a cultural point of view and based on the organization of the individuals' emotions and instincts, as Bateson says (Bateson 2000:145). Analyzing literary phenomenon in the light of these categories means to gather its significance not only from a structural and linguistic point of view, but also from a perspective based on historical and cultural contextualization. Therefore anthropology is undoubtedly a science whose subsidiarity in the approach to the text appears essential both from a hermeneutic point of view and when considering the correct placing of the author in his/her appropriate historical context, social pattern and personal background. Moreover it can be a useful access key to literature for the average student. When a text is examined, a correct literary analysis points out its linguistic and literary typicalness, its communicative functions, its expressive dimension, its educational potential (Cambi 1998:614). So the outcome of the text is connected with its task of revealing a certain world, whose characteristics find their most coherent classification in an anthropological dimension. In other words these features are the hypostasis of a correct analysis of the symbolical level. The student, in view of an intellectual and emotional involvement based on real, not occasional interest, should start his/her literary studies on the basis of two aims: his/her wish, already present or originated by a discussion, to appreciate the text he/she has read and, secondly, his/her will to grasp the different phases of the author's work, to detect the inspiring motifs and the connections – in an anthropological and cultural sense – between the artist and the world he/she belongs to, to understand his/her themes and originality.

## LITERARY TEXTS, SOCIAL PSYCHOLOGY AND ANTHROPOLOGY

The educational aspect of placing the author in his/her own time is



connected to the first aim. The second goal stresses the awareness that acquiring originality and success is a difficult process, which demands perseverance, resistance to the pressure of the group (for example the pressure of a passing fashion) or a strong reaction against frustration (Petter 1999:138 and following). The perspective linked to groups and fashions falls within anthropology competence: if this aspect is suitably analyzed, it allows useful and stimulating comparisons with the present.

This situation appears extremely motivating for a student because today's adolescents tend to establish a pragmatic and immediate contact with concreteness. Their interest will be urged by the peculiar vision suggested by anthropology, which highlights common behaviour shared by human beings, though the author's and the characters' beliefs and backgrounds are different. At the same time it axiologically connotes the difference, making it an expression of cultural criticism, which enriches culture itself, as Borofsky said (Borofsky 2000:28-29). The description of social institutions linked to the artist and his/her work and the comparison with the institutions linked to the student's experience, following the anthropological categories of culture, evolution, collective structure, become an interpretative activity whose impact is noteworthy on the motivational level, as a result of the novelty of this point of view. It is interesting because it focuses both on the unity and diversity in the behaviour of human beings in a concrete setting and on the conceptual definition of the dynamics of normal and problematic social relationships concerning previous processes, in a diachronic sense, concerning contemporary culture, in a synchronic sense.

## ANTHROPOLOGY AND COGNITIVE PROCESSES

On the other hand, this approach allows a useful connection between what students have to learn and what they have already learnt, in the light of the principle of meaningfulness (Pellerey 2000:95 and following), which states that cognitions are built in a subjective way on the basis of previous cognitive situations. Without such a connection there is no significant learning process. Therefore the focus on comparison and anthropology's inclination to contrastive analysis result coherent with this vision of learning, because

the student's psychological experiences certainly include anthropological categories consciously or unconsciously meditated.
The stabilization principle too (Pellerey 2000:101) is reinforced in this perspective: the steadiness of cognitive acquisition is largely assured by the quality of net connections with other cognitions already steadily endorsed. The comparative anthropological approach reveals itself as an appropriate instrument to operate in this direction along with the recursiveness principle (Pellerey 2000:98), which states that didactic contents have to be repeatedly and from different points of view represented, so that the student improves in his/her learning process by always being able to create appropriate connections with the concept he/she is examining.
Anthropological categories applied to literature also seem to be a useful and suitable instrument of interpretation which favour the creation of coherent conceptual maps, while the contrastive approach to human reality seems to be very useful when commenting a text. A text can be examined in depth as regards its signifiant and signifié through the analysis of its structures, but its appreciation (Luperini 2000:83) demands an in-depth study aiming at an overall interpretation based on contextualization and actualization.

## ANTHROPOLOGY AND LITERARY INTERPRETATION

As far as these two operations are concerned, the first allows to set the text in its time and context, the second one draws, from the anthropological paradigms of comparison, the instruments to justify the choice of a certain text and of its author by pointing out their value from the perspective of the reader, who is responsible for the hermeneutic approach in terms of criticism, i.e. in a relative problematic sense. In this way the text becomes a heuristic structure, which is valuable not because it is right, but because it helps to understand the difference between historically distinct interpretations, as Gumbrecht says (Gumbrecht 1989:158).
Therefore the use of anthropological categories in the field of literary education allows the students to reflect in a comparative way on the different outlooks on the world, by focusing on the otherness (Callari Galli 2000:90) of the vital worlds of the author and of the reader, which are dialectically juxtaposed.
This approach decentralizes, makes the reader objective and allows him/her to overcome stereotypes and prejudices, so that he/she detects the plurality of adaptive situations which characterize the relationships established by men with other men and with their environment.
Cultural enrichment results from this recognition and the conscious introjection of cultural differences, as it is true that modern anthropology involves the ironic (in the Socratic sense, from the verb *eiromai*, i.e. "to ask") position of participating observation, as Clifford says (Clifford 2000:116).

## ANTHROPOLOGY AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Finally, as far as the connection between the anthropological approach to the study of literature and the psychology of education is concerned, it is appropriate to propose some brief notes.
In order to understand and to know what the elements of the literary text mean, the student has to understand and to know if these elements are present in his/her culture, in the culture of his/her own times. Teachers' activities have to favour this kind of learning also when they help frame analytical, critical and creative responses to any text met. Framing an overall response consists in examining the purpose and the context of reading, in identifying subject matters, medium, genre and function, in pointing out addresser/addressee relations, world-view and values.
Therefore a fairly comprehensive analysis will be organized in terms of word choice, word combination, sound-patterning and visual presentation, as well as textuality, context, intertextuality.
It is appropriate to analyse a text by moving through each of these categories in turn. At the same time, it is necessary to help students understand their background both from the social and the individual point of view, so that they become able, of course supported by the teacher, to compare their own background with the context of the literary analysis. In this way the analysis will be really understood and will become the most important basis in order to arouse the process of interpretation.

## ANTHROPOLOGY AND LITERATURE DIDACTICS

The most important pedagogical results are the following:
- A class where cultural diversity is studied fosters an environment conducive to high student motivation and participation and student attendance. This positive situation enhances student satisfaction with the learning experience;
- Students' critical thinking skills increase and their retention of information and interest in the subject matter improves;
- Understanding the diversity that exists among readers and authors of different learning styles, ways of living and abilities is a benefit of an anthropological approach as regards the civics. It plays an important role in helping students understand social and cultural differences and learn how to capitalize on them rather than use them as a basis for creating antagonism;
- Students are taught how to criticize

ideas, not people. Students need to be taught how to challenge ideas and argue for their positions without personalizing their statements. They are also taught conflict resolution methods, which are important for real life situations as well as being useful for academic endeavours.
An anthropological approach improves the ability of students to view situations from others' perspectives. This situation originates a useful development of empathy, because students are encouraged to question each other, debate issues and discuss each other's ideas and approach to answering questions and solving problems. So a much deeper understanding of individual differences and cultural differences among students is developed.

## BIBLIOGRAPHY


- BATESON G. (1972), *Steps to an ecology of mind*, Ballantine, New York, trad. it. BATESON G. (2000), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- BENEDICT R. (1958), *Patterns of culture*, Houghton Mifflin, Boston.
- BOROFSKY R. (Ed.) (1994), *Assessing Cultural Anthropology*, Mc Graw-Hill, New York, trad. it. BOROFSKY R. (2000), *Introduzione*, in BOROFSKY R. (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Meltemi, Roma.
- CALLARI GALLI M. (2000), *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell'analisi culturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- CAMBI F. (1998), "Teoria della didattica, 'epistemai' e aree disciplinari", in *Studium Educationis*, 4.
- CLIFFORD J. (1998), *The predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature and art*, Harvard University Press, Cambridge, MA, trad. it. CLIFFORD J. (2000), *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*, Bollati Boringhieri, Torino.
- COOPER C.R. (1989), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature. Points of Departure*, Ablex Pub. Company, Norwood.
- EIBL-EIBESFELDT I. (1986), *Die Biologie des menschlichen Verhaltens: Grundriss der Humanethologie*, Piper, Munchen, trad. it. EIBL-EIBESFELDT I. (2001), *Etologia umana. Le basi biologiche e culturali del comportamento*, Bollati Boringhieri, Torino.
- EIBL-EIBESFELDT I. (1989), *Human ethology*, Aldine De Gruyter, New York.
- GADAMER H.G. (2000), *Hermeneutik, Asthetik, Praktische Philosophie*, ed. Carsten Dutt, Kurpfälzischer Verlag, Heidelberg.
- GALBRAITH J.K. (1996), *The good society: the humane agenda*, Houghton Mifflin, Boston, trad. it. GALBRAITH J.K. (1996), *La buona società*, Rizzoli, Milano.
- GUMBRECHT H.U. (1989), *Conseguenze dell'estetica della ricezione o la teoria letteraria come sociologia della comunicazione*, in HOLUB R. (a cura di), *Teoria della ricezione*, Einaudi, Torino.
- GUMBRECHT H.U. (2004), *Production of presence. What meaning cannot convey*, Stanford University Press, Stanford.
- HEIDEGGER M. (1971), *The origin of the work of art*, in HEIDEGGER M., *Poetry, Language, Thought* (A. Hofstadter ed.), Harper & Row, New York.
- KILANI M. (1994), *Antropologia. Una introduzione*, Dedalo, Bari.
- LANGER J.A. (1995), *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*, Teachers College Press, Columbia University, New York.
- MACHOR J.L., GOLDSTEIN P. (2001), *Reception Study. From Literary Theory to Cultural Studies*, Routledge, New York and London.
- MANY J., COX C. (Eds.) (1992), *Reader Stance and Literary Understanding. Exploring the Theories, Research and Practice*, Ablex Pub. Company, Norwood.
- MYRSIADES K., MYRSIADES L.S. (Eds.) (1994), *Margins in the Classroom. Teaching Literature*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- LUPERINI R. (2000), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
- PETTER G. (1999), *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Giunti, Firenze.
- PELLEREY M. (2000), *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, S.E.I., Torino.
- RIVERA A. (2001), *Cultura*, in GALLISSOT R., KILANI M., RIVERA A. (a cura di), *L'imbroglio etnico in quattordici parole chiave*, Dedalo, Bari.
- ROSENBLATT L.M. (1995), *Literature as Exploration*, 5th edition, The Modern Language Association of America, New York.
- SCHOLES R. (1985), *Literary Theory and the Teaching of English*, Yale University Press, New Haven and London.
- SHOEWALTER E. (2003), *Teaching Literature*, Blackwell Publishing, Malden.
- VERHOEVEN L., SNOW C. (Eds.) (2001), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*, L. Erlbaum Associates, London.

# Grammatica-traduzione e uso dell'italiano

Gianfranco Porcelli
Direttore di *Scuola e Lingue Moderne*

In un test che recentemente ho avuto occasione di redigere, ho inserito una frase secondo cui il metodo grammatica-traduzione è obsoleto. Una collega con compiti di coordinatrice ha obiettato che è un "punto di vista troppo soggettivo: io personalmente non la penso così come tanti altri linguisti... eviterei..." al che ho risposto che "Credo che la stragrande maggioranza dei glottodidatti la pensi come me, ma correggerò quella frase citando R. Lado che lo diceva quasi 50 anni fa." Per evitare altre polemiche, ho quindi modificato il quesito – senza peraltro rinunciare a ribadire il concetto ma anzi aggiungendo una data, il 1964, e citando un autore importante (importante, ovviamente, per chi sa qualcosa di glottodidattica).

L'episodio è stato l'origine immediata di questo articolo ma al di là del fatto occasionale ho l'impressione che ci sia in giro molta confusione a riguardo dei metodi e degli approcci glottodidattici e molta approssimazione nella loro denominazione. Un cenno a parte merita la stessa parola *metodo* che oggi molti sostituiscono con *metodologia*, come se fosse la stessa cosa. La metodologia è lo studio dei metodi e ad esempio possiamo dire che la Glottodidattica è la metodologia dell'educazione linguistica.[1]

## IL METODO GRAMMATICA-TRADUZIONE

Nel glossario finale di Lado (1964) si legge la seguente definizione del **Grammar-translation method:** "A degeneration of successful medieval practices in teaching Latin by abandoning the speaking and reading practice and keeping only the rote memorization of grammar rules and the analytical translation of selected texts. This grammar-translation method stripped of language and reading practice became an ineffective exercise and produced a reaction which resulted in the DIRECT METHOD."[2]

**il metodo grammatica-traduzione è obsoleto... Lado lo diceva quasi cinquanta anni fa**

La condanna della grammatica esplicita non potrebbe essere più netta. E tuttavia nel decimo capitolo dello stesso libro Lado scrive: "What does 'grammar' mean? Grammar as the memorization of rules, the use of terminology, or the analysis of sentences by the students has been challenged by many and relegated by linguistics to a minor role in teaching languages. On the other hand, grammar as the patterns of form and arrangement, including intonation, stress and juncture – the structure by which the speakers of a language communicate – cannot be so relegated."[3]

Vi sono nella citazione tre punti che meritano di essere sottolineati. Il primo è che Lado parla di "un ruolo secondario" della grammatica nell'insegnamento delle lingue, il che implica che la grammatica un ruolo ce l'ha, anche se piccolo; non possiamo fingere che intendesse dire che non c'è assolutamente posto per la grammatica in un sillabo.

Il secondo punto ci ricorda che la grammatica, in senso lato, include la

---

1 Su questo tema si veda il bell'articolo di Balboni pubblicato nel numero 6-7/2011 di *Scuola e Lingue Moderne*.

2 "Degenerazione del metodo medievale rivelatosi efficace nell'insegnamento del latino, con l'abbandono degli esercizi relativi al saper parlare e saper leggere e conservando solo la memorizzazione meccanica delle regole di grammatica e la traduzione analitica di testi scelti. Questo metodo grammaticale-traduttivo, deprivato della pratica della lingua e della lettura è divenuto un esercizio inefficace ad ha prodotto una reazione che ha dato luogo al METODO DIRETTO."

3 "Che significa 'grammatica'? La grammatica intesa come memorizzazione di regole, uso di una terminologia, o analisi di frasi da parte degli studenti è stata messa in discussione da più parti e relegata ad un ruolo secondario nell'insegnamento delle lingue. Per 'grammatica' si può anche intendere l'insieme delle strutture e delle organizzazioni di forme che comprendono anche l'intonazione, gli accenti e le giunzioni, si può cioè intendere il sistema strutturato per mezzo del quale gli individui che parlano una data lingua comunicano. E questa 'grammatica' non può essere emarginata."

fonologia e che i tratti prosodici (o *soprasegmentali:* accenti, intonazione, ritmo e giuntura) sono importantissimi – un aspetto che oggi paradossalmente sembra dimenticato, o almeno messo in ombra, malgrado tutta l'importanza attribuita alla comunicazione e all'interazione orale.

Il terzo punto non è certo meno importante: Lado sottolinea che "i parlanti di una lingua comunicano"; anche se un approccio comunicativo come ora lo intendiamo era ancora di là da venire, è interessante notare che proprio il comunicare viene indicato come giustificazione principale per lo studio della grammatica.

Allora la grammatica non è mai sparita dalla circolazione, né nella teoria né nella prassi, anche se in certi momenti e in certi circoli sembrava essere diventata una di quelle parolacce che un professore ben educato non oserebbe mai pronunciare in pubblico. Non ci chiederemo se si debba insegnare la grammatica oppure no, ma piuttosto *quale grammatica, quando, come* e, soprattutto *a qual fine*. Le risposte ci diranno se stiamo ancora pensando a quel tipo di grammatica a cui si riferiva il Lado, oppure se intendiamo servircene come strumento di riflessione e di sistematizzazione, mediante il quale gli allievi percepiranno quanto di ordine e regolarità sia presente nei testi linguistici a cui si sono accostati globalmente.

Tornando al metodo grammaticale-traduttivo strettamente inteso, sarà quindi bene chiarire che è quello dei libri di testo di parecchi decenni fa, tipicamente col titolo *Grammatica della lingua X* e quindi noti col nome dell'autore (ad esempio, Grasso-Bottalla o Hazon per inglese, Bellini-Vian per spagnolo, Friedmann o Alella-Marini per tedesco, ecc.). Con i capitoli intitolati secondo le parti del discorso ("Gli articoli"; "I verbi regolari"; "I pronomi personali"...) oppure in base ad altri argomenti morfosintattici ("Pronomi relativi e frasi relative"; "Il partitivo"; "Il genitivo sassone", ecc.). Solo verso la metà del secolo scorso si iniziò ad aggiungere qualche brano di lettura alla fine dei capitoli o come appendice al volume.

Non vi si trova nessun dialogo iniziale come introduzione all'unità didattica (il concetto stesso di *unità didattica* sarà introdotto in Italia successivamente, insieme al metodo strutturo-globale) e nessuno spazio alle forme del conversare quotidiano. Soprattutto c'erano solo esercizi costituiti da frasette imbottite di problemi e di tranelli grammaticali, da tradurre in italiano o nella lingua straniera oggetto di studio.

Ecco un sequenza tipica in un esercizio tratto da una "grammatica inglese":
23. Hai fatto bollire le uova?
24. Non è conveniente andare a letto tardi.
25. Perché non hai portato l'altoparlante? Non ci sono abbastanza cuffie per tutti.
26. I bambini giocano a mosca cieca e si divertono assai.
27. Non ho mai cavalcato un cavallo così vivace. (Hazon 1933 – 1953)

Si giustifica ampiamente la critica nell'ambito del *Lexical Approach* secondo cui *Most examples in textbooks and grammar books are randomly lexicalised* (Lewis 1993). In realtà la critica deve essere portata a un livello ancor più radicale: chi viaggia all'estero si porta una **grammatica** o un **dizionario? E allora, perché tendiamo a ragionare come se imparare una lingua fosse impararne la grammatica?**

Il clima generale nelle università era tale da far ritenere che se Cervantes, Goethe, Molière, Shakespeare e Tolstoj (e tutti gli altri, ben s'intende) non avessero fatto lo sproposito di scrivere in lingue diverse dall'italiano, non sarebbe valsa la pena di studiare le rispettive lingue. Gli insegnamenti erano impartiti in italiano e la funzione originaria del "lettore" di madrelingua era proprio quella di leggere i testi facendo ascoltare agli studenti una buona pronuncia che spesso il cattedratico era ben lontano dal possedere. Dall'università tale atteggiamento filtrava nella scuola

secondaria – all'epoca, l'insegnamento delle lingue straniere (nel seguito, LS) nella scuola primaria era considerato una forma di "adultismo precoce".

La lingua parlata era fortemente penalizzata per una lunga serie di motivi e vale la pena di ricordare i principali. In un'epoca in cui per fare una telefonata interurbana, anche solo da Milano a Monza, occorreva prenotarla tramite centralino e attendere, gli affari si svolgevano per lettera. È il motivo per cui nelle Scuole di Avviamento Commerciale (soppresse negli anni '60 con l'unificazione della Scuola Media) e in alcuni Istituti Tecnici venne introdotta la corrispondenza commerciale come argomento importante dei corsi di LS. Il turismo internazionale di massa non esisteva e i viaggi di istruzione all'estero erano limitati a un'esigua minoranza di studenti. I film in lingua straniera erano tutti doppiati e questo è tuttora uno dei fattori che penalizza l'attenzione alle LS in Italia. Gran parte della popolazione italiana usava quotidianamente il dialetto locale ed era prioritaria l'acquisizione di valide competenze scritte e orali nella lingua nazionale; a tal fine contribuirono le migrazioni interne verso Roma e soprattutto verso il "triangolo industriale" e, in seguito, la popolarità della televisione.[4]

Il prestigio delle lingue classiche portava a privilegiare la grammatica come punto focale dello studio delle LS – tanto più "pregiate" quanto più la loro morfosintassi si avvicina a quella latina e greca: quindi il tedesco e il russo sopra tutte, visto che hanno anche le declinazioni; poi il francese e lo spagnolo, con la loro ricca morfologia abbastanza simile come impianto a quella italiana; e infine, ma infima, la lingua inglese, così povera di morfologia e con una sintassi "strana", lontana dai modelli pregiati.

L'idea che si dovessero incoraggiare gli studenti a esprimersi in LS in situazioni di vita quotidiana anche a costo di qualche improprietà (oggi diremmo: privilegiando la *fluency* rispetto alla *accuracy*) era fortemente osteggiata: "Non vorrai insegnare l'inglese dei camerieri?!" era la frase consueta che mi sentivo rivolgere con tono di meraviglia e rimprovero dai colleghi più anziani e per (auto)definizione "più esperti".

Infine, *but not least*, il fatto che nel mezzo secolo precedente l'Italia era stata in guerra contro **tutti** i Paesi le cui lingue venivano proposte come materie di studio era per molti di ostacolo all'acquisizione di esse: le avversioni inconsce e la demotivazione nascente dal fatto che in famiglia padri e nonni parlavano degli stranieri come **nemici** erano fattori estremamente negativi. Sappiamo che alla radice dell'acquisizione di una lingua (distinta dalla conoscenza delle sue regole e del suo lessico) c'è la disponibilità psicologica a "lasciarsi invadere" da essa: i blocchi più decisivi e fatali si situano nell'io profondo, senza che noi ne siamo consapevoli. Un'Europa unita, in cui tutti quei Paesi si sarebbero raccolti con concordia di intenti, appariva allora una bella utopia.

I metodi glottodidattici non vivono di vita propria, nell'Empireo di uno splendido isolamento, ma risentono di tutto quanto concorre a creare il clima culturale in cui è immersa una società; proprio i motivi che spiegano come mai decenni fa si ricorresse al metodo grammatica-traduzione oggi ci portano a dire che, mutati i tempi, quel metodo è obsoleto.

## L'ITALIANO NELLE LEZIONI DI LINGUE STRANIERE

La lingua italiana può essere presente, in una lezione di inglese svolta in inglese[5], in vario modo e a diverso titolo:

a) nella mente di uno studente come richiamo, anche involontario, delle espressioni che "traducono" le parole o frasi inglesi presenti nei materiali didattici o usate dall'insegnante;
b) nelle spiegazioni, soprattutto lessicali, date a chiarimento di problemi di comprensione del testo inglese;
c) nelle spiegazioni, soprattutto grammaticali, che mirano a sistematizzare le strutture che sono oggetto di apprendimento e di esercitazione;
d) nel testo di arrivo di traduzioni, parafrasi interlinguistiche, riassunti interlinguistici, ecc. dall'inglese;
e) nei testi italiani da tradurre, parafrasare o riassumere in inglese;
f) come supporto in altri *tasks* che coinvolgono i due codici.

Ognuno di questi "modi di essere" rinvia a problemi sostanzialmente diversi e non assimilabili tra loro. Si cercherà di giustificare questa affermazione attraverso l'esame di alcuni dati raccolti in indagini sul campo.

*1. L'italiano come "lingua di partenza"*
Non desidero affrontare il tema specifico della traduzione se non per ribadire la profonda differenza tra il vero tradurre, professionale, e la pseudo traduzione di frasi prive di contesto come esercizio/supplizio grammaticale in ambito scolastico.

Inoltre teniamo distinta da un lato la traduzione e dall'altro le altre attività sviluppate a partire dall'italiano; ad esempio, una delle tecniche di *roleplay* guidato prevede che gli interlocutori abbiano schede in italiano su cui sono riportati non i traducenti delle espressioni inglesi da usare ma le indicazioni riguardanti le intenzioni comunicative dei locutori:

[4] Per questi aspetti il testo fondamentale è la *Storia Linguistica dell'Italia Unita* di De Mauro.
[5] Ovviamente, le considerazioni metodologico-didattiche valgono per tutte le lingue; per esemplificare, mi servo di quella con cui ho maggiore familiarità.

| "A" | "B" |
|---|---|
| *Sei Mark, un ragazzo che va a casa del suo compagno e amico Paul Fox. Viene ad aprirti la mamma di Paul.* | *Sei la mamma di Paul, uno scolaro. Vai alla porta e trovi Mark, un compagno di tuo figlio.* |
| Saluta la Sig.ra Fox. | Rispondi al saluto. |
| Chiedi di parlare con Paul. | Di' che non c'è e chiedi a Mark che cosa desidera. |
| Spiega che vorresti andare al parco con Paul e altri amici | [...]<br>(Porcelli 1998:132) |

Si noti che le frasi sulle *role-cards* forniscono indicazioni che lasciano spazio a battute più o meno ampie. Se il livello della classe lo consente, l'attenzione può concentrarsi su aspetti particolari della competenza comunicativa, ad esempio gli *indicatori di ruolo* (Mark "dà del Lei" alla signora che gli risponde "dandogli del tu" – in inglese questo corrisponde a scegliere se usare il cognome o il nome di battesimo), gli *indicatori di atteggiamento* ("Di' che vorresti..." deve condurre a un modo cortese di esprimere un desiderio, come *I'd like to...*), ecc.

Le prove che assumono la lingua italiana come punto di partenza non sono intrinsecamente né buone né cattive: si può formulare un giudizio sulla loro validità solo dopo aver preso in considerazione caso per caso sia gli obiettivi specifici, sia i meccanismi psicologici e linguistici che vengono attivati. Lo stesso concetto di 'traduzione', in questi contesti, è semplicistico; le analisi sulle tecniche glottodidattiche (cfr. Balboni 1991; Danesi 1988) riconoscono l'esistenza di una componente interlinguistica in molti *tasks* ma le differenziazioni sono molto più importanti rispetto al semplice dato comune costituito dal "mettere in gioco" entrambi i codici.

*2. L'italiano nella testa*

Se in risposta a un ordine come:

*Write it in your books.*

uno scolaro domanda

Ma allora *book* vuol dire anche 'quaderno'?

è chiaro che la parola italiana *quaderno* è presente in quel momento nella sua testa, e quell'"anche" ci fa capire che *book* nel senso di 'quaderno' sta cercando di farsi spazio nell'area semantica occupata in esclusiva da 'libro'. L'occasione è particolarmente felice perché ci consente di utilizzare una delle parole più frequenti della lingua inglese (sia in assoluto che nell'ambito scolastico) per chiarire che in inglese *book* indica un fascicolo rilegato di fogli da leggere o su cui scrivere – libro, quaderno, taccuino, notes o agenda che sia.

**coinvolgere l'italiano non è né bene né male in sé: dipende da come**

Sarà poi l'opportunità didattica a dettare se l'analisi debba proseguire fino a comprendere i *carnet* di biglietti e di francobolli (tenendo presente che in Italia i *books of stamps* sono quasi sconosciuti), la bustina di fiammiferi, il verbo che significa 'prenotare', e così via. Con ogni probabilità si rinvieranno a stadi più avanzati gli usi fraseologici e idiomatici del vocabolo, come *bring somebody to book*.

L'occasione felice è comunque resa possibile dalla decisione dello studente di esternare il proprio dubbio. L'obiettivo delle verifiche, soprattutto nel quadro di una valutazione formativa, *in itinere*, è quello di "stanare" problemi di questo tipo anche quando si nascondono in qualche angolo riposto della mente dello scolaro. Ciò può risultare difficile non solo perché gli studenti possono mettere in atto deliberatamente strategie che consentano loro di "scoprirsi" il meno possibile e di non rivelare aree problematiche, ma anche, e più semplicemente, perché si tratta di errori di cui gli studenti stessi sono totalmente inconsapevoli.

Vediamo un esempio. Ad alcuni allievi di seconda media è stato chiesto di tradurre in italiano il dialogo iniziale di una unità didattica svolta alcuni mesi prima. Nel dialogo si parla di un certo Maurice.

*Maurice? Who's Maurice? What does he do?*
*He's a friend of mine. He's a waiter.*

Un certo numero di studenti ha tradotto *a friend of mine* come:
* un amico di famiglia.
* un amico dei miei genitori.

La genesi dell'errore sembra chiara: l'insegnante ha fatto notare la dissimmetria tra 'un mio amico' e *a friend of mine* – un'espressione che, parola per parola, porterebbe a una versione come 'un amico dei miei'. Qualche allievo distratto non ha seguito l'intero percorso, ha recepito solo quest'ultima frase e ha reinterpretato 'i miei' come 'i miei cari' o 'i miei familiari', forse aiutato dal fatto che il cameriere di un ristorante francese costoso è più verosimilmente amico dei genitori di un dodicenne che non del dodicenne stesso.

A questo punto dobbiamo rimettere in discussione coloro che hanno tradotto con 'un amico dei miei'; avranno

capito bene il testo inglese? Avranno scelto quella forma in ossequio a quella che la mitologia popolare e scolastica si ostina a chiamare "traduzione letterale" o avranno inteso dire 'i miei cari'? Il testo in questione non contiene altri casi analoghi e quindi le domande sono destinate a restare senza risposta, almeno finché l'insegnante non interverrà con ulteriori accertamenti.

Presento questi dati non come esito di una ricerca sperimentale ma come studio di un caso; infatti il campione è esiguo e la raccolta dei protocolli è stata condotta in modo troppo informale perché si possa attribuire valore statistico ai dati ottenuti. Da un certo punto di vista è meglio così, nel senso che queste riflessioni sono alla portata di qualunque insegnante che si soffermi a interrogarsi su che cosa esattamente la verifica condotta gli/le abbia consentito di venire a conoscere e quali sono invece i punti rimasti in ombra e i casi dubbi. Ciò porterà a impostare altre prove, presumibilmente di un tipo diverso rispetto a quelle che hanno condotto a una raccolta di dati in qualche modo parziale e lacunosa.

Dal caso in esame, possiamo comunque cercare di "spremere" altre indicazioni utili sotto il profilo glottodidattico.

*3. Dall'inglese in italiano*

In primo luogo rileviamo che la retroversione risulta utile per esplorare angoli nascosti di quella "scatola nera" che è la mente dell'allievo. Sappiamo che ciò che risulta osservabile, almeno in certa misura, è da un lato l'*input*, inteso come l'insieme delle informazioni, delle spiegazioni e delle attività esercitative rivolte agli studenti, e dall'altro lato l'*output*, ossia l'insieme di ciò che lo studente rivela nell'interazione spontanea con l'insegnante e/o in risposta alle verifiche formali o informali.
Il bersaglio che si vuole colpire con le prove di controllo è invece costituito dall'*intake*, ciò che lo studente ha acquisito e possiede come competenze, conoscenze e abilità interiorizzate; si tratta di un patrimonio che rimane spesso allo stato latente e che si cerca di portare alla luce mediante una pluralità di verifiche. Renzo Titone osserva che nell'insegnamento delle lingue non possiamo sperare di "prendere due piccioni con una fava" ossia, fuor di metafora, di trarre vantaggi plurimi da un qualsiasi tipo di attività o di tecnica didattica; al contrario, "you need several stones to kill one bird." (Titone 1990:203)

Sappiamo che ogni studente, in ogni fase del suo apprendimento, sviluppa un sistema chiamato *interlanguage* o "interlingua", sempre più complesso e sempre più prossimo al sistema della lingua "altra" che intende acquisire. Già negli stadi iniziali, comunque, l'interlingua ha caratteristiche proprie a livello fonologico, morfologico, sintattico, lessicale e pragmatico; le lacune e misconoscenze, fonti di errore, si collocano a tutti i livelli possibili. Il caso di *mine*/ i miei' può

essere emblematico di un errore semantico-referenziale infiltratosi dove si mirava a risolvere un problema morfosintattico.

*4. L'italiano come metalingua*

È interessante notare che l'interpretazione errata de "i miei" non riguarda, se non indirettamente, l'analisi contrastiva italiano-inglese ma si è instaurata all'interno della lingua italiana usata come metalingua nella spiegazione grammaticale.

L'espressione "un amico dei miei" è ambigua in sé, indipendentemente dall'espressione inglese che intendeva tradurre e che dal canto suo non è per nulla ambigua, almeno in quel contesto.

Questa considerazione mette in discussione l'intera questione del ricorso alla lingua italiana nell'insegnamento delle lingue straniere. Non per dare più rilievo del necessario a un episodio in sé circoscritto, ma per notare come l'instaurarsi dell'errore segua percorsi spesso imprevisti, appare importante segnalare che l'attenzione posta sull'analisi contrastiva, come è avvenuto in anni recenti, non può autorizzare a un ritorno *sic et simpliciter* alle spiegazioni in italiano.

Le ragioni sono note ma le richiamo brevemente:

1) c'è il problema del tempo a disposizione che è fisso e molto poco: tutto quello che viene dedicato all'italiano è sottratto all'inglese;

2) questo si salda al precetto, sempre valido, "teach the language, not *about* the language";

3) in alcuni casi, come nell'insegnamento della lingua straniera nelle scuola elementare, gli scolari non possiedono una conoscenza approfondita dei meccanismi della lingua italiana, per cui il confronto avviene tra una LS in apprendimento e una lingua nativa posseduta solo in modo inconsapevole;

4) molto spesso, e non solo a livelli elementari, manca negli studenti una sicura padronanza dei termini grammaticali e, più in generale, della metalingua usata per descrivere tecnicamente i fenomeni linguistici, sicché il ricorso a certi termini può di fatto rendere più opaca l'analisi, anziché più trasparente.

Quest'ultimo problema non si presenta solo ai livelli iniziali: una prova d'esame di abilitazione di qualche anno fa ha mostrato che un termine come 'premodificazione' può creare gravi problemi a laureati in lingue, molti dei quali già insegnavano inglese da anni, e esaminando bozze di tesi di laurea ho scoperto spesso incertezze nell'analisi grammaticale di parole inglesi e in particolare di quelle che possono essere avverbi, congiunzioni o preposizioni a seconda del co-testo.

**un precetto sempre valido: "teach the language, not about the language"**

Ma anche termini come 'verbo' e 'nome' possono essere problematici per scolari che, nella scuola elementare, stanno ancora imparando a identificare quelle categorie rispetto alla lingua italiana; inoltre gli aspetti funzionali si intersecano con quelli formali, nel senso che in italiano l'infinito del verbo è in certa misura riconoscibile anche dalle marche '-are, -ere, -ire' ma in inglese non abbiamo nulla di tutto questo; anzi, il fenomeno della conversione è così diffuso che su 850 vocaboli del BASIC English, circa 300 possono fungere sia da nomi che da verbi (si tratta di parole comunissime anche nel lessico scolastico, come *answer, play, study* e *work*).

*5. L'italiano come lingua d'arrivo*

La maggioranza assoluta delle retroversioni che ho preso in esame indica un buon grado di comprensione del testo inglese – e lo si può affermare anche tenendo conto della possibilità di errori occulti[6] – ma al tempo stesso un cattivo uso della lingua italiana: dialoghi poco realistici, con espressioni inconsuete e locuzioni innaturali. Occorre domandarsi quale grado di preparazione le classi abbiano avuto nella redazione di dialoghi in italiano. Il nostro sistema scolastico tendenzialmente produce saggisti, non commediografi. Se uno dei temi della (ex)maturità chiedesse di redigere la discussione di un argomento sotto forma di dibattito orale, probabilmente vi sarebbero gravi problemi non solo per gli esaminandi ma per molti degli stessi commissari chiamati a giudicare tali prove.

Quando ci si serve di un qualunque tipo di prova che coinvolge l'uso della lingua italiana, occorre accertarsi preliminarmente del grado di familiarità della classe con quella particolare modalità di lavoro. Sembrerebbe di poter dare per scontato il possesso di alcune abilità come il saper riassumere o il saper comporre dialoghi; nella realtà ci sono spesso delle sorprese.

Un altro discorso riguarda specificamente le difficoltà sul piano interlinguistico. Nel dialogo già citato, Diana e Rod, scartata l'idea del ristorante francese, vanno a prendere due hamburger e due birre – o, più esattamente, "two lagers". Chiedere

[6] I *covert errors* sono quelli che per qualsiasi motivo non emergono: è il caso di chi ha scritto 'dei miei' intendendo dire 'dei miei cari', o, più in generale, di chi fornisce una risposta esatta o in seguito a un tentativo fortunato o come esito di un ragionamento sbagliato che in quel caso sembra "funzionare" ma sarà fonte di errori in altre prove.

due birre in Inghilterra è come chiedere del vino in Italia senza specificare la qualità o almeno il colore (bianco, rosso o rosé). In assenza di istruzioni precise, però, dovrà essere accettata come corretta la versione più generica ('due birre').

Un'analisi a parte deve essere condotta per le disortografie e per gli errori di grammatica che non riguardano i rapporti con la LS ma solo le carenze nella lingua italiana come tale. È chiaro che le osservazioni su questi aspetti possono illuminare sull'effettivo grado di sviluppo linguistico-cognitivo dello studente e in quanto tali non sono affatto trascurabili. È però importante chiarire che un accertamento del profitto (qualunque sia il senso che si vuol dare a questo termine) deve selezionare di volta in volta i propri obiettivi. Cercare di tenere conto contemporaneamente di ogni aspetto rilevante può condurre ad avere un'immagine sfuocata di tutto, senza che nessun dato emerga nitidamente.

La serie di considerazioni svolte finora porterebbero a concludere che sia meglio eliminare del tutto il ricorso all'uso dell'italiano nelle verifiche sull'inglese lingua straniera. Ci sono però altre osservazioni che inducono a respingere questa presa di posizione.

La prima osservazione si basa sugli esiti di una precedente indagine. Alcuni studenti hanno meritato un giudizio nettamente positivo sulla base delle risposte date a un questionario ma hanno rivelato gravi lacune nella comprensione del testo quando è stato chiesta la retroversione del brano su cui era basato il questionario stesso. È possibile che gli allievi sviluppino la capacità di intuire, da indizi di varia natura, quali frasi del testo servano per rispondere alle domande del questionario, pur non avendo compreso il testo nei suoi dettagli. Riemerge quindi il possibile ricorso alla retroversione come strumento per evidenziare le lacune latenti.

**l'accertamento del profitto deve sempre selezionare i propri obiettivi**

Il caso non è isolato. Vari studi sulle tecniche di verifica monolingui, ossia sulle prove che ricorrono alla sola lingua inglese, hanno infatti messo in luce due problemi che peraltro sono ben presenti alla coscienza degli insegnanti che riflettono sulla natura degli strumenti di valutazione. Il primo è proprio quello, di cui è stato appena citato un esempio, delle risposte date non in base alla comprensione del testo della prova ma sulla scorta di altri indizi. Nella redazione dei questionari, una delle regole non scritte ma normalmente osservate prevede che l'ordine delle domande sia simmetrico all'ordine in cui gli argomenti sono trattati nel testo. Per accertare la comprensione senza "regalare" le risposte occorrerebbe che le domande fossero presentate in un ordine casuale; tuttavia questa procedura viene normalmente rifiutata perché appare irrazionale, fonte di difficoltà aggiuntive non giustificate e quindi ingiustamente punitiva.

L'altro problema è quello della traduzione latente. L'analisi di alcuni errori nelle prove di riassunto o di composizione tradisce la presenza di processi di redazione che non seguono percorsi interni alla lingua inglese ma ricorrono alla formulazione, anche solo mentale, di un testo italiano. In questi casi ci si deve chiedere se sia opportuno insistere su questo tipo di prove, con l'obiettivo di ottenere il progressivo abbandono del ricorso all'italiano, o se non sia meglio, in determinati casi, far emergere l'italiano latente. La risposta non può essere data una volta per tutte dal metodologo ma va ricercata caso per caso, nelle singole classi e per ciascuna verifica.

Concludo esprimendo la consapevolezza di non aver fornito soluzioni preconfezionate ai problemi del controllo in prospettiva interlinguistica; l'obiettivo, molto più modesto e circoscritto, era quello di portare ulteriori elementi di sensibilizzazione che aiutino l'insegnante-esaminatore a non assumere una visione "traduttiva ingenua" che conduce a ipersemplificazioni non accettabili. Chi opera le verifiche deve sapersi destreggiare anche tra i 'veri amici', i 'falsi amici' e gli 'amici dei miei'.

## BIBLIOGRAFIA


- BALBONI P.E. (1991), *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Liviana, Padova.
- DANESI M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando, Roma.
- HAZON M. (1953), *Corso di lingua inglese moderna*, Garzanti, Milano, (22ma ediz.; 1ª ed. 1933).
- LADO R. (1964), *Language Teaching: A Scientific Approach*, McGraw-Hill, New York, (trad. it. *Per una didattica scientifica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1974).
- LEWIS M. (1993), *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, LTP, Hove.
- OLLER J.W. Jr. (1979), *Language Tests at School*, Longman, London.
- PORCELLI G. (1975), *Il Language testing: problemi e tecniche*, Minerva Italica, Bergamo.
- PORCELLI G. (1998), *Educazione linguistica e valutazione*, UTET-Libreria, Torino.
- TITONE R. (1990), *Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere*, SEI, Torino.

# Être traducteur

Anna Maria Crimi
ANILS Alessandria

*«La traduction est une des activités les plus authentiques et les plus utiles qu'offre le cours de langue. Elle peut également être l'une des plus motivantes si l'on privilégie une approche communicative mettant l'accent sur des activités de discussion et de réflexion»* (Grellet 1991).

De tout temps, la didactique des langues et la traduction se sont côtoyées. Avec l'arrivée des manuels qui utilisent les approches communicatives, sa place et son rôle sont devenus controversés.
Aujourd'hui, avec l'approche actionnelle, on assiste à un certain retour de cette activité dans la classe.

On reconnaît l'importance et l'intérêt de la traduction dans l'apprentissage d'une langue seconde mais sans retourner aux excès des méthodes de grammaire-traduction.
Il existe deux types de traduction:
- la traduction didactique: «exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue» (Delisle 2005);
- la traduction professionnelle: «exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programmes de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels» (Delisle 2005).

Ces deux types de traductions ont des similitudes et de nombreuses différences. Il est vrai qu'on peut aussi utiliser des stratégies propres aux traducteurs pour apprendre une langue étrangère.
Pour préparer un cours de traduction j'ai non seulement lu des manuels qui y sont consacrés mais j'ai aussi interviewé une traductrice, Mme Nathalie Campodonico, afin de rendre mon enseignement plus concret pour les étudiants.

***1) De quand date votre intérêt pour la traduction?***
**Mme Nathalie Campodonico:** Ayant grandi aux côtés d'un père écrivain de langue espagnole et d'une mère traductrice de l'espagnol vers le français, la traduction s'est imposée à moi comme une évidence. La lecture, l'écriture, le passage d'une langue à l'autre était chez nous la normalité. D'ailleurs lire et traduire ont toujours été des activités indissociables à mes yeux. Quand on lit, même dans sa propre langue, on traduit le texte dans un langage intérieur, intime qui n'appartient qu'à soi. Quand on lit dans une autre langue que la sienne, le processus est le même. On part juste d'un peu plus loin.

***2) Êtes-vous un traducteur ou plutôt un médiateur?***
Pour moi, le traducteur est un simple passeur. Il rend possible le voyage d'un texte d'une langue à une autre, d'un

lectorat à un autre. Son but est de s'effacer le plus possible pour laisser la place au texte, pour le restituer au plus près de sa respiration d'origine. Ce qui ne veut pas dire au plus près des mots. Je repense toujours à la traduction italienne qu'Umberto Eco a faite des *Exercices de Style* de Raymond Queneau. À mon sens, c'est un véritable chef d'œuvre de traduction. Eco semble s'éloigner énormément du texte de Queneau et pourtant, il recrée exactement la même atmosphère. Les situations sont juste transposées de façon à déclencher chez un lecteur italien des sensations identiques à celles que le texte d'origine déclenche chez un lecteur français. Du grand art!

***3) L'expérience de l'enseignement vous a-t-elle aidé dans votre travail?***

Si mon expérience de l'enseignement s'est limitée à une année en Italie et deux ans au Maroc, je crois néanmoins qu'elle m'a aidée à réaliser combien la perception des idées et des émotions est différente entre une culture et une autre, combien la connotation des mots varie d'un pays à un autre. Et je pense que cela aide véritablement à traduire.

***4) Et le fait d'être traducteur facilite-t-il votre travail d'enseignant?***

L'obligation constante de remettre en question ce que l'on perçoit aide forcément à comprendre les difficultés d'apprentissage d'une langue. Ce qui est fondamental lorsqu'on enseigne sa langue maternelle comme je le faisais. Cela permet de se méfier de ce qui paraît évident, d'être plus à l'écoute des apprenants et de leurs difficultés, mais aussi de mieux comprendre leurs erreurs et les mécanismes qui y conduisent.

***5) Pouvez-nous nous expliquer quel plaisir est lié à la traduction?***

J'en reviens au rapport avec la lecture. Le premier plaisir de la traduction, c'est la lecture. Le traducteur est le lecteur le plus accompli d'un texte. Il s'en imprègne jusqu'à se l'approprier suffisamment pour oser le dire avec d'autres mots. Pour lui faire chanter la même musique sur une autre gamme. Bien sûr, rendre un texte abordable à des lecteurs qui en étaient privés est une satisfaction non négligeable. Tout cela pourrait donner l'impression qu'un traducteur ne traduit que des textes qu'il aime profondément. Et malheureusement, ce n'est pas toujours le cas lorsque le traducteur n'a pas d'autre source de revenus que la traduction littéraire.

**6) Connaissez-vous les écrivains dont vous traduisez les œuvres?**

Ça, c'est un peu la question piège! Être en rapport avec l'auteur que l'on traduit peut se révéler être une aide précieuse ou un véritable désastre selon les cas! Si le texte comporte des difficultés particulières (lexicales ou autres), le recours à l'auteur est évidemment un plus. Mais travailler directement avec l'auteur peut être très risqué, particulièrement lorsque ce dernier, connaît ne serait-ce qu'un peu, la langue dans laquelle on traduit. Il peut alors devenir difficile de lui faire comprendre les nécessités de changements que la traduction requiert. Personnellement, je n'ai jamais eu ce problème car je n'ai correspondu qu'avec un seul auteur qui s'est révélé être de bons conseils et parfaitement conscient des difficultés que posaient son texte. Mais des confères m'ont raconté comment par exemple un auteur avait désespérément essayé de rétablir chaque virgule et chaque conjonction de coordination que comportait leur texte! Bien sûr, cela peut être un choix stylistique de la part de l'auteur et dans ce cas le traducteur devra trouver une façon de le rendre dans sa propre langue, mais pour en revenir à la traduction des *Exercices de style* de Queneau, reproduire un choix stylistique ne signifie pas forcément le transposer littéralement.

***7) Comment vous préparez-vous à un travail de traduction?***

On en revient encore et toujours à la lecture! Un bon traducteur est avant tout un bon lecteur. Je ne dis pas que c'est suffisant, mais c'est indispensable. Donc pour traduire, je lis le texte original. Je le lis et le relis, encore et encore, traquant chaque nouvelle impression qu'il me procure, chaque détail resté inaperçu, chaque émotion ressentie.

***8) Quels outils utilisez-vous pendant votre travail?***

Absolument tout ce que les bibliothèques, l'Internet, les amis et confrères, la vie des rues peut me fournir comme informations avec bien sûr, en tête de liste, ma collection de dictionnaires héritée de ma mère et que je continue amoureusement à étoffer d'année en année.

***9) Comment surmontez-vous les difficultés? En ne renonçant jamais!***

Et en navigant entre les différents choix possibles tout en tenant compte de la double exigence suivante: rendre le texte aussi compréhensible au lecteur français qu'il l'était au lecteur italien sans toutefois gommer complètement une caractéristique culturelle spécifique lorsqu'elle n'a pas d'équivalent en France. Toute la difficulté de la traduction réside dans ce dilemme qui a fait couler beaucoup d'encre depuis que l'humanité s'est décidée à transmettre les écrits de ses semblables, morts ou vivants, proches ou lointains!

***10) Pouvez-vous donner des conseils à ceux qui veulent devenir traducteurs?***

L'humilité et le doute! Voilà selon moi, deux des compétences fondamentales que doit développer le traducteur littéraire. Après viennent la patience, la rigueur, l'acharnement et bien sûr,

mais est-il besoin de le dire, la maîtrise de sa langue maternelle tout autant, si ce n'est plus, que celle de la langue traduite. On peut toujours se renseigner lorsqu'on n'a pas compris un idiotisme ou une expression argotique étrangère mais on n'est toujours seul lorsqu'il faut rédiger dans sa propre langue. Sinon, je conseillerais vivement aux apprentis traducteurs de se passionner pour la culture avec un grand C, mais aussi pour la culture de la rue, la culture du quotidien, des pays dont ils veulent traduire les livres. C'est absolument indispensable.

*Merci!*

**BIOGRAPHIE**

NATHALIE CAMPODONICO.
Auteure de guides touristiques et culturels sur l'Italie, le Maroc, la Belgique (guides *Bleus*, guides *Voir*, guides *Un grand week-end à...*) et de beaux livres (*Balades secrètes et gourmandes au Maroc*, Minerva), elle est aussi traductrice littéraire (*La Vocation de la joie*, Vittorio Sereni, Revue Europe littéraire; *Terres du Mythe*, Giuseppe Conte, Arcane 17; *Histoire secrète de la ceinture de chasteté*, Piero Lorenzoni, Zulma). Parallèlement, elle a longtemps travaillé pour l'ATLF (l'association des traducteurs littéraires de France) qui s'occupe de défendre et de promouvoir la traduction littéraire et pour ATLAS (Assises de la traduction littéraires en Arles), une association qui organise des événements culturels liés à la traduction littéraire (Assises de la Traduction littéraire en Arles) et gère le CITL (collège international des traducteurs littéraires) situé à Arles. Membre actif de l'APIC (Association pour la Promotion de l'Inter-Compréhension) depuis 2010, elle ?uvre désormais pour la diffusion de l'Inter-Compréhension, c'est-à-dire de la capacité pour des locuteurs de langues différentes d'une même famille voulant communiquer entre eux, de s'exprimer chacun dans sa propre langue tout en comprenant celle de l'autre.

## BIBLOGRAPHIE

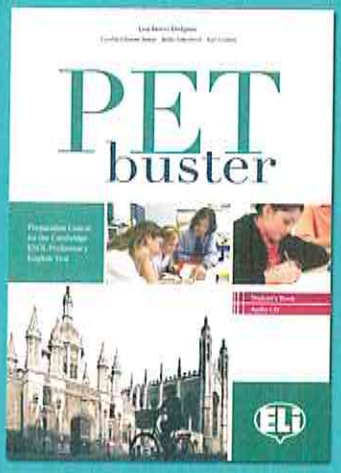

- GRELLET F. (1991), *Apprendre à traduire*. Typologie d'exercices de traduction, Presses universitaires, Nancy.
- DELISLE J. (2005), *L'enseignement pratique de la traduction*, Sources-Cibles/Les Presses de l'Université d'Ottawa, Beyrouth/Ottawa.

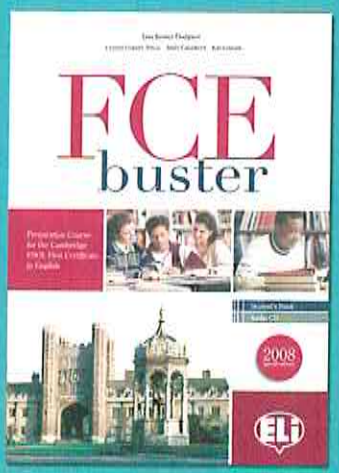


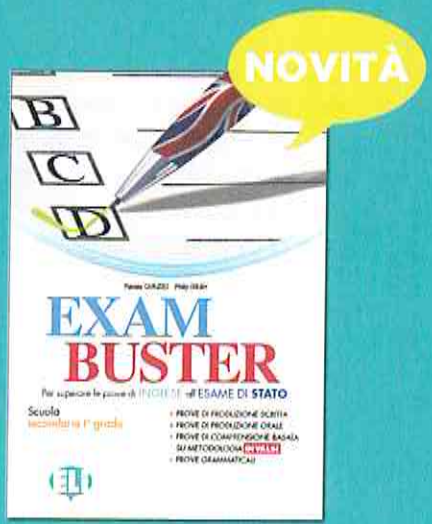
**PET Buster**
**FCE Buster**
**EXAM Buster**

**per superare la prova d'Inglese all'Esame di Stato**

**Course for the preparation of the English test exams**




ELI edizioni
www.elionline.com

# Test, certificati e tanta confusione

Gianfranco Porcelli
Già Ordinario di Glottodidattica in Università Cattolica

**0. Premessa**
Uno studioso non dovrebbe mai dire "Come scrivevo 37 anni fa..."; la ricerca, per definizione, è rivolta al nuovo e non al già detto. Chi si occupa di didattica, però, non può avere un orizzonte limitato alla biblioteca e al proprio tavolo di lavoro ma ha l'obbligo di vedere se e come gli insegnanti recepiscano quanto proviene dalle sperimentazioni e dalle riflessioni metodologico-didattiche.

Siccome devo constatare che alcune distinzioni elementari, che ormai dovrebbero essere scontate da tempo, sono spesso ignorate, ripropongo una tipologia (in senso proprio, ossia *classificazione dei* ***tipi***) che avevo sviluppato nel mio primo volume sul *Language Testing* (1975). Quanto segue è il testo originale, tratto dal cap. 3. I chiarimenti, le annotazioni e le aggiunte sono tra parentesi quadre.

**1. Ipotesi di classificazione**
I test possono essere classificati secondo diversi parametri, in relazione alle caratteristiche che vengono considerate di volta in volta preminenti. Ecco anzitutto un quadro di riferimento riguardante i vari tipi di test esaminati in questo capitolo.

A) Secondo l'ampiezza del campo d'indagine:
a) *Test fattoriali*
b) *Test di abilità*
c) *Test globali di lingua*
d) *Test di lingua-civiltà.*

B) Secondo i livelli linguistici:
a) *Test fonologici*
b) *Test morfosintattici*
c) *Test lessicali.*

C) Secondo il momento di applicazione:
a) *Test intermedi*
b) *Test di livello*
c) *Test di padronanza.*

D) Secondo il contenuto:
a) Test specifici
b) Test aspecifici.

E) Secondo il grado di sistematicità ed elaborazione:
a) *Test episodici*
b) *Test sperimentali*
c) *Test standardizzati.*

L'ipotesi di classificazione qui proposta si differenzia in certa misura dagli schemi suggeriti da altri autori.[1] Riteniamo che le nostre scelte siano giustificate da tre motivi fondamentali. Anzitutto vi è discordanza tra i vari autori sui termini adottati, soprattutto a proposito di vocaboli piuttosto generici, quali *profitto, idoneità, progresso, capacità* e simili. Ciò è in parte dovuto alla difficoltà di tradurre adeguatamente certi termini stranieri, come gli inglesi *achievement, attainment, proficiency.* Su un punto importante vi è comunque un certo accordo, e cioè nel considerare i test di profitto in contrapposizione ai test psicologici, psicometrici, attitudinali, ecc. Poiché, tuttavia, tutti i test di cui ci occuperemo rientrano in questa categoria, l'impiego del termine "test di profitto" risulta troppo generico per essere di alcuna utilità pratica ai nostri fini.

Una seconda giustificazione si ricollega al fatto che noi ci interessiamo esclusivamente di *language* testing, ossia di un settore specifico e ristretto con particolari presupposti metodologici e precise caratteristiche di impiego, mentre altre classificazioni sono rivolte a coprire l'intera gamma delle possibilità di uso dei test nella scuola. Anche la terminologia assume valori ben precisi: un termine di per sé generico, quale "abilità", possiede nel campo della didattica delle lingue un significato ben determinato, il quale rifluisce nella definizione dei "test di abilità" cosi come essa è formulata nel paragrafo seguente.

Infine, ci è parsa primaria l'esigenza di mettere in rilievo i diversi ordini di fattori che entrano in gioco nel testing delle lingue straniere; lo schema che ne è risultato evidenzia i cinque parametri fondamentali con le relative sotto-classificazioni.

[1] Si vedano R. Titone, (1966:444 segg.) e N. Brooks, (1968:211 segg.).

## 2. Il campo d'indagine

Un test[2] può vertere su un campo più o meno ristretto di elementi di lingua-civiltà.

I test *fattoriali* misurano un solo fattore od elemento, ossia prendono in esame un singolo problema di apprendimento della lingua-civiltà. Per esempio, un test sugli aspetti morfologici di un tempo verbale è un test fattoriale. È intuibile come un test complesso sia costituito da più test fattoriali coordinati.

I test di *abilità* misurano il grado di apprendimento nell'ambito di una abilità linguistica (capire, parlare, leggere, scrivere), rilevando e interrelando i diversi fattori che operano nell'ambito di tale abilità. Un test di comprensione della lettura è un esempio di test di abilità relativo al saper leggere. [NB Il termine "capire" riferito alla lingua orale era impreciso e da tempo è stato sostituito da "ascoltare". Qui conservo la terminologia originale]

I test *globali di lingua* misurano il grado di apprendimento linguistico complessivo da parte di un allievo ed operano su tutte le abilità linguistiche nel loro complesso.

I test *di lingua-civiltà*, oltre al grado di apprendimento della lingua, mirano a rilevare il livello di comprensione interculturale sulla base di un approfondimento degli elementi della civiltà straniera.

I test globali di lingua e i test di lingua-civiltà sono difficili e complessi da realizzare. Qui vogliamo rilevare come i test contenuti in certi corsi e volumi e presentati come prove globali spesso siano invece test parziali, soprattutto in quanto non forniscono materiale per la verifica delle abilità orali (capire e parlare).

## 3. I livelli linguistici

Poiché ogni lingua viene analizzata su diversi piani o livelli, avremo test caratterizzati dal vertere primariamente su problemi a livello fonologico, morfosintattico o lessicale.

I test *fonologici* misurano la padronanza del sistema fonologico della lingua straniera. Essi riguardano quindi i fonemi segmentali (vocali, dittonghi, consonanti) ed i valori soprasegmentali (ritmo, accento, intonazione, giuntura). Tipici delle abilità orali, essi verificano sia l'aspetto passivo o ricettivo (percezione e discriminazione di suoni, comprensione della lingua parlata) sia quello attivo o produttivo (il parlare nei suoi vari aspetti).

I test *morfosintattici* rilevano la padronanza delle strutture morfosintattiche e misurano l'acquisizione del sistema grammaticale nelle sue varie estrinsecazioni. Rifacendoci alla lezione della linguistica strutturale[3] riteniamo infondata la distinzione classica tra morfologia e sintassi; il concetto di lingua come sistema conduce al superamento di confini artificiosi, mal definiti e non rispondenti ai criteri di analisi linguistica.

Anche per i test *lessicali* è essenziale la distinzione tra lessico passivo (riferito alle abilità del capire e del leggere) e lessico attivo (impiegato nel parlare e nello scrivere). Nella lingua materna e nelle lingue straniere il lessico passivo è di norma assai più ampio di quello attivo.

Malgrado alcuni autori, specialmente nell'area linguistica francese, abbiano talora considerato i test *ortografici* come categoria a sé stante, noi, accogliendo l'impostazione di R. Lado,[4] non riteniamo giustificata questa distinzione in quanto i problemi di ortografia lessicale rientrano nel livello lessicale e i problemi di ortografia grammaticale nel livello morfosintattico. Non esistono test puramente ortografici, a meno di giungere a un tal grado di artificiosità da contrastare con le premesse sulla funzionalità del linguaggio. Il negare che i test ortografici costituiscano una classe autonoma non significa tuttavia escluderli dall'impiego sistematico, che è anzi necessario nella misura in cui il codice scritto presenta difficoltà di apprendimento.

Abbiamo invece escluso dal nostro discorso, ritenendoli di scarso interesse per la maggioranza degli insegnanti italiani di lingue straniere, i problemi relativi all'uso di alfabeti diversi da quello latino (greco, cirillico, arabo, ecc.) ovvero di sistemi ideografici.[5]

[A partire dall'avvento dell'approccio nozionale/funzionale, denominato in seguito "comunicativo", non si può ignorare il livello funzionale-pragmatico della lingua come ulteriore livello delle verifiche]

## 4. Impiego dei test

Nel corso di un programma di lingua-civiltà straniera i test vengono impiegati in momenti e per scopi diversi.

Se il nostro insegnamento si basa sull'unità didattica come modello operativo,[6] è indispensabile che non si proceda all'unità didattica successiva prima di aver accertato che gli allievi abbiano acquisito in modo sicuro e funzionale tutti i contenuti dell'unità precedente. Per questo si afferma che il testing si colloca, per sua natura, nella fase conclusiva di ciascuna unità didattica.

---

2 Si noti che qui e in seguito, per comodità e brevità – conformandoci all'uso corrente – usiamo il termine "test" anche per indicare le *batterie di test* (serie di prove costituenti un unico blocco). Ove occorra designare le singole parti di un test complesso, il termine più frequentemente usato, specialmente nell'area anglosassone, è "subtest".

3 Per un esame di alcuni rapporti tra la linguistica strutturale e i vari aspetti della didattica delle lingue straniere si rimanda ai contributi di G. Freddi e N. Perini in G. Freddi (a cura di), 1967.

4 In *Language Testing* (1961) il Lado non considera l'ortografia in modo autonomo, bensì come uno degli elementi interessati dalla verifica del "saper scrivere".

5 Per il confronto di due sistemi grafici si veda R. Lado (1957), cap. 5°.

6 Per un esame più approfondito del concetto di unità didattica si vedano le due "conversazioni" ad esso dedicate in: G. Freddi (1972), pp. 111-133.

Questa collocazione naturale ha la sua giustificazione non solo nel concetto di unità didattica, ma anche in relazione all'esigenza di condurre controlli sistematici. Non presentano invece carattere di sistematicità, anche se costituiscono una fonte d'informazione preziosa per l'insegnante, tutti quei dati che è possibile raccogliere durante ogni lezione, specialmente se questa è condotta in modo che gli allievi partecipino attivamente. Le rilevazioni sul profitto condotte durante la fissazione dei dialoghi o delle strutture – o, in genere, in qualunque momento diverso da quello specifico del testing – se tradotte in giudizi o espresse sotto forma di voti, rischiano di riportare alla confusione tra esercizio e test. Inoltre può essere demotivante per gli allievi, nel momento in cui stanno compiendo degli sforzi per apprendere, vedere il loro insegnante trasformarsi da colui che li aiuta ad imparare in colui che li giudica e sanziona. Per questi motivi riteniamo opportuno che si elabori una serie completa di test *intermedi*, uno per ciascuna unità didattica. I test di *livello* misurano il grado di apprendimento complessivo ad un certo punto dello sviluppo del programma; servono a stabilire eventuali fasce di livello, oppure a collocare nuovi allievi nel gruppo o nella classe cui sono idonei.
Per test di *padronanza* intendiamo quelli che misurano il grado di autonomia linguistica raggiunto al termine di un programma completo: è il caso dei test finali di un corso di lingua-civiltà.

**5. Il contenuto dei test**
Per quanto riguarda i contenuti, sia linguistici che di civiltà, esistono due possibilità.
Un test può fare preciso ed esplicito riferimento ad un particolare corso, testo o materiale di apprendimento di una lingua straniera, ed esaminare l'allievo sulla base e nei limiti di esso. L'impiego di questi test *specifici* è rigorosamente riservato agli allievi che usano quel materiale, mentre essi sono inutilizzabili in situazioni diverse.
Esistono tuttavia anche test *aspecifici*, che prescindono totalmente da qualsiasi corso, testo o materiale e sono pertanto di uso generalizzato.
[...]
Il vantaggio principale dei test aspecifici è quello di permettere il confronto tra gruppi diversi di studenti, la cui preparazione è stata effettuata con materiali e metodi disomogenei; indirettamente, quindi, si può giudicare della validità del materiale didattico, ma perché il giudizio sia probante occorre che il test sia neutrale, ossia non privilegi indebitamente alcuni gruppi o testi a danno di altri. Inoltre, non vi deve essere stato un addestramento particolare al contenuto del test, e tutti i gruppi debbono essere egualmente preparati alla tecnica di esecuzione del test.
[...]
Vorremmo infine sottolineare che non esiste un conflitto tra test specifici ed aspecifici, nel senso che gli uni siano da preferire agli altri: entrambi trovano la loro naturale collocazione nell'attività scolastica. Mentre i test specifici verificano che gli allievi apprendano il materiale didattico con cui la classe lavora, e sono quindi di uso regolare e frequente, i test aspecifici sono usati come test di livello o di padronanza ogni volta che occorra uscire dai limiti del testo adottato e controllare l'apprendimento sul piano generale. [In lavori successivi ho semplificato il discorso, riassorbendo la dicotomia specifici/aspecifici entro quella più rilevante di padronanza *(achievement)* vs. livello *(proficiency)*]

**6. La sistematicità dei test**
Uno dei caratteri tipici delle prove tradizionali è la mancanza di sistematicità, nel senso che si tratta di prove somministrate "una tantum", senza che poi i risultati vengano elaborati statisticamente né confrontati con quelli ottenuti somministrando la stessa prova ad altri gruppi di allievi. Le prove di questo tipo rientrano nella classe dei test *episodici*; essi si contrappongono ai test *sperimentali* che hanno lo scopo di permettere le rilevazioni statistiche, attraverso cui si giunge all'elaborazione dei test *standardizzati*, ossia delle prove oggettive la cui validità è stata verificata.
Concludiamo accennando brevemente ad alcune definizioni di tipi particolari di test che noi non abbiamo incluso nella nostra classificazione generale perché riguardanti aspetti secondari o specifiche tecniche di somministrazione. La distinzione tra test *individuali e collettivi* (o *di gruppo*) è di per sé chiara e non ha bisogno di ulteriori precisazioni. In quanto alle tecniche di somministrazione, si parla di test *verbali* e di test *carta-matita*, a seconda che le risposte vengano fornite oralmente dagli esaminati ovvero mediante l'uso di appositi fogli per le risposte, su cui gli esaminati debbono scrivere, disegnare, apporre segni convenzionali o contrassegnare la risposta esatta scegliendola tra le alternative.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI


- BROOKS N. (1968), *L'apprendimento delle lingue straniere (teoria e pratica)*, La Nuova Italia, Firenze.
- FREDDI G. (a cura di) (1967), *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Minerva Italica, Bergamo.
- FREDDI G. (1972), *Fondamenti e metodi della didattica delle lingue*, Ed. Cafoscarina, Venezia.
- LADO R. (1957), *Linguistics Across Cultures*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- LADO R. (1961), *Language Testing*, London, Longmans.
- PORCELLI G. (1975), *Il Language Testing: Problemi e tecniche*, Minerva Italica, Bergamo.
- TITONE R. (1966), *Le lingue estere. Metodologia e didattica*, PAS Verlag, Zurigo.

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 21

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 1-3 2012

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Apprendere lingue affini
- Osservazioni sullo sviluppo del linguaggio umano

# In questo numero di BLE

Maria Cecilia Luise

*Presentiamo brevemente i due contributi contenuti in questo numero di BLE, che non riguardano direttamente l'insegnamento dell'inglese a bambini, argomento che spesso domina il fascicolo. Questa volta presentiamo il resoconto di un'esperienza molto interessante di insegnamento di un'altra lingua accanto all'inglese curricolare nella scuola primaria. L'insegnamento dello spagnolo, lingua affine all'italiano, ha portato l'autrice a porsi una serie di domande sulle possibili interferenze e transfert sul sistema comunicativo e sulle abilità cognitive, legate anche alle discipline scolastiche dei bambini, domande alle quali l'esperienza pluriennale descritta fornisce risposte rassicuranti.*

*Il secondo contributo presenta una riflessione sullo sviluppo filogenetico e ontogenetico del linguaggio umano, a partire da studi antropologici, paleontologici, linguistici e psicologici; al di là dell'interesse generale che ha l'argomento per chiunque si interessi di lingue e del loro sviluppo sia naturale sia prodotto dall'insegnamento formale, notiamo un aspetto che attraversa in filigrana l'intero saggio e che può essere spunto di riflessione per gli insegnanti di lingue: il legame strettissimo tra sviluppo del linguaggio e sviluppo delle relazioni sociali e dei legami affettivi, in particolare quelli madre-figlio, a sottolineare l'importanza degli aspetti socio-pragmatici e relazionali nella didattica delle lingue.*

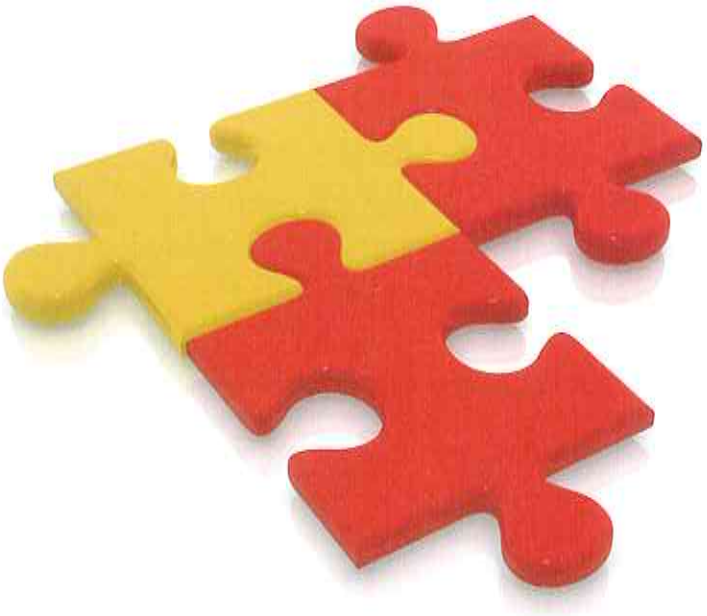
# Apprendere lingue affini

## Un'esperienza di insegnamento dello spagnolo come seconda lingua comunitaria nella scuola primaria

Maria Grazia Menegaldo
Scuola Primaria di Barbarano Romano (VT)

In che misura l'apprendimento di una lingua affine in età scolare, nello specifico nella fascia d'età 6/11, può essere influenzata dai tratti distintivi della L1 e in che misura la L1 può incidere sull'apprendimento della L2? Quali interferenze e quali transfert si verificheranno, se si verificheranno, tra i due sistemi fonologici aventi un'origine comune ma anche caratteri peculiari caratteristici? Lo studio precoce in una lingua affine può ostacolare o favorire l'accrescimento degli schemi cognitivi sottesi all'apprendimento in ambito disciplinare? In estrema sintesi: quali e quanti errori possono compiere i bambini trasferendo alla loro lingua materna alcune caratteristiche sonore ma anche grafiche della lingua seconda quando entrambe appartengono alla stessa tipologia e alla stessa famiglia linguistica? E quanto studiare in una lingua seconda può aiutarli ad imparare meglio anche nella lingua materna?

**1. Perché una seconda lingua straniera nella scuola primaria?**
Erano queste le domande che mi



ponevo mentre, nel già lontano 2005, mi accingevo a compiere opera di convincimento verso il Dirigente Scolastico dell'istituto presso cui lavoro, così che mi desse la possibilità di attuare una sperimentazione di insegnamento di un'altra lingua comunitaria oltre all'inglese, inserito di diritto nel curricolo degli alunni.
Da ispanista convinta quale sono, volevo introdurre l'insegnamento dello spagnolo tra le discipline di studio degli alunni della Scuola Primaria di Barbarano Romano, un piccolissimo comune della provincia di Viterbo.
Inizialmente non è stato semplice far capire che l'apprendimento di un'altra lingua, per giunta affine all'italiano, sarebbe stato uno strumento utile anche per il rafforzamento delle competenze linguistiche nella lingua materna: mi veniva fatto notare da più parti che il rischio di interferenze negative era notevole e che forse sarebbe stato meglio dedicare quel monte ore settimanale ad approfondimenti connessi con la L1 degli studenti. Con caparbietà io persistevo nell'idea, sostenendo il principio che guardando oltre le differenze di superficie tra i due codici i meccanismi mentali e linguistici profondi erano gli stessi (Chomsky e la sua grammatica universale insegnano), che sarebbero state sollecitate le stesse aree corticali deputate al linguaggio, che si sarebbe andati ad incidere sulle stesse abilità linguistiche primarie ed integrate, che si sarebbe ricorsi all'uso delle stesse funzioni socio-pragmatiche, che comunque si sarebbe sviluppata la competenza comunicativa, che (semplificando molto) si struttura secondo modalità e per finalità che sono indipendenti dal codice verbale di riferimento.

**trarre giovamento anche nel consolidamento della struttura profonda dell'italiano**

Di conseguenza, dalle attività linguistiche svolte in spagnolo avrebbe tratto giovamento anche la competenza d'uso dell'italiano, non tanto nei suoi aspetti peculiari ed esteriori quanto piuttosto nel consolidamento della sua struttura profonda. Il ragionamento, alla lunga, convinse colleghe e Dirigente Scolastico e così, all'inizio dell'a.s. 2005-2006, grazie all'autonomia didattica ed organizzativa introdotte dalla L. 59/1997 art.21 e dal D.Lgs. 275/99 che danno alla scuola la possibilità di sperimentare, di darsi un'organizzazione flessibile e di conferire alla didattica una propria specificità, proposi ai genitori degli studenti l'opportunità di scegliere per i propri figli, quale attività di arricchimento dell'offerta formativa, l'insegnamento della lingua spagnola. L'adesione fu unanime e la sperimentazione fu avviata.

**2. L'organizzazione dell'insegnamento della seconda LS**

L'insegnamento veniva impartito in orario pomeridiano (l'orario scolastico era di tipo prolungato, con due rientri pomeridiani settimanali), per un'ora e mezza a settimana, e gli studenti erano suddivisi in due gruppi di età mista; il primo gruppo era costituito dagli alunni delle classi prima e seconda, l'altro da quelli della terza, quarta, quinta. Questa organizzazione aveva alla sua base alcune motivazioni: il plesso era ed è molto piccolo, il numero degli alunni ridotto e dunque gli scambi comunicativi, se ci si attiene ai limiti dell'organismo-classe, rischiano di essere limitati; si era voluto tenere conto delle competenze di base nella L1 – escludendo per il primo periodo dell'anno il riferimento alle competenze grafiche per il gruppo comprendente la classe prima che andava allora strutturando la letto-scrittura e facendo riferimento per esso alle competenze orali attiva e passiva – cercando di costituire gruppi che avessero un minimo di base comune sulla quale andare ad innestare le nuove attività linguistiche.
Fin da subito i bambini reagirono con coinvolgimento e partecipazione attiva, mostrando grande interesse per quanto andavo proponendo. L'esperienza del primo anno di insegnamento fu assolutamente soddisfacente sia per gli alunni, gratificati dalla facilità con cui riuscivano a rispondere in lingua spagnola alle sollecitazioni dell'adulto, sia per me come insegnante, perché i risultati dimostravano che la mia ipotesi iniziale era giusta, sia per i genitori, soddisfatti di vedere come una piccola attività come quella realizzata fosse in grado di motivare i

loro bambini e di coinvolgerli dinamicamente e con entusiasmo rendendoli protagonisti attivi del loro apprendimento. Alla luce di questo risultato l'esperienza è stata reiterata negli anni successivi e fortemente sostenuta dalla famiglie che, di fronte ai tagli consistenti alla scuola iniziati proprio in quel periodo e di fronte al susseguirsi di nuove dirigenze che ciclicamente riportavano in evidenza le perplessità che erano state del primo Dirigente Scolastico coinvolto nell'iniziativa, si sono sempre mosse a sostegno di questo insegnamento che percepivano anche come un fiore all'occhiello dell'istituzione scolastica frequentata dai loro figli, dato che l'esperienza è stata l'unica di questo tipo condotta tra le scuole primarie della provincia di Viterbo.
Con questi presupposti l'insegnamento dello spagnolo è entrato di diritto nel curricolo scolastico effettivo del plesso di Barbarano Romano, ottenendo così un riconoscimento ufficiale all'interno del Piano dell'Offerta Formativa dell'istituto.

### 3. Lo sviluppo nel tempo dell'esperienza

Nel corso del tempo le aree di intervento si sono ampliate.
Inizialmente ho puntato allo sviluppo della competenza comunicativa di base, dando molto spazio alle funzioni regolativa ed interpersonale perché sono le prime che gli allievi imparano ad usare e a padroneggiare in sede di apprendimento linguistico, essendo quelle maggiormente usate nel contesto sociale: infatti esse permettono di entrare in relazione con gli altri e di "piegarli" all'esecuzione dello scopo pragmatico del parlante. Accanto alla fissione delle strutture routinarie, avvenuta sempre in forma ludica, ho dato spazio a piccole drammatizzazioni realizzate anche attraverso l'uso di pupazzi che permettevano da un lato l'immedesimazione in un dato personaggio, dall'altro la sperimentazione dell'emotività individuale. Data l'affinità tra italiano e spagnolo, la durata del periodo di silenzio è stata decisamente ridotta rispetto a quella, ad esempio, sperimentata in sede di insegnamento dell'inglese, per cui i tentativi precoci di ripetizione di strutture e successivamente di formulazione attiva di piccole frasi sono stati piuttosto generalizzati, senza che il filtro affettivo venisse innalzato se non in casi rari.

### 4. Lo studio disciplinare in spagnolo

A fianco delle attività promosse a sostegno dello sviluppo della competenza comunicativa di base, progressivamente sono andate acquisendo spazio e ruolo specifico anche percorsi di insegnamento in dimensione C.L.I.L. Lo studio disciplinare in lingua altra è avvenuto durante tre anni scolastici diversi ed è stato diretto solo al gruppo dei bambini più grandi, che già stavano affrontando lo studio di contenuti legati alle discipline scolastiche in lingua materna.

**tre argomenti sono stati affrontati esclusivamente in spagnolo**

Il primo anno mi sono limitata ad elaborare un'unità didattica di studio su un argomento scientifico avente come oggetto le piante e la funzione clorofilliana, argomento che l'insegnante di scienze stava sviluppando contemporaneamente all'interno della propria programmazione settimanale. In realtà in questo caso, visto l'affiancamento L1/L2, non si è trattato di una vera e propria esperienza C.L.I.L., quanto piuttosto di un primo esperimento per valutare l'impatto che una tale proposta avrebbe avuto sugli studenti, e questo con la prospettiva di ampliare il raggio d'intervento l'anno successivo, se la reazione fosse stata positiva. Non avendo in quel momento materiali specifici a disposizione, ho elaborato io stessa due testi semplificati in spagnolo, corredati di immagini a supporto della comprensione e di esercizi che facilitassero la decodifica dei concetti considerati.
L'anno successivo, dopo essermi procurata dei libri di testo in lingua originale, ho selezionato tre argomenti di geografia riguardanti la Comunità Autonoma di Madrid, area da cui provenivano i materiali originali. Come già fatto in precedenza – l'esperienza ha coinvolto la maggior parte degli studenti che avevano avuto un primo contatto con questa modalità di lavoro – oggetto di attività sono stati l'ascolto o la lettura di porzioni di testo in spagnolo, corredati di esercizi che mirassero:
a) ad una prima comprensione globale del testo;
b) ad una comprensione analitica del testo;
c) alla strutturazione di mappe dei contenuti costruite usando soltanto parole-chiave;
d) alla sintesi del contenuto appreso, in vista di una possibile breve riesposizione del contenuto letto, guidata da domande.
Al termine del piccolo percorso di studio della geografia i bambini hanno realizzato un cartellone di sintesi degli argomenti considerati.
Durante il terzo anno, la modalità operativa in dimensione C.L.I.L. ha conseguito la sua piena realizzazione, anche perché gli alunni che ne erano destinatari erano ormai quelli che partecipavano all'esperienza di studio dello spagnolo fin dal primo anno di scuola primaria. In accordo con l'insegnante di scienze della classe ho selezionato da un manuale autentico tre argomenti che sono stati affrontati esclusivamente in spagnolo; ho proceduto agendo per la comprensione dei contenuti secondo lo stesso percorso didattico brevemente descritto sopra, che si era dimostrato efficace; sono intervenuta anche nell'area della riflessione linguistica, andando ad evidenziare alcune strutture più tipiche della lingua per lo studio ed analizzandole con gli studenti per un loro reimpiego

creativo; ho assegnato lo studio individuale del contenuto, adeguatamente parcellizzato, in vista di una riesposizione orale sullo stesso. La valutazione degli apprendimenti è stata operata di concerto con l'insegnante di scienze. Il successo dell'iniziativa è andato al di là delle mie previsioni: nessuno studente si è sottratto né all'impegno di studio né alla prova in classe; il fatto che le domande sull'argomento venissero poste dai compagni sotto forma di gara ha innescato il desiderio di rispondere esattamente per guadagnare punti per la propria squadra e questo ha comportato in tutti i partecipanti lo sforzo ad esprimersi al meglio e nella maniera più esaustiva possibile; infine i bambini hanno chiesto di poter riesporre di fronte ai compagni quanto studiato, generalmente attenendosi alla sequenza delle informazioni presentata nel brano di partenza, ma in alcuni casi mettendo in atto le stesse strategie espositive usate per la L1 e pervenendo ad una rielaborazione personale del contenuto. Ciò ha dimostrato ulteriormente che la mia idea di partenza, cioè che l'uso di un codice affine a quello materno va a supportare le competenze linguistiche (e di studio, in questo specifico caso) anche rispetto alla L1, era esatta e che insistere per avviare e proseguire nel corso del tempo questa esperienza era stata un'idea vincente.

**5. Conclusione dell'esperienza e valutazioni finali**

Purtroppo con l'a.s. 2011-2012 la sperimentazione dell'apprendimento/insegnamento dello spagnolo nella scuola primaria di Barbarano Romano si è conclusa. I tagli alla scuola, il ridimensionamento scolastico e la chiusura del plesso solo momentaneamente sospesa da sentenza del T.A.R. del Lazio ma ancora in attesa di esito definitivo, la riduzione drastica dei docenti della scuola, tutto ciò ha sottratto qualsiasi risorsa all'esperienza obbligandomi necessariamente a concluderla.
Cosa resta di questi sei anni di attività? Partirei dalle considerazioni inerenti alle mie perplessità iniziali, sulla relazione tra la fonetica e la grafemica dello spagnolo e le possibili interferenze sugli aspetti corrispondenti dell'italiano. I sistemi fonologici delle due lingue hanno sicuramente molti punti di contatto, ma anche divergenze evidenti, e questo soprattutto a livello consonantico.
Di conseguenza una cura particolare andava messa nella produzione dei suoni precipui della lingua spagnola, una produzione che doveva essere resa consapevole rispetto all'articolazione di ciascun suono caratteristico: molte attività glottomatetiche in questo senso sono state realizzate usando, ad esempio, domande del tipo "Dove metti la lingua quando produci questo suono?" "Proviamo a pronunciare... ?"

**è possibile prevenire le interferenze tra i due codici**

Molto utile è stato ricorrere a modalità ludiche e far compiere ai bambini associazioni mentali che richiamassero alcuni comportamenti dei personaggi dei cartoni animati e dei fumetti. Per esemplificare: un suono specifico dello spagnolo è l'allofono [ß] del fonema /b/, prodotto per lenizione, cioè per un indebolimento dell'articolazione labiale. Per far comprendere bene come andassero rilassate le labbra nel corso della sua produzione ho richiamato alla memoria la situazione nella quale un personaggio dei cartoni animati, per dimostrare il proprio stupore, lascia "cadere" il mento. L'esempio ha molto divertito i bambini che, giocando ad immedesimarsi in questa situazione, hanno rapidamente appreso a produrre quello specifico suono.
Altrettanta attenzione andava dedicata alla rappresentazione dei suoni nello scritto con l'esatto segno/serie di segni grafico/i. Le mie perplessità maggiori in questo settore riguardavano soprattutto gli esiti scritti dei fonemi corrispondenti ai grafemi italiani gl, gn, cu/qu in tutte le sue varianti, chi/che, ghi/ghe, che in spagnolo si scrivono rispettivamente ll, ñ, cu, qui/que, gui/gue, perché vi era il rischio concreto che i bambini si concentrassero sulla grafia spagnola e, trovandola inconsciamente più regolare rispetto a quella dell'italiano, la trasponessero nel codice materno, commettendo di conseguenza errori nella trascrizione di alcune particolarità ortografiche. Ad esempio, avrebbero potuto generalizzare la sequenza grafica spagnola qua/quo a tutte le parole dell'italiano aventi lo stesso suono ma scrittura cua/cuo, parole che per alcuni alunni rappresentano una vera e propria difficoltà di apprendimento rispetto all'ortografia dell'italiano. Se questo fosse avvenuto, la conseguenza sarebbe stata un'influenza negativa della seconda lingua sulla strutturazione di un aspetto della prima e questo, contrariamente alla mia ipotesi di partenza, avrebbe dimostrato che lingue affini non possono essere apprese se non dopo che l'alunno ha ben strutturato ed interiorizzato le regole della L1.
L'esperienza condotta ha invece provato che, se l'insegnamento avviene con modalità contrastiva, se si mettono bene in evidenza le differenze e se nella fase iniziale dell'apprendimento si richiama l'attenzione dei bambini sul rischio di commettere errori ortografici nell'una o nell'altra lingua, progressivamente questi ultimi cominciano a fissare i due sistemi grafici ed a sistematizzarli nella mente in maniera ben distinta e non interferente.
In sede di progettazione, leggendo l'ipotesi di partenza secondo la matrice *Swot (Strength - Weakness - Opportunities - Threats)* si poteva evincere che il suo punto di forza fosse l'affinità tra due lingue neolatine così vicine negli esiti linguistici; il suo punto di debolezza coincidesse con la possibilità che si verificasse un transfert negativo generalizzato degli elementi fonetici e grafici dalla L2 alla

L1; l'opportunità consistesse nella relativa facilità di apprendimento della L2 dovuta ai punti di contatto tra i due codici; la minaccia fosse rappresentata dal rischio di sottovalutare le differenze sostanziali tra i due sistemi perché percepite come minime, con conseguenze negative sia sulla qualità della L1 che della L2. Rileggendo l'ipotesi a posteriori con lo stesso strumento, alla luce dei risultati conseguiti, si può affermare che: il punto di forza e l'opportunità sono rimasti tali ed hanno sostenuto costantemente l'apprendimento linguistico; il punto di debolezza è stato tenuto sotto controllo grazie ad un intervento didattico consapevole del pericolo e dunque attento a che esso non si trasformasse in realtà; la minaccia non si è concretizzata in quanto la didassi ha puntato a separare chiaramente i due sistemi linguistici, a sottolineare l'indipendenza dell'uno dall'altro attraverso l'adozione di una metodologia di insegnamento di tipo contrastivo, che ha permesso di dare risalto alle corrispondenze e di evidenziare le diversità.

## l'insegnamento di lingue affini come sostegno allo sviluppo della competenza comunicativa

L'altro aspetto preso in considerazione nell'idea iniziale era il principio secondo il quale, indipendentemente dal codice di riferimento, le attività di apprendimento linguistico avrebbero supportato lo sviluppo delle abilità primarie ed integrate anche nella L1 ed avrebbero contribuito alla strutturazione della competenza comunicativa, sia in dimensione B.I.C.S. che C.A.L.P. Il ricorso all'esperienza di insegnamento C.L.I.L. ha comprovato che lo studente che apprende un contenuto, indipendentemente dalla lingua che utilizza, concentra la propria attenzione su quel contenuto ed inconsciamente reimpiega nell'identico compito (comprendere per sapere) gli stessi schemi cognitivi già strutturati in altro contesto, giungendo così a migliorare la qualità delle proprie prestazioni; inoltre fissa alle conoscenze pregresse ciascun nuovo sapere, lo interiorizza e riesce poi a riaccedervi indipendentemente dal sistema linguistico attraverso il quale lo ha appreso, compreso e fatto proprio.
In conclusione, ritengo di aver dimostrato non solo la possibilità concreta ma anche l'opportunità didattica di procedere con l'insegnamento di lingue affini in età scolare, come sostegno allo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua materna e come supporto alla crescita delle capacità cognitive del bambino.

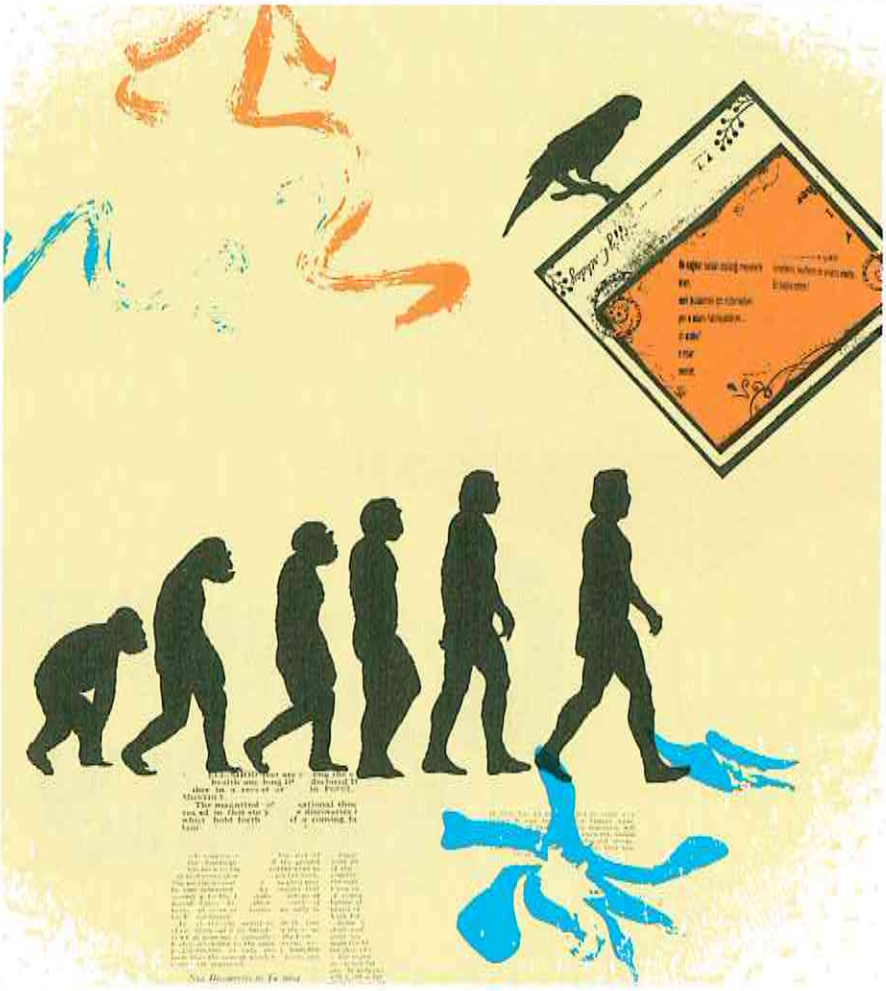
GIONNI'S FAMILY

Quaderni operativi per il consolidamento
e il ripasso della lingua inglese nella Scuola Primaria

ELI Edizioni
www.elionline.com

# Osservazioni sullo sviluppo del linguaggio umano a partire dalla lettura di *Lingua madre. Cure materne e origini del linguaggio* di Dean Falk

Raffaella Moretti
I. C. di Signa (Fi)



**1. L'origine del linguaggio per Dean Falk**

*Lingua madre – Cure materne e origini del linguaggio* è la traduzione italiana apparsa quest'anno per Bollati Boringhieri del saggio *Finding Our Tongues. Mothers, Infants & the Origins of Language* (Basic Books 2009) dell'antropologa americana Dean Falk. Nel titolo è contenuta la tesi del libro: le cure materne e il maternese (la ripetizione melodica di semplici frasi, brevi e rassicuranti) sono alla base dell'apprendimento della lingua e le prime forme di protolinguaggio si sarebbero sviluppate dai canti e dalle ninne nanne delle madri primitive.
Per Dean Falk il linguaggio si è evoluto gradualmente a partire dai suoni dei primati e si è poi specializzato in funzioni comunicative e cognitive che caratterizzano la specie *Homo sapiens*. Esso è tipico dell'uomo e non si riscontra niente di simile in altre specie. Infatti gli scimpanzé, i nostri parenti più stretti oggi viventi, non comunicano oralmente se non con qualche grida di richiamo o di segnalazione di pericolo; le loro cure materne non sono accompagnate da un reciproco e affettuoso scambio verbale, piuttosto la relazione madre-neonato è rinforzata dal contatto visivo perché il piccolo segue ogni minimo movimento facciale della madre, e da quello fisico perché già dopo poco tempo il neonato può aggrapparsi alla madre senza abbandonarla.
La Falk indaga quindi il linguaggio come tratto selezionato dalla nostra specie sotto la cui spinta si sono modificate le dimensioni del cervello. I suoi campi di ricerca riguardano infatti soprattutto l'evoluzione cerebrale e cognitiva dei grandi primati e dell'uomo, che è l'unico a presentare una marcata asimmetria fra l'emisfero destro e il sinistro, poiché il nostro cervello si è specializzato impegnando maggiormente la parte sinistra nel linguaggio.
Comparando studi di neuroanatomia e antropologia, dà un'affascinante e originale spiegazione sulle origini del linguaggio e sul ruolo delle madri e dei bambini preistorici. Sarebbero loro infatti i protagonisti di questo eccezionale evento che gradualmente, mettendoli alla dura prova della selezione naturale, ha poi determinato l'unicità della nostra specie.
Tutto avrebbe origine dalla

deambulazione bipede, che secondo molti paleoantropologi è il fattore cruciale della separazione tra ominidi e scimmie antropomorfe. Nel momento in cui l'evoluzione portò ad assumere la posizione eretta, avvenne tutta una serie di cambiamenti riguardanti la morfologia del corpo, compresi la modifica del torace, del cranio e la restrizione del bacino. Gli australopitechi presentano infatti un bacino più largo rispetto a quello dell'*Homo erectus* e questo permetteva loro di partorire con relativa facilità neonati con teste più grandi rispetto ai neonati della specie uomo.
L'evoluzione, per permettere la nascita da un bacino più stretto, ha selezionato neonati con la testa più piccola che però presentano lo svantaggio di nascere con minor capacità cranica e quindi con dimensioni e funzioni cerebrali ridotte.
L'abbinamento tra un cervello più grande e un canale del parto più stretto ha dato così origine a neonati il cui sviluppo cranico e neurologico è dilazionato durante il primo anno di vita, dipendenti in tutto dalla madre, incapaci di coordinarsi e di aggrapparsi con mani e piedi. Mentre i piccoli di scimpanzé rimangono attaccati alle madri durante gli spostamenti per il procacciamento di cibo, le madri primitive raccoglitrici si sono trovate di fronte al problema di come sistemare i figli durante la raccolta del cibo e qui la Falk ipotizza la teoria che lei chiama «mettere giù a terra il piccolo». Questo sarebbe il momento in cui per la prima volta i piccoli di ominidi si sono staccati dal contatto fisico costante con le madri, e queste ultime avrebbero sperimentato il «contatto vocale» per calmare il pianto dei neonati lasciati soli e così esposti ai rischi dei predatori.
Proprio queste prime rasserenanti melodie preistoriche costituirebbero il protolinguaggio.
Anzi, abbracciando la cosiddetta teoria «Haeckel Light» – per la quale le tappe dell'evoluzione della specie sono ripercorse nel corso dello sviluppo individuale – la Falk sostiene che questa preistorica forma di maternese sia stata importante per l'origine del linguaggio, così come lo è oggi per l'apprendimento delle abilità linguistiche e per la maturazione emotiva e sociale.
Lo studio della Falk è decisamente incline alla centralità del ruolo della donna-femmina nella nascita del linguaggio, mentre generalmente e storicamente è l'uomo-maschio che crea sistemi di scambio e di relazione, in quanto è l'uomo-Ulisse, cacciatore e guerriero, che viene a contatto con altri simili mentre la donna rimane in famiglia, custode della tradizione. Per l'autrice invece l'ipotesi che la lingua sia un'invenzione di donne e bambini non è affatto bizzarra, poiché fa notare come anche nei primati superiori non umani le innovazioni culturali sono diffuse maggiormente dalle femmine e dai giovani.

**la lingua è un'invenzione di donne e bambini? una spiegazione sulle origini del linguaggio**

**2. Note sull'origine del linguaggio**
Il tema delle origini del linguaggio ha sempre appassionato antropologi, filosofi e linguisti ma questi constatano come sia impossibile una ricostruzione delle forme linguistiche primigenie attendibile e scientificamente documentabile.
Tullio De Mauro, affrontando il tema del rapporto tra il mondo linguistico umano e i tipi di comunicazione delle altre specie, constata che il linguaggio degli esseri umani è una variante delle forme di comunicazione degli altri animali, ma non è riducibile ad esse.
Ciò pone il problema "di comprensione di ciò che è continuo e discontinuo nell'emergere del linguaggio non solo come categoria ma anche nel tempo, nella storia delle specie". Per dare una risposta convincente su quale sia la costituzione genetica del linguaggio e quindi procedere a rintracciare le primigenie forme di linguaggio e il loro collocamento nella scala evolutiva dell'uomo, De Mauro indica l'individuazione dei prerequisiti necessari al parlare, cioè i meccanismi genetico-evolutivi alla base del linguaggio verbale (di articolazione e produzione dei suoni), e quelli sociali e relazionali che spingono al bisogno di comunicazione.
Per Philip Lieberman, che si occupa di biologia evolutiva del linguaggio, i prerequisiti sono essenzialmente di natura neurologica e anatomica. Come per la Falk anche per lui bisogna avere una struttura pienamente eretta per permettere alla laringe di abbassarsi e avere il controllo di suoni così diversificati come quelli presenti nelle lingue. Bisogna inoltre avere anche facoltà cerebrali complesse che permettano di reiterare suoni, numericamente finiti, in combinazioni nuove e quindi in nuove parole.
Contemporaneamente vi è bisogno anche di un apparato neurologico di controllo della produzione e per la discriminazione acustica di suoni poco diversi tra loro. Quindi è molto importante la forma della calotta cranica, ricostruibile paleontologicamente, per capire quando si sono storicamente verificate queste condizioni.
Lieberman ipotizza che neanche gli uomini di Neanderthal, così simili a noi e già con una vita sociale molto sviluppata, avessero tutte le caratteristiche fisiche che permettono di parlare una lingua analoga alla nostra.
Altri studiosi si concentrano maggiormente sulla spinta comunicativa data dalla complessità delle relazioni sociali, più che sulle trasformazioni fisiche. In quest'ottica gli ominidi, capaci di andare a cercare materie prime in terre lontane per formare degli strumenti per ottenere cibo e per difendersi, presentano una struttura sociale e un quadro culturale tale da far pensare che in qualche modo dovessero disporre di una forma comunicativa complessa come una lingua storico-naturale. Ad esempio Leroi-Gourhan, osservando reperti, retrodata l'origine del linguaggio da

cinquantamila a un milione e mezzo di anni fa.
Per De Mauro il punto di svolta è la conquista dell'indeterminatezza semantica, che accanto alla ricchezza del patrimonio lessicale e sintattico è la proprietà chiave delle lingue. Questa proprietà comincia ad emergere nel momento in cui l'uomo programma razionalmente la trasformazione dell'ambiente, per esempio attraverso le tecniche di cottura del cibo. Siamo trecentomila anni fa, nell'Asia Orientale, in Cina, e l'"homo pechinensis", nel momento in cui comincia a cuocere il cibo crea un sistema linguistico simbolico, ricco di indeterminatezza semantica.

## l'evoluzione del linguaggio come «riconfigurazione» di strutture fisiologiche

Lo psicologo australiano Michael C. Corballis, nel suo libro del 2002 *Dalla mano alla bocca* riassume tutte le tesi fin qui presentate, e cioè vede nell'acquisizione della postura bipede la possibilità di «liberare» gli arti superiori e la premessa per un salto di manualità tecnologica; considera fondamentale il processo graduale di mutamenti anatomici e neurofisiologici, come l'abbassamento della laringe, l'allungamento del tratto sopralaringeo e le modificazioni cerebrali; delinea la genesi della parola (anticipata da ansiti e grugniti) e la sua emancipazione dal gesto attraverso l'approdo ad una matrice «simbolica» e non più «iconica» del linguaggio gestuale. Inoltre anche lui abbraccia come la Falk la teoria «Haeckel Light» dichiarando che la prova dell'evoluzione linguistica improntata alla successione filogenetica gesto-parola starebbe nelle tappe del linguaggio infantile preceduto e, nei primi momenti accompagnato, dal linguaggio gestuale.
Per Corballis, e ancora di più per Lieberman, alla base dell'evoluzione del linguaggio sta la «riconfigurazione» di strutture fisiologiche preesistenti (cerebrali soprattutto) che, interagendo tra loro in rapporto ai nuovi stimoli, hanno generato un «bricolage» evolutivo. Lo mostra bene la conversione di organi deputati a funzioni primarie quali la deglutizione o la respirazione (dalla lingua alla laringe stessa) in strumenti di emissione e articolazione della parola e per la Falk anche l'attivazione di medesime aree cerebrali in momenti diversi. In particolare afferrare un oggetto o intuire, mettono in moto la stessa area, come dire che "afferrare un concetto" richiama al cervello l'azione di afferrare qualcosa con mano.



## BIBLIOGRAFIA


- DE MAURO T. (1995) "L'origine del linguaggio", in *Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche*.
- LIEBERMAN P. (2007), "The Evolution of Human Speech", in *Current Anthropology*, vol. 48 n. 1.
- LIEBERMAN P. (2008), "Old-time linguistic theories", in *Cortex*, vol. 44.
- MODEO S. (2009) "E l'uomo un giorno cominciò a parlare", in *Corriere della Sera*, 23 marzo 2009.
- PAVESI E., CHOMSKY N. (2011), "La linguistica e la grammatica universale", in *Cultura&Identità*, anno III, n. 10.


## Contact BLE-SeLM

I "Dossier" BLE inseriti nella rivista SeLM intendono essere strumenti di informazione, collegamento e dialogo per gli Insegnanti di LS che operano nella Scuola Primaria.
A tale scopo sollecitiamo la collaborazione più aperta e cordiale. I contributi da far pervenire possono riguardare le seguenti realtà:

1. Istituzioni pubbliche o private che descrivono la natura, le finalità, gli obiettivi e i risultati del loro operare nel settore della LS a livello primario (1500 oppure 3000 battute).
2. Esperienze pilota di natura provinciale o regionale oppure progetti di sperimentazione descritti nelle loro finalità, fasi di realizzazione e possibilmente nelle conclusioni (sempre 1500 oppure 3000 battute); tali contributi saranno pubblicati nel *Dossier*.
3. Quesiti su specifici problemi d'insegnamento della LS formulati in 20 parole circa cui sarà data una risposta nella rubrica *Problemi e tecniche*.

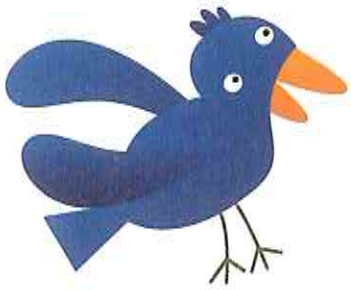
- Per queste opportunità di contatto e di dialogo servirsi dell'e-mail:

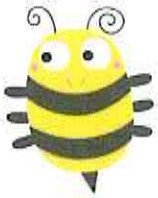
  <mariacecilia.luise@unifi.it>

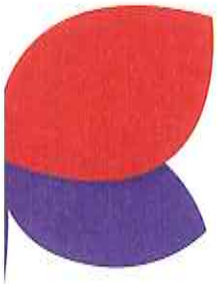
- Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a:
  Milvia Corso
  via Gaspara Stampa, 7
  34124 Trieste

  <milvia.corso@gmail.com>

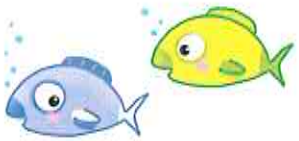
# La Narrativa per la Scuola Primaria







L'ALBERO DEI LIBRI



www.alberodeilibri.com

La Spiga EDIZIONI

# Aspects of Cooperative Learning in a CLIL project: a tourist itinerary based on British Legends

Elisa Mureddu, Luigi Fiori
Università degli Studi di Sassari

## INTRODUCTION

### *1. Cooperative Learning in CLIL*

In recent years, great importance has been given to CLIL as a way for students to develop content and language skills in a natural learning environment. Cooperative Learning is strongly connected to this methodology as it helps developing both BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) and CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) abilities together with relational skills. This methodology leads to a more complex structure than the one based on Collaborative Learning, although a strict definition, one that clearly divides Cooperative Learning from Collaborative Learning is still to be provided.

In order for Cooperative Learning to exist, the following five elements are required in the classroom:

- *Positive interdependence;* i. e. students should feel the need to rely on their classmates in order to complete the given task;
- *Individual responsibility;* i.e. students have to develop a personalized study method to let the teacher and the students of the other groups know about what he/she has learned during the task;
- *Face to face interaction;* i.e. students have to interact in a positive way with each other and be tolerant of each other;
- *Collaborative skills;* i.e. students have to develop social skills, leadership and problem solving skills, for example becoming able to justify their own points of view;
- *Evaluate, review and check work;* i.e. students have to develop monitoring and processing skills by giving advice to improve their peers' work.

Four main roles are taken into consideration during Cooperative Learning activities such as the leader/organizer, the skeptic/questioner, the checker/assessor and the recorder/summarizer. For this reason, Cooperative Learning fosters independence and creativity in every student, given the fact that s/he has a specific task to perform and therefore, in line with the higher-level skills promoted by the CLIL methodology, s/he can develop a personalized study method.

### *2. A CLIL project: a tourist itinerary based on English Legends*

The main aim of this paper is to give an example of how CLIL could be applied to ITER courses to make students learn how to create a tourist itinerary.

Given the fact that CLIL is now compulsory in the fifth year of high school in Italy, this project has been designed on the basis of the tourist subjects taught in this school year, more specifically with the objective of making students able to practice both the skills required to develop tourist itineraries and the related aspects of specialized communication in this area.

English was the chosen foreign language at the A2/B1 level of the Common European Framework of Reference or Languages, in line with the actual level of students' competence. As CLIL is based on original input material, English brochures, articles, websites and books were chosen for this project to give students a real learning environment in which they can develop their content knowledge.

In order to motivate students towards this topic, five of the most famous English legends were given as

frameworks, which could scaffold the itineraries. Legends can intrigue students' interest and contribute to the improvement of their knowledge about those cultural aspects that make activities more interesting and fascinating. For this reason, students were divided into 5 groups, each of which then chose one specific legend to become expert of. As a following step, students were given hints to lead them to the creation of a tourist itinerary using the Cooperative Learning approach. This project includes aspects of different Cooperative Learning activities such as Jigsaw (Aronson 1978), Jigsaw II (Slavin), Learning Together (Johnson and Johnson 1975; 1984), Co-op Co-op (Kagan 1985) and Group Investigation (Hertz & Lazarowitz 1980).

Each single step of this project was content-led and organized with the intention of making students be the center of the learning environment by stimulating their interest and curiosity in a new topic, and giving each of them the opportunity to solve a task by using their content knowledge together with their collaborative and communicative skills. In order to make students improve their skills in specialized communication in the field of tourism, the Lexical Approach was strictly connected to the project so as to give students models of interaction based on "chunking" to stimulate their language learning abilities.

### *3. A model of interaction in a Cooperative Learning CLIL activity*

#### Step 1

Brainstorming and power point class activities are used to give students the basic knowledge as regards the classroom language to be used during the entire project, and to enhance their awareness towards the different roles to be performed during Cooperative Learning activities and their assessment. One legend is then chosen by each group, a task that requires some intragroup and intergroup negotiation among the students. For each legend students will develop one day of the itinerary, namely:

Group A: Nessie;
Group B: Stonehenge;
Group C: The Tower of London;
Group D: Glamis Castle;
Group E: The Headless ghost of Blickling Hall.

Each group searches for information about their legend using webquest activities; this information concerns five different aspects of the day of the itinerary that have to be studied in depth, namely:

1) The legend of the place;
2) Its architectural/geographical features;
3) The kind of accommodation, facilities, and check in/check out information;
4) The means of transport to be used, the journey on the map, depart/arrival time;
5) Information about the nearest/most important city.

Each aspect is dealt with by one student in a group of five, according to the five main roles in cooperative learning explained above and chosen at random by the students. These roles are kept until they complete the task and change after each step. It is very important that students understand the value of their individual assignments and keep in mind that they are assessed with respect to their performance in each single assignment.

#### Step 2: Cooperative Learning – Jigsaw activity

Once each group has completed the five assignments about their day of the itinerary, a new task is proposed: students will find out information about the other four days using the Jigsaw Cooperative Learning approach. Students' roles are divided into leaders and questioners. In every group there is one leader and four questioners. Each leader has the full description of each day of the itinerary worked out by the class, while each questioner has to gather information about one of the four days from the other four groups.

A single worksheet elaborated by the teachers helps questioners complete the task. Each questioner's worksheet differs from the other questioners' worksheets as it only contains one topic (ex.: Questioner's Worksheet group A – objective: find out information about the legend of Nessie; Questioner's Worksheet group B – objective: find out information about the journey to Loch Ness; etc.), as a way to reduce the amount of information that each student has to find out. It is also a way to focus on content rather than language and reduce the level of anxiety for students who have lower language skills.

Each worksheet is content-led and provided with vocabulary (*Main character/ to happen/ to murder/* etc.), questions (*Who... ?/ When... ?/ Where... ?/ What... ?/ How long... ?/* etc.) and prompts (*I would like to know some information about...* etc.), which help students make questions and interact with each other, in order to gather the requested information. The worksheets contain fill-in-the-gaps texts, beginnings of sentences and open questions.

The leaders' task is to answer direct questions made by questioners from other groups. Questioners interact with one group leader at the same time to get what they need to know to complete the task with the missing information. The role of the leader mainly consists in a speaking activity in which s/he answers questions made by questioners from the other groups and summarizes the information s/he knows. At the same time, the leader performs a listening activity in understanding all the questions made by questioners.

The role of questioners consists in a *writing/note taking activity*, as they

have to take notes about what the leader tells them. Moreover, they also perform a speaking activity (question making) in order to get information from the leader, and a *listening activity* to understand them.

**Ex.: Group A –**
Leader: s/he doesn't move from his/her desk and must answer questions from questioners of the other four groups;
Student 1: s/he has to gather information about one of the five topics of the group B;
Student 2: s/he has to gather information about one of the five topics of the group C;
Student 3: s/he has to gather information about one of the five topics of the group D;
Student 4: s/he has to gather information about one of the five topics of the group E.
At the end of step 2, each questioner's worksheet contains all the information about a given day.

**Step 3**
Each student returns to his/her group; it is now possible to complete the itinerary by gathering all the information collected by the students. In order to make students know the same amount of information, each of the five days will be read and checked by each single member of the group in turn.
Students then take up new roles: leader/organizer, skeptic/questioner, checker/assessor and recorder/summarizer. Each group carries out the tasks of reconstructing the full package tour, deciding how to organize the information they have gathered and whether/how to enrich it according to their specialized content knowledge. Students are made aware that the assessment of this stage is based on their cooperation. This is a competitive task that creates a challenge among the groups and thus contributes to motivating student intragroup collaboration. Moreover, the assessment method is meant to foster cooperation during the task as the mark will be given to the group as a whole and not to individuals. In this step students will be given some prompts according to their roles such as: *"In my opinion we should... /Why don't we... /I think that... /It would be better to...* etc.", so that they can discuss and compare their points of view.

***4. Benefits and problems***
What is peculiar to Cooperative Learning is its way of giving each student the opportunity to practice and develop their content and language skills using specific communicative strategies in order to give and receive messages, while keeping a specific role which must be fulfilled in order to solve the assigned task. This activity must be organized according to students' weak and strong points, by trying to involve less motivated or less skilled students. It is vital that students understand the importance of cooperation, which consists in helping each other not to get stuck during the task and lose motivation.
The level of students' effort in performing the given tasks is remarkable due to challenge and motivation towards success. In this way they can achieve better results with benefits for their long-term memorization of vocabulary and structures, together with their refinement of pragmatic strategies. Group activities let students feel more confident with each other and concentrate more on the task. Moreover, group cooperation helps weaker students demonstrate their abilities in a friendly environment. Finally, they develop social skills while developing their content knowledge. On the other hand, teachers might find it difficult to organize, monitor and assess this activity due to its extensive content and the peculiar structuring of roles and tasks during the activity. Moreover, all the steps must take into consideration the average language level of the class, as well as their socio-pragmatic and cooperative skills. Being it a CLIL activity, finding extra time could be difficult for teachers, as they need to plan the activities and prepare resources by simplifying texts according to class level before the start of the project. In addition to this, pre-teaching activities are fundamental to help students get involved in a new type of lesson, which is based on their skills and abilities.

## BIBLIOGRAPHY


- ARONSON E. (1978), *The Jigsaw classroom*, CA Sage, Beverly Hills.
- COMOGLIO M. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- HERTZ-LAZAROWITZ R., SHARAN S., STEINBERG. R. (1980), *Classroom Learning Style and Cooperative Behaviour of Elementary School Children*, Journal of Education Psychology.
- JOHNSON D., JOHNSON R. (1975), *Learning together and alone*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- JOHNSON D., JOHNSON R., HOLUBEC E., ROY P. (1984), *Circles of learning: Cooperation in the classroom*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KAGAN S. (1985), "Co-op Co-op: A Flexible Cooperative Learning Technique", in SLAVIN R.E. (1985), *Learning to cooperate, cooperating to learn*, International Association for the Study of Cooperation in Education, Plenum Press, New York.
- LEWIS M. (1993), *The Lexical Approach. The state of ELT and a way forward*, LTP, Hove.
- SLAVIN R.E. (1990), *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

# Lingue Straniere e Tablets: che cosa ci può offrire il *Cloud*?

Carlos Melero
Università Ca' Foscari, Venezia

Con *Cloud* intendiamo in questo articolo sia il *Cloud Storage* (It.: immagazzinaggio nella nuvola) sia alcuni servizi offerti collegati. Per capire le possibilità didattiche che ci può offrire il *Cloud*, riteniamo necessario fare una descrizione molto schematica (senza entrare in questioni tecniche) di che cosa sia e come funziona il *Cloud Storage*.

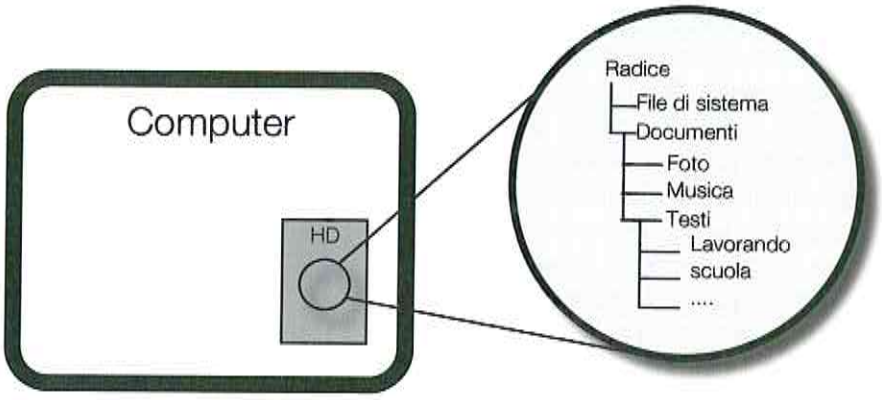



Fig. 1

### Che cos'è il *Cloud?*

Per capire che cos'è il *Cloud* facciamo un passo indietro e vediamo come funziona il nostro computer. Tutti i computer registrano i nostri dati (file) nel loro *Hard Disk* (HD o disco fisso) con un sistema di cartelle e sottocartelle, un sistema gerarchico dove una cartella può includere altre cartelle o documenti (ad esempio, la cartella documenti può includere altre cartelle per le foto, i testi, ecc.) come schematizzato nella figura 1.

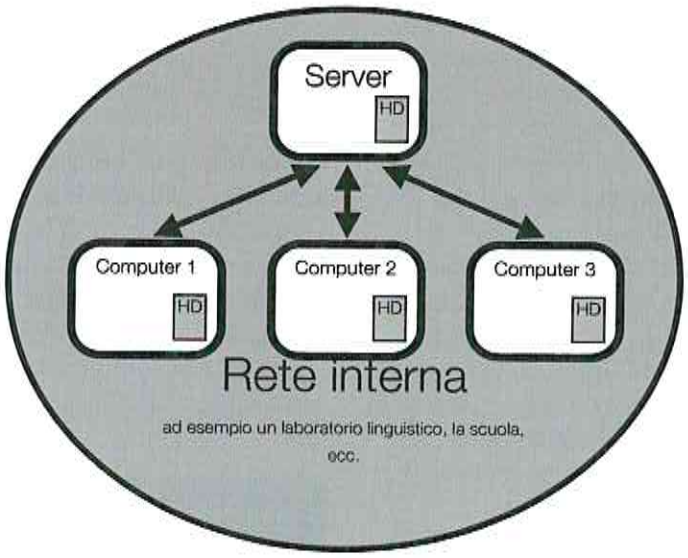



Fig. 2

Possiamo dire che fino a qualche anno fa, tutti lavoravamo in "locale", cioè, dentro la nostra macchina: avevamo i nostri dati nel nostro disco fisso. Questo implicava l'uso dell'ormai dimenticato *Floppy Disk*, adesso sostituito dalle chiavette USB, per poter trasportare i nostri file o documenti da un computer ad un altro o per – quello che ci interesserà di più in questo lavoro – poter dare i documenti elettronici ai nostri studenti. Con l'arrivo di Internet e il suo successivo sviluppo, abbiamo cominciato a lavorare anche nella rete interna[1] (se c'era) e potevamo registrare e leggere documenti che erano fuori dal nostro computer, in un server o un altro computer dentro la

[1] Da adesso in poi chiameremo *Intranet* la rete interna. La rete esterna la chiameremo *Internet*.

nostra rete (dentro la scuola, ad esempio), come indicato nella figura 2. Quindi, nei laboratori linguistici delle scuole era possibile collegarsi ad un altro computer (quello del docente, ad esempio) per avere accesso ad un determinato file, per "consegnare" un lavoro o per vedere lo schermo del computer remoto e controllare l'altro computer (con sistemi del tipo VLC).

Con l'arrivo e l'espansione di Internet e dei collegamenti a banda larga, la rete interna si è aperta alla rete globale *Internet*[2], permettendo la comunicazione tra computer di tutto il mondo. Su questo si basano il web, l'e-mail, e tanti altri servizi che usiamo quotidianamente. Ora, il nostro computer, attraverso il nostro modem (ormai quasi tutti sono anche router[3]) può collegarsi oltre che alla nostra rete interna (di casa, dell'ufficio, della scuola...) alla rete internet e quindi ad una immensa quantità di servizi ad essa collegati (il web, l'e-mail e l'FTP sono i principali[4]). Uno schema potrebbe essere quello rappresentato nella figura 3.

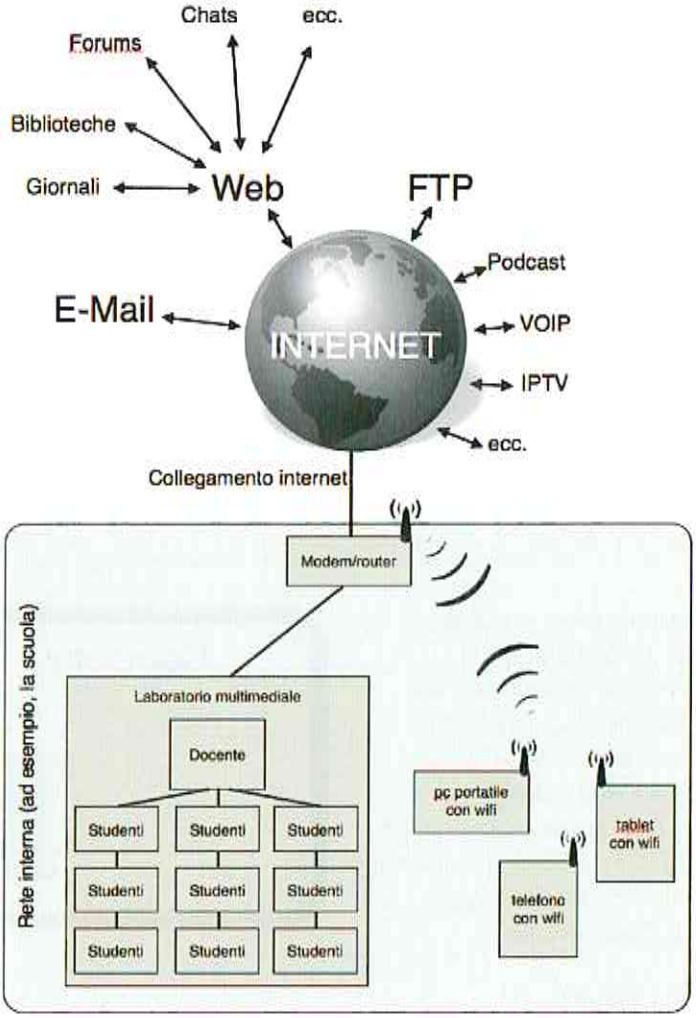



Fig. 3

Tra questi servizi, c'è anche il *Cloud Storage*. Questo "magazzino nella nuvola" sarebbe una sorta di HD, o disco fisso, situato in un server in Internet, al quale possiamo accedere tramite un nome utente e una password da qualsiasi dispositivo collegato ad Internet. Inoltre, quasi tutti questi servizi dispongono di un software che permette di avere una cartella nell'HD locale (di uno o più computer) sincronizzata con la rete. In altre parole, il *Cloud Storage* ci permette di avere la nostra cartella di documenti continuamente sincronizzata tra tutti i computer di nostra proprietà con una copia accessibile dal web (protocollo http) da qualsiasi computer collegato ad Internet. L'utente, oltre alla comodità di poter trovare la cartella documenti aggiornata[5], può contare sulla tranquillità di disporre di un *backup*, o copia di sicurezza, di tutti questi documenti (minimizzando il rischio di perdita dati). Uno schema su che cos'è il *Cloud Storage* potrebbe essere quello rappresentato nella figura 4.

**avere la nostra cartella di documenti continuamente sincronizzata**

A questo, alcuni servizi aggiungono altre funzionalità che si riveleranno molto utili per gli insegnanti, in

[2] Infatti, la parola inglese *Internet* è una contrazione di *Interconnected Networks*, cioè, reti interconnesse.
[3] Un *router* o instradatore è un dispositivo che permette lo scambio dati tra diverse macchine, siano queste nella stessa rete o no. In altre parole, permette di creare una rete domestica con il computer fisso, quello portatile, il tablet, il telefono, ecc. e mettere tutti in comunicazione con Internet.
[4] Oltre a questi, possiamo parlare dei motori di ricerca, i database di biblioteche, servizi di streaming video e audio, chat, podcast, forum, blogs, ecc.
[5] Immaginiamo di avere un file di testo su cui stiamo lavorando a casa. Lo salviamo sulla nostra cartella "sincronizzata" e quando apriamo il computer nella nostra sede di lavoro, senza dover fare nulla, troviamo il documento come lo avevamo lasciato a casa. In questo modo, le chiavette USB e le mail spedite a se stessi non sono più necessarie.

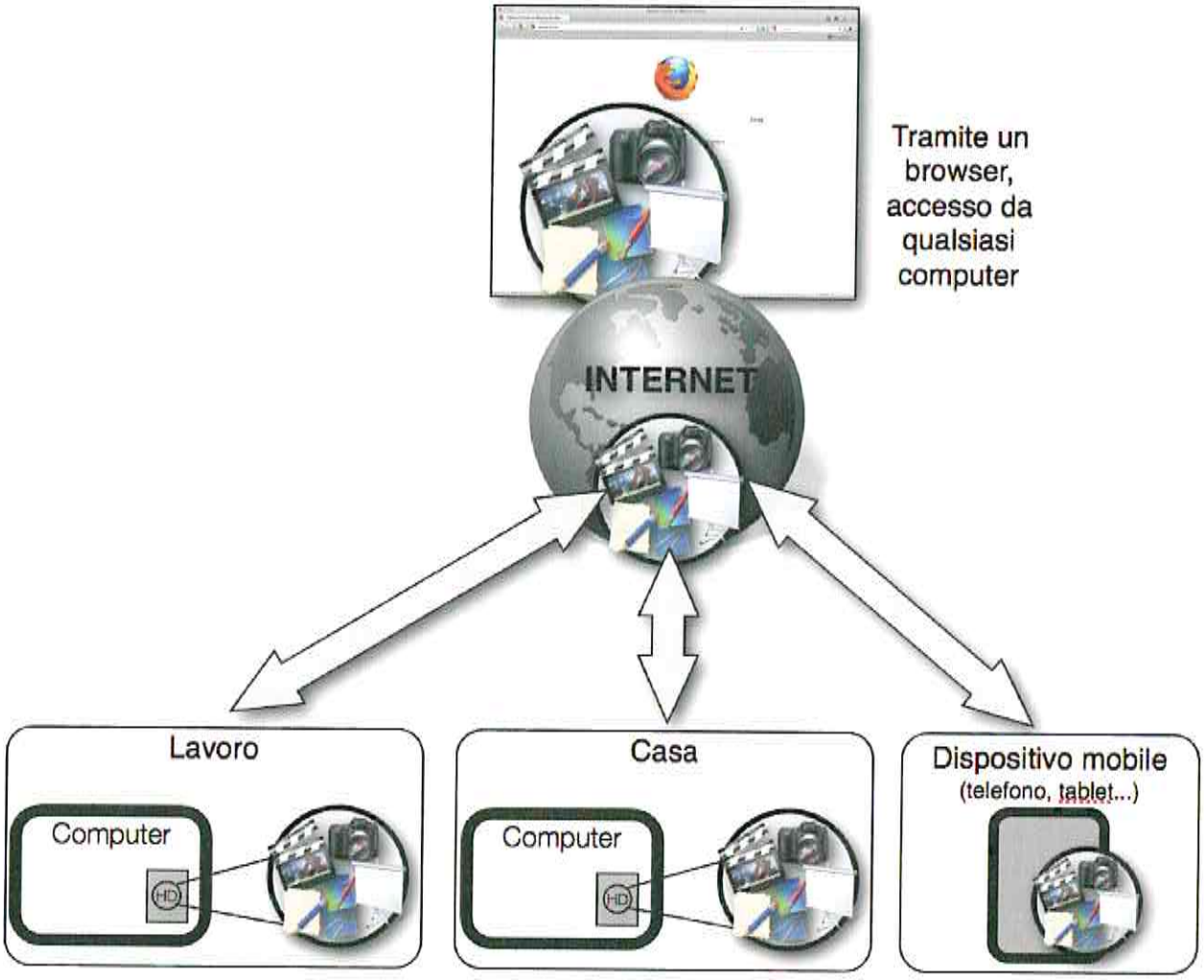



Fig. 4

special modo per quelli di lingua straniera, come ad esempio Google Docs (http://docs.google.com) dove, oltre ad avere dello spazio a propria disposizione per i propri documenti, si possono creare e modificare documenti di testo (.doc), presentazioni (.ppt) e fogli di calcolo (.xls) direttamente online, cioè, senza bisogno di avere alcun software installato perché questo è su Google (e viene usato tramite il browser).[6] Inoltre, questi documenti (o intere cartelle) possono essere condivise con altre persone o resi pubblici (accesso libero), sia in modalità *"view only"* (soltanto il proprietario del file lo può modificare mentre gli altri lo vedono soltanto) sia in modalità *"edit"* (si possono modificare i file), sia *"comment only"* (si può soltanto lasciare commenti al documento, ma non modificarne il contenuto).

Con queste combinazioni, le potenzialità sono molte, e possono essere sfruttate dall'insegnante sia per il *"collaborative learning"*, sia per potenziare la *Digital Literacy*, sia per creare una *repository* di documenti della classe con estrema facilità, per sviluppare le capacità di scrittura (in modalità collaborativa o non), per la creazione di documenti condivisi (diario di classe, appunti in comune, approfondimenti, ecc.). Un altro vantaggio, da non sottovalutare, è l'enorme potenzialità che questi attrezzi offrono per studenti con DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) o con altri bisogni speciali (ipovedenti, ciechi, ecc.).[7]

Il docente può creare, ad esempio, una cartella condivisa con tutta la classe dove potrà registrare i documenti che vuole che gli studenti abbiano. Può

[6] Questo permette di ovviare al problema delle compatibilità di software, tanto frequenti quanto spiacevoli, tra computer con diverse versioni del software installato. Ad esempio, documenti registrati con l'ultimo formato non sono leggibili da versioni precedenti; o documenti realizzati con versioni di software gratuito (tipo OpenOffice) che richiedono di avere questo software installato sulla macchina che si usa.

[7] A questo argomento dedicheremo un prossimo articolo.

decidere anche se vuole che gli studenti possano soltanto vedere i documenti *(view only)*, ad esempio se vuole fare di quella cartella condivisa una sorta di casella dove gli studenti ricevono documenti (appunti, approfondimenti, foto, video, ecc.). Può anche decidere di condividere la cartella in modalità *edit*, permettendo agli studenti di modificare i documenti; ad esempio, lasciando un documento di testo con uno schema della lezione svolta e chiedendo agli studenti di ampliare i punti facendo delle microricerche sugli argomenti.

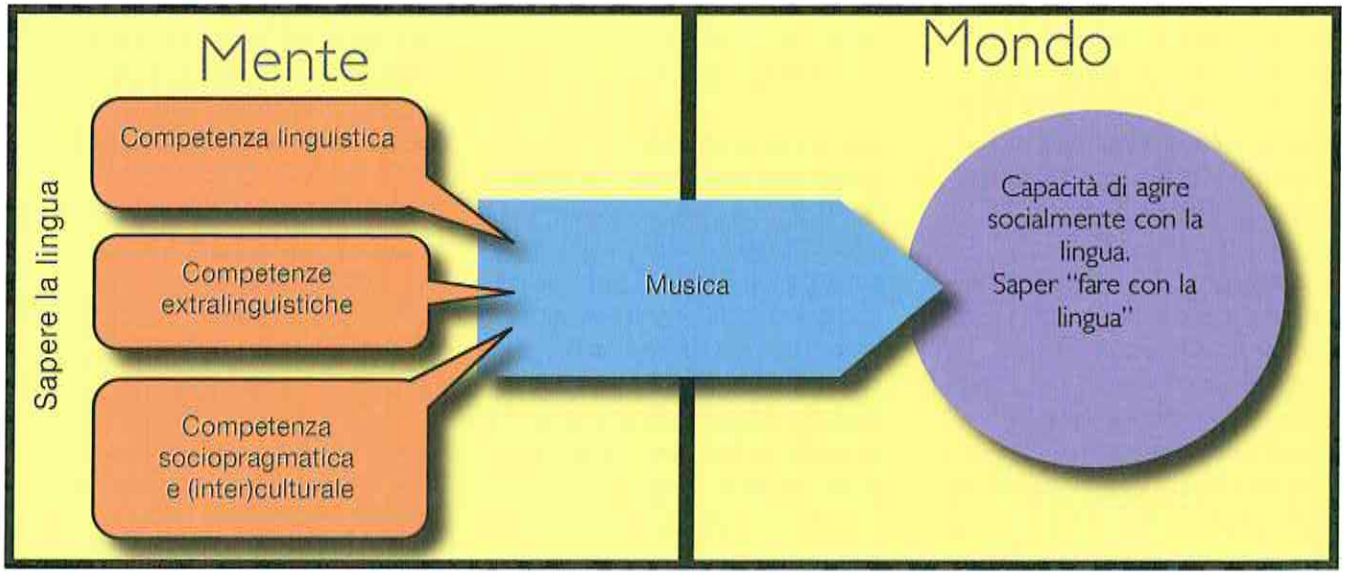
Il docente e lo studente possono anche condividere una cartella tra di loro, ad esempio, uno studente con DSA potrebbe avere una cartella condivisa con il docente dove questo, qualche giorno prima, condivide con lo studente il materiale che userà a lezione. Un grande vantaggio è che questi documenti, essendo già digitali, possono essere usati sfruttando le tecnologie a vantaggio dello studente (possono essere letti dal sintetizzatore vocale per facilitare il testo allo studente dislessico, possono essere letti dallo studente cieco tramite la barra *Braille* del computer, si può attivare lo zoom per facilitare la lettura allo studente ipovedente, ecc.). O, al contrario, lo studente con difficoltà può condividere con il docente in tempo reale (usando il tablet in aula) gli appunti, gli esercizi, ecc.

Come si può intravedere, le possibilità e potenzialità sono tantissime, e se combinate con l'integrazione dei tablets in aula, si possono aumentare: non avremo più bisogno di usare fotocopie, basterà mettere nella nostra cartella condivisa il documento (di testo, la presentazione, una foto, ecc.) e gli studenti, in questione di secondi, avranno il file nei loro tablets (il processo può essere anche inverso se loro registrano il loro documento nella cartella condivisa). Potremo proporre agli studenti (o gli studenti al docente) testi con diversi linguaggi, non solo testo scritto, ma possiamo aggiungere audio, musica, video... Gli studenti possono anche lavorare in piccoli gruppi nell'elaborazione di testi in lingua, approfondimenti su alcuni argomenti, condivisione dei loro appunti, ecc.

Anche per il lavoro del docente il *Cloud* può diventare un attrezzo interessante da due punti di vista:

- Dati sicuri e accessibili: avere una cartella sul *Cloud* significa che, anche se il nostro computer ha un problema (ad esempio un virus, un portatile rubato o perso, o qualsiasi altra circostanza) o semplicemente non abbiamo con noi il computer, possiamo sempre accedere ai dati perché sono registrati nel nostro HD sulla nuvola (ad esempio, accedendo tramite web). Ma significa anche che se abbiamo più di un computer, questa cartella sarà uguale tra tutti loro, essendo sempre aggiornata in automatico senza nessuna azione da parte nostra.

- Condivisone del lavoro e lavoro in squadra: i docenti della stessa lingua della stessa scuola possono avere una cartella condivisa tra loro con gli stessi materiali, dove lavorare assieme e in collaborazione per la creazione del materiale didattico. O, condividendo altre cartelle o file, creare una sorta di gruppo di lavoro e scambio materiale con altri docenti di altre realtà. Inoltre,




Modello competenza comunicativa BALBONI 2012

un grande vantaggio per il docente è che il materiale registrato nel *Cloud* è "sicuro": da una parte sono dati che non vengono persi perché è il fornitore del servizio ad usare sistemi per assicurare questo; dall'altra, possiamo avere la sicurezza di avere accesso ai dati anche se non abbiamo con noi il computer che abbiamo usato per creare il materiale, e il materiale viene aggiornato automaticamente tra tutti i nostri computer.

**Competenza comunicativa e *Cloud***

Cerchiamo, in questa seconda parte del nostro lavoro, di sbozzare come i sistemi di *Cloud Storage* e *Cloud Computing* potrebbero essere usati per sviluppare, a modo di esempio, una delle cinque componenti del modello di competenza comunicativa proposto da Balboni[8] che rappresentiamo nella pagina a fianco.

Scegliamo in questo caso la competenza (inter)culturale perché, come indica lo stesso Balboni, pare che non sia possibile insegnarla data la sua estrema variabilità, ma si può "insegnare ad osservarla" e qui, a nostro avviso, le nuove tecnologie e il *Cloud* potrebbero configurarsi come alleati di grande valore.

Seguendo sempre BALBONI 2012, possiamo distinguere tra *competence* e *performance*. La prima è composta dal *software of the mind* (fattori culturali che influenzano la comunicazione) e dal *software di comunicazione* (codici verbali e non verbali usati per la comunicazione). La *performance*, invece, è costituita dal *software di contesto* (il software socio-pragmatico che regola un evento comunicativo). Sono molti gli aspetti che *competence* e *performance* inglobano al loro interno e di cui si è di solito inconsapevoli: i concetti di tempo, gerarchia e rispetto, movimenti, odori e rumori, volume della voce e turni di parola, perfino la strutturazione di testi orali o scritti, per citarne alcuni. Per insegnare ad osservare questa competenza, Balboni indica quattro punti chiave:

**a.a.a.** rendere consapevoli le persone delle differenze;
**a.a.b.** offrire strumenti concettuali per osservare queste differenze;
**a.a.c.** far notare che sono mutevoli;
**a.a.d.** insegnare ad osservare video e film (anche se non sono autentici, ma proprio per questo più semplici da individuare e osservare).

**il *Cloud* ci può permettere di creare delle attività dove gli studenti potranno collaborare**

La principale fonte di video e clip di filmati è, indubbiamente, la rete (YouTube, Vimeo, ed altri), che combinata con il *Cloud* ci può permettere di creare delle attività dove gli studenti potranno collaborare nell'analisi delle particolarità culturali dei video, creare un archivio della classe con video e commenti creati da loro o una collezione di video che possano aiutare a capire una particolare caratteristica.

**ATTIVITÀ VIDEO**

| | Link al video in L1 | Link al video in LS |
|---|---|---|
| | VIDEO L1 | VIDEO LS |
| Distanza tra gli interlocutori | | |
| Velocità di eloquio | | |
| Si interrompono quando parlano? | | |
| Mentre parlano, fanno dei gesti particolari? | | |
| Quando parlano, vanno direttamente al punto o introducono prima l'argomento? | | |
| Ci sono dei modi di dire o espressioni non traducibili letteralmente? | | |
| Se sì, potresti fare una proposta di traduzione? | | |
| Ci sono strutture che riflettono una gerarchia o status sociale? | | |
| Aggiungete qui sotto altre caratteristiche che potrebbero essere interessanti | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

**Esempio di tabella per l'analisi di due video, in L1 e LS**

Per creare un'attività di collaborazione all'analisi di un video, basterebbe creare un file di testo (un comune file .doc) con un link ad un video in LS e sotto una semplice griglia che permetta agli studenti di identificare le caratteristiche e confrontarle con quelle della propria L1. Una volta che gli studenti hanno lavorato sul video e hanno una serie di caratteristiche individuate, in base alla loro padronanza in LS, potrebbe essere richiesto loro di creare un testo a piccoli gruppi, dove spiegano a un ipotetico interlocutore appartenente alla cultura della LS le differenze che hanno osservato. Questa attività potrebbe essere anche fatta confrontando due video, uno in LS ed uno in L1, potendo poi elaborare un testo in LS ed uno in L1 rispettando in entrambi le caratteristiche testuali di ogni lingua.

[8] BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Novara.

| Link al video | Aspetto/i interessanti | Descrizione | Differenze con l'italiano | Altre annotazioni | Nome dello studente |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

**Esempio di tabella per creare un archivio di video della classe**

Un secondo modo di poter sfruttare le potenzialità del *Cloud* è quello di creare un archivio di video della classe; per farlo basterebbe creare un foglio di calcolo (file con estensione .xls) condiviso con gli studenti, dove questi potranno inserire poco a poco i link ai video che trovano interessanti con una breve descrizione e altre informazioni che possano essere d'interesse. La scelta di un foglio di calcolo è data dal fatto di poter ordinare con facilità i dati e quindi avere un accesso facilitato all'informazione.

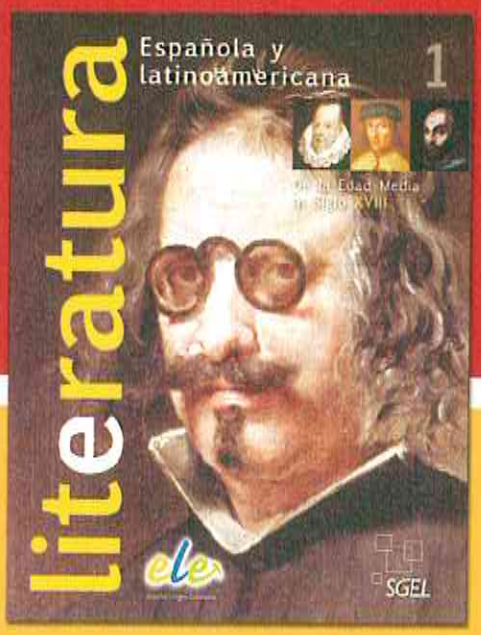
Un terzo modo sarebbe quello di creare un file di testo per ogni aspetto che il docente vorrà approfondire e condividerlo con gli studenti; questi, a piccoli gruppi o tutti assieme, cercheranno materiale audio e video, lo analizzeranno e potranno creare (in modo più o meno guidato) un elaborato dove viene analizzato l'aspetto interculturale studiato (elaborato che potrà essere multimediale).

**creare negli studenti una consapevolezza delle differenze interculturali**

Questi sono tre semplici esempi di come il *Cloud* può contribuire all'apprendimento in collaborazione e a creare negli studenti da una parte una consapevolezza delle differenze interculturali e, dall'altra, offrire loro degli strumenti per la loro osservazione. Un altro vantaggio da non dimenticare è che facendo l'intera attività in modo digitale, studenti DSA o con alcuni tipi di disabilità, sono integrati pienamente: ad esempio, lo studente dislessico o ipovedente potrà realizzare questo tipo di attività senza molta fatica grazie all'ausilio della tecnologia (che non è più un mezzo compensativo ma uno strumento didattico). Inoltre, nei casi sempre più frequenti di classi multilingue e multietniche, realizzare questo tipo di attività collaborativa – dove gli studenti propongono materiali per la riflessione e l'analisi – può valorizzare la propria cultura di appartenenza e creare dei momenti dove gli studenti possono imparare ad osservare e capire le caratteristiche altrui.

# Literatura Española y Latinoamericana

Manuale di letteratura spagnola per giovani e adulti.
Per studenti della Scuola Secondaria italiana di II grado



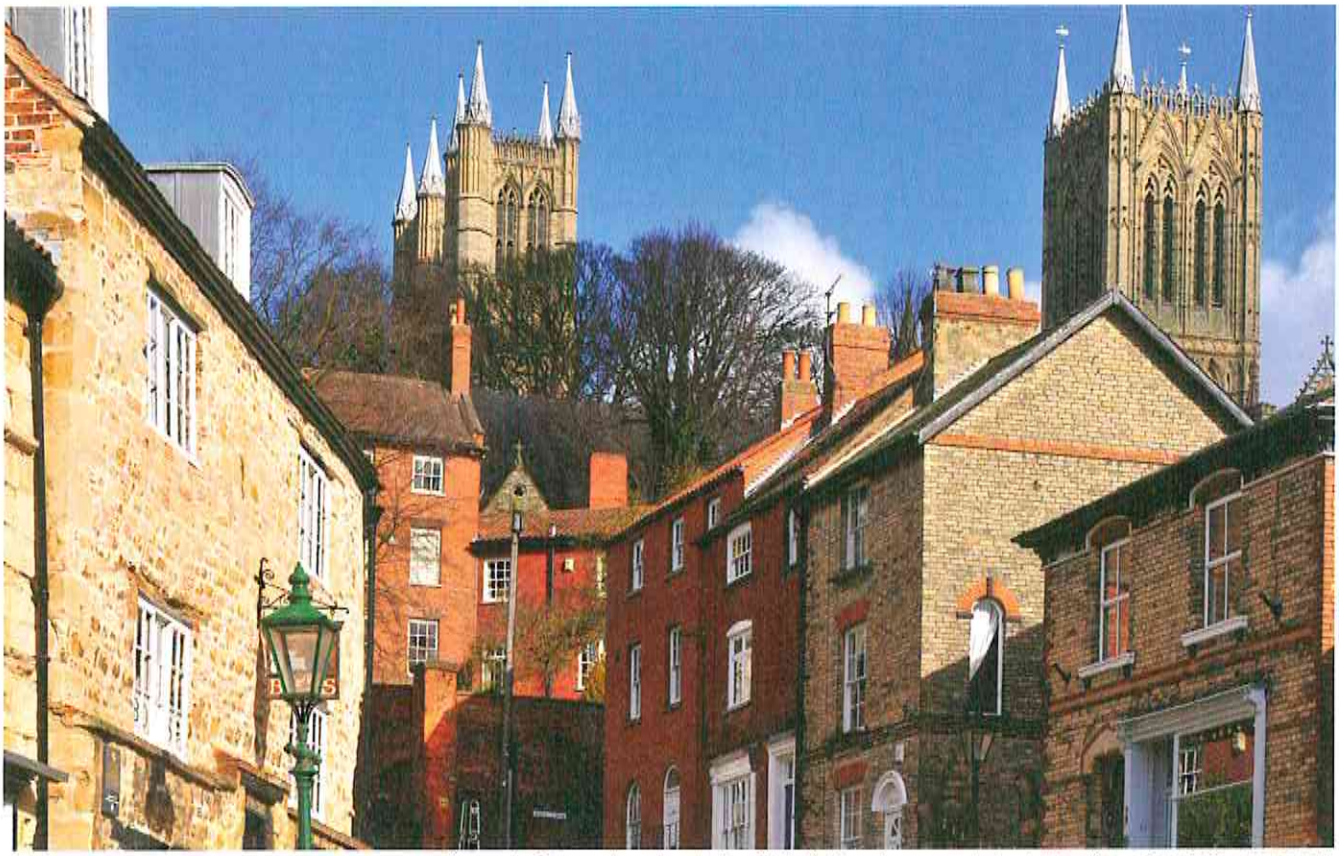
Diviso in due volumi interamente a colori
- Volumen 1: De la Edad Media al Neoclasicismo
- Volumen 2: Del Romanticismo a la actualidad

SGEL

ELI Edizioni
www.elionline.com

# Comenius: "Helping Children Achieve More"

Clara Vella
Presidente Sez. ANILS di Firenze



**Case storiche nel centro della città di Lincoln, sovrastate dall'antica cattedrale medievale**

Il programma europeo Comenius prevede, tra i diversi percorsi, 'visite studio' in paesi d'Europa.

Le visite studio vengono assegnate in base alle candidature presentate ed hanno l'obiettivo di promuovere lo scambio di esperienze fra differenti paesi d'Europa, il confronto e la conoscenza di realtà diverse.

La visita studio assegnatami ha avuto il titolo *Helping Children Achieve More* e si è svolta dal 30 gennaio al 3 febbraio 2012 a Lincoln. È una cittadina situata a nord-est di Londra, fondata dai Romani, di cui rimangono evidenti tracce (le mura, l'arco, l'acquedotto, ecc.) e sviluppatasi poi con l'invasione normanna, di cui possiamo ammirare la maestosa cattedrale gotico-normanna e un castello che domina tutta la città.

Alla visita hanno partecipato i seguenti paesi: Austria, Bulgaria, Danimarca, Francia, Germania (con due rappresentanti), Irlanda, Italia (rappresentata da chi scrive), Finlandia e Spagna.

La scuola che ha ospitato è la Lincoln Christ Hospital School, situata in un antichissimo edificio che durante la seconda guerra mondiale era un ospedale. Oggi è una 'secondary high school' con circa 350 studenti ed è una 'scuola accademia'. Le *scuole accademia*, di recente formazione,

sono scuole pubbliche ma autonome, hanno avuto l'autonomia dal 'board' locale e ricevono i finanziamenti direttamente dal governo centrale e dagli sponsor.

Nella contea del Lincolnshire c'è una grande tendenza a trasformare le scuole in 'academies': in due anni sono sorte circa settanta nuove 'accademie'. I dirigenti ritengono che se le scuole hanno potere economico e sono autonome, possono anche progettare meglio.

L'illustrazione dei diversi sistemi educativi ha fatto emergere sostanziali differenze. Si riportano alcune note:

- in Finlandia l'educazione è gratuita dal kindergarten ai 18 anni. Sono gratuiti anche i mezzi di trasporto, la mensa e i libri;

- in Francia non viene impartito l'insegnamento della religione in virtù di una legge sancita dopo la rivoluzione francese, ma viene dato un giorno libero (il mercoledì) per permettere alle famiglie di impartire la religione a casa. La collega francese si è così espressa: "France abolished religion to respect the creed of each person";

- è emerso con chiarezza come il sistema educativo italiano è profondamente diverso dal modello anglo-sassone, nel quale dai 14 ai 16 anni c'è un'area 'comprensiva' con discipline obbligatorie e opzionali; dai 16 ai 18 anni gli studenti sceglieranno i curricoli che diventeranno specializzanti per le scelte future. Esistono comunque curricoli differenziati in base alle capacità, alle attitudini e alle tendenze e ci sono anche classi per slow learners (alunni lenti).

Entrando nell'argomento dell'incontro: *Come ottenere di più con gli studenti? Come ottenere risultati migliori? Quali le cause dell'insuccesso scolastico? Quali sono le percentuali del successo e dell'insuccesso?* Si sono esaminate le discipline in cui gli studenti falliscono più facilmente.

Si individuano alcuni fattori comuni e in particolare l'esistenza di percorsi educativi non adatti. Occorre quindi programmare curricoli più aderenti alle capacità degli allievi, individuare 'corsi' che possono colmare le carenze in modo individuale, curare il rapporto docente-discente, inserire e integrare gli studenti immigrati con corsi di alfabetizzazione e di cultura generale, elevare il livello culturale dei docenti e integrare corsi extra-curriculari come rinforzo.

Per quanto riguarda l'Italia, oltre a concordare con tutti i punti individuati dagli altri paesi, la rappresentante italiana ha aggiunto che gli obiettivi fondamentali dovrebbero essere: porre l'educazione e la cultura al centro della politica del governo, puntare sulla qualità dei docenti e sulla loro formazione, ed infine creare un rapporto di empatia tra docente ed allievo.

**puntare sulla qualità dei docenti e sulla loro formazione**

**Study visit group report**
**1. Group No**
***Title of the visit:*** Helping Children Achieve More
***Topic:*** Equal opportunities for disadvantaged groups
***City, country:*** Lincoln, England
***Type of visit:*** Transversal Study Visit
***Dates of visit:*** 30 January 2012 - 03 February 2012.

The purpose of a study visit is to generate an exchange of experience and good practice between the country you visit and the countries you all come from. Thus, participating in a study visit can be an exciting experience and an important learning tool for you.
During the visit you are invited to prepare a group report summarising your discussions and learning. This will help Cedefop disseminate what you have learnt to others, who share your interest but did not participate in this particular study visit.
On the first day of the visit, you have to select a reporter who will be responsible for preparing the final report and submitting it to Cedefop. Everybody should contribute to the report by sharing their views, knowledge, and practices in their respective countries. Please start working on the report from the first day of the visit.

**2. The study visit programme aims to promote and support policy development and cooperation in lifelong learning. That is why it is important to know what you learnt about such policies and their implementation during your visit. You are invited to describe your findings concerning the following:**

***2.1 Approaches taken by participating countries (both host and participants) regarding the theme of the visit. Are there any similar approaches/measures in participating countries? What aspects are similar and why? What aspects are different and why?***
The following is a list of approaches taken by participating countries who partook in the study. It lists the main interventions which participants felt assisted pupils to achieve more.

Austria:
• There is a curriculum which is equal for the whole of Austria;

Cattedrale della Beata Vergine Maria di Lincoln (Inghilterra)

• It is divided into standards which everyone has to achieve, and an add-on for more gifted pupils;
• If a pupil doesn't achieve, he/she gets individual help;
• In the secondary level, there are three ability groups.

**Bulgaria:**
• External tests – 4th form (age 10), 7th form (age 17) in Maths, Bulgarian, Science, Foreign Language;
• Inspections by inspectors;
• Observations by the headmaster (assistants) – *mostly at documents*;
• Term tests and entry tests – collecting data – subject specialists usually work together as a team;

**schools have to evaluate themselves in Finland**

• They collect data and make discussions about the outcomes;
• Mixed ability classes (groups) – different expectations – differentiated tasks.

**Denmark:**
• We have student plan for every student with individual goals;
• Every student has a talk with their class teacher every year;
• The parents and the student have a talk with the class teacher;
• We have national tests at (Grade) 2,6,8,9,10.

**Finland:**
• Basic education grades 1-9 (ages 7-16);
• National core curriculum – *goals and ways to*;
• Municipality level curriculum – *achieve them*;
• No national evaluation in basic education;
• Education laws say: schools have to evaluate themselves;
• Municipalities have plans how to evaluate education;
• Student evaluation: School year report
Grades 1-4: Verbal assessment
Grades 5-9: Numerical assessment (Grades 4-10);
• National Core Curriculum tells what a student needs to know in order to achieve grade 8;
• Teachers evaluate learning by taking notes, testing and paying close attention to the progress in students learning;
• Supporting students:
three levels of support (General, Intensified and Special);
• Special Education children have a personalized curriculum.

**France:**
• National evaluation at (7 years old level)
Year 2 – Validation step 1 common core;
• National evaluation at (10 years old level) Year 5 – Validation step 2 common core;
• If the child doesn't pass one step, the teacher must give him tailored support (by the teacher) or maybe special need support (by an auxiliaire scolaire);
• We have National Curriculum from 3 years old to 11 years old.

**Germany (Hesse):**

- Primary – competences – no levels;
- 6 year (1): some use standard test for orthography;
- 7 year (2): some use test for reading;
- 8 year (3): test from government in maths and German, statistics and level of competences, but no targets;
- 9 year (4): secondary school I, secondary school II, secondary school III;
- Supporting hours for German/Maths/German as a foreign language.

**Germany (Saxony):**

- In Saxony there is no individual performance data at system level. Only the schools have the date of the individuals. If they use this data for tracking progress, this depends on the school itself;
- There are tests at Grades 3, 6 and 8, but there are no links between them;
- There are also central exams at the end of secondary school (somewhat similar to GCSE) and at the end of the grammar school. The results are only collected at school level and are not linked to former tests;
- The external evaluation of the schools uses the school level data to evaluate the performance at school level, and not at individual level. The results of the school over several years are compared, but not for the same cohort.

**Ireland:**

- One to one teaching of SEN pupils with statements (five hours per week);
- Extra teaching post to address pupils with learning difficulties, all schools have access to a learning support teacher;
- Standardized tools in literacy and numeracy for pupils in Grade 2 (aged 7) and Grade 5 (aged 10/11) – to be compared against National Norms;
- In areas of high socio-economic disadvantage, school have a more advantageous pupil teacher ratio. These schools also receive higher grants. Teachers in these schools have access to specialised professional development in literacy and numeracy (Reading Recovery/Maths Recovery/Literacy Lift-Off);
- A choice of alternative examinations for Junior Certificate (GCSE) and Leaving Certificate (A-level) which are practically based;
- Youth Centres for pupils who leave formal secondary education.

Cattedrale di Lincoln nel centro storico della città

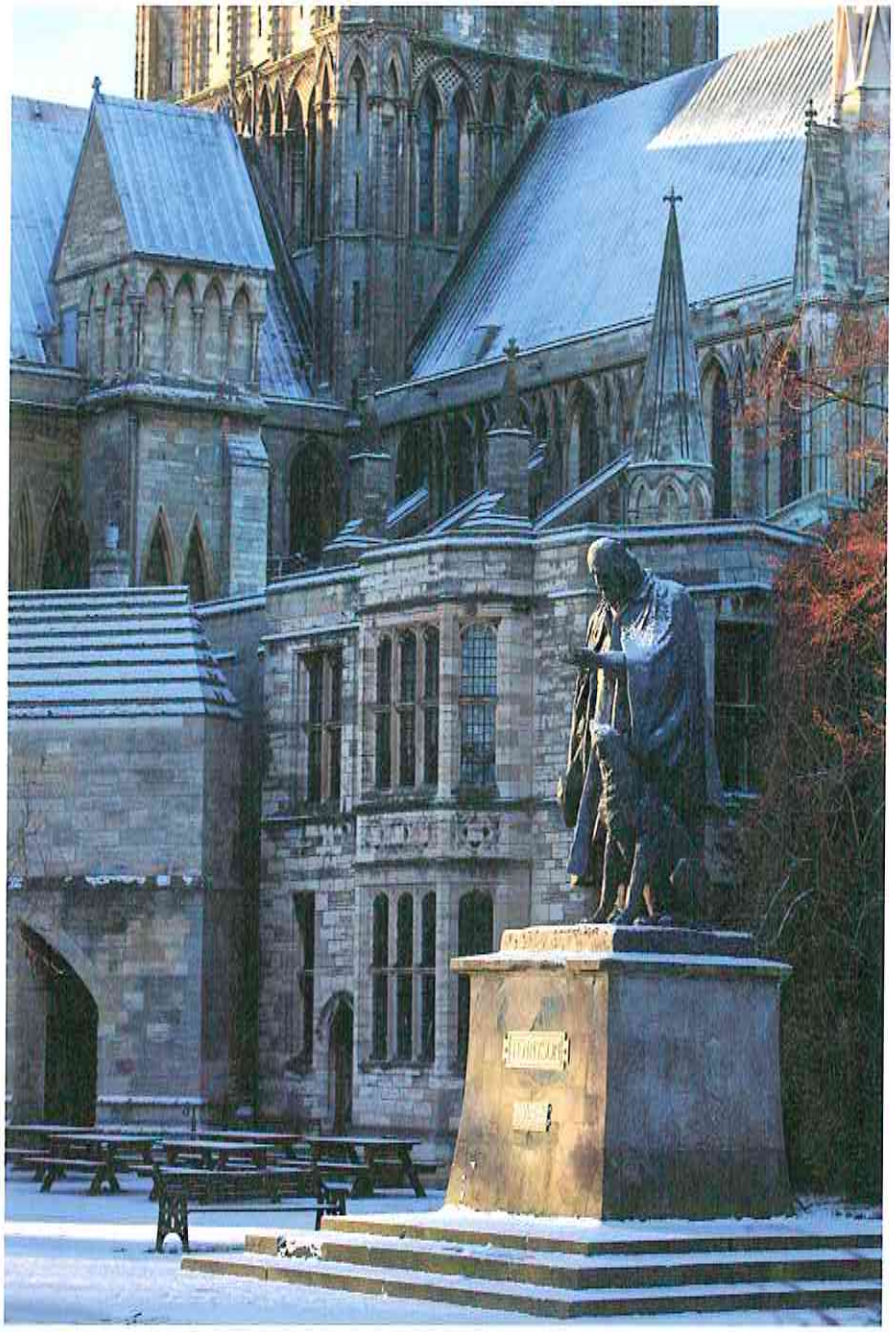
**external evaluation uses school level data to evaluate performance at school level**

**Italy:**

- Quality assure teaching and learning;
- Pathways curriculum for wide range of abilities;
- (We hope in Italy school could offer different curricula according to different abilities of students. This might reduce the lack of success of most students and create individual progress);
- Extra courses;
- (We have in Italy extra courses, but sometimes if they aren't linked with the curricular courses, they are inefficient because they don't give the appropriate competences);
- Send small group support.

**Spain:**

- Psychopedagogical evaluation for SEN pupils: Curricular adaptation and one to one teaching or small groups;
- Small groups for newcomer pupils and social disadvantaged pupils;
- Programme of School Success: extra-teachers in classrooms and summer classes (not for all students and years);
- General diagnostic evaluation (4th year in Primary and 2nd in Secondary);
- Option for students in difficulties to obtain the GCSE with a special



Statua del poeta Alfred Tennyson col suo cane, davanti alla cattedrale di Lincoln

programme called Curricular Diversification based on practical knowledge.

A common thread across all participating countries is a move towards individualised support for pupils with learning disabilities and the provision of alternative pathways for success for pupils who are struggling with mainstream education provision.
Differences occur around curricula – some countries have highly prescriptive curricula and in others local government sets broad curriculum statements.

***2.2 Challenges faced by participating countries (including host) in their efforts to implement policies related to the theme of the visit. What are the challenges? Are they common challenges? If so, why? If not, why not?***

The following is a list of challenges which participants articulated. Not all of these challenges are common to the countries which the participants represented but there was general agreement around most of them. Merit was seen in the systems of all countries and all participants were agreed that there was room for improvement within the systems which they represented and worked in.

- Budgets-increased budgets would allow schools to employ more teachers and to purchase resources;
- Assessments-a growing pressure on schools to assess pupil progress against national norms more frequently. This may result in teachers teaching to the test and loosing sight of the needs of individual pupils who fail to attain highly in the areas of literacy and numeracy but may have talents in other areas;
- External evaluation of schools which does not take into account the baseline from which pupils are operating or the context within which the school operates;
- Central V decentralised control of the education system. Some of the participants work in countries where the curriculum is highly prescribed and felt that this restricts teacher autonomy in the setting of realistic targets for individual pupils and groups of pupils;
- Centralised V Decentralised control of budgets. The "academy" system promoted in England has many advantages in that the school is given a budget and has autonomy as to how this is spent;
- Lack of autonomy at school level. The "one size fits all" approach does not always work and more attention needs to be paid to schools with diverse and challenging pupil populations;
- Systems whereby the future of pupils is decided at a very early age (12 years) and they are limited regarding the "type" of school they

may attend for their secondary education. Also, the segregating of pupils with learning disabilities is not seen as a positive. A more inclusive approach to meeting the needs of these pupils and preparing them to play a meaningful role in society should be paramount in all educational systems;

- Trade unions: some trade unions are resistant to changes in education and place the protection of teacher employment before the needs of pupils.

***2.3 Name and describe effective and innovative solutions you have identified that participating countries (both host and participants) apply to address the challenges mentioned in question 2.2. (Please mention specific country examples)***

**Saxony:** System of vocational school is very good with link between theory and practice and offers for pupils who did not pass examination at secondary school to assist them re-take or take for the first time, final examinations. School evaluation is focused on making schools better, high acceptance of evaluations to help improvement.

**Denmark:** Pupils are facilitated and encouraged to work independently from a very young age. There is a focus on setting individual learning targets for pupils. Pupils' language skills are assessed prior to their enrolment into preliminary education. Assistance is given to pupils who are deemed to have poor language skills. Schools in Denmark find mean attainment of pupils and this must be above the national average. Pupils who achieve below the average can go to boarding schools to raise attainment.

**Finland:** Flexible basic education, grade 8 and 9 (15 years) goes to flexible classes where a social worker and a teacher work together to train and educate pupils. Second chance education is provided by the state. Engagement in education is free at all stages.

**Italy:** Putting education at centre of policy (and culture) in government. Good relationships between pupil and teacher and quality of teachers in understanding needs of pupils.

**Germany:** Testing of pupils at 4 years in language. Free classes provided to enable pupils acquire language proficiency prior to their engagement in compulsory education. Curriculum allows teachers flexibility enabling them to set targets for individual pupils.

**second chance education is provided by the state in Finland**

**Bulgaria:** After school arrangements are made to take groups of pupils and provide extra support for them in a wide range of subjects. Arrangements are also made to assist pupils who, due to illness, have missed a significant part of school time. Pupils with exceptional ability are also given extra support.

**France:** Parents support on Wednesday afternoon to involve parents in the school language and culture especially EAL parents or parents with poor literacy skills. This is state sponsored and has a high uptake from parents.

**Austria:** Teachers have a responsibility to assess pupils and to provide individual support to "failing" and "gifted" pupils. It is compulsory to communicate to parents the needs of their children and to outline a plan of support which the parents can play a part in. Teachers have assigned hours for consultation with pupils. Support is provided to pupils before and after official school time to assist them to achieve. Gifted pupils are taught by subject specialist teachers. Teacher must state reason why pupils are not achieving to the principal.

**Spain:** The ratio of educational psychologists to schools is very favourable with large post-primary schools being assigned a full-time psychologist and one psychologist between two primary schools. Main stream teachers are allocated an hour per week to make contact with parents and this is viewed as a valuable role.

**Ireland:** The teaching profession is held in high regard in Ireland. There is extra support provided to schools operating in areas of socio-disadvantage. There is an increasing focus on raising levels of pupil achievement in literacy and numeracy and all schools are expected to put in place a plan to achieve this.

**England:** The level of support for pupils and their families in the schools visited is of a very high standard. The freedom afforded to individual schools to use part of their budgets to employ pastoral care assistants and EAL assistants is seen as very positive. Also the use of teaching assistants to provide support under the direction of the class teacher is seen as a positive aspect of their educational provision.

***2.4 Assessment of the transferability of policies and practices. Could any examples of good practice presented in this report be applied and transferred to other countries? If so, why? If not, why not?***

The participants on the study group worked in many different aspects of education. It was felt that many of the practices observed were of benefit to individual systems and that good practices observed in classroom level were particularly transferable as practising teachers are always receptive to approaches and methodologies which assist in raising pupil attainment. The grouping of pupils according to ability, the supportive learning environments, thematic approaches, the targeted approach to the teaching of literacy and numeracy and the identification and communication of clear learning outcomes are all practices which could be easily transferred to all systems. Assessment practices, school autonomy in the allocation of resources and the employment of personnel are less transferable as the systems under which different countries operate could not presently operate these for a variety of reasons. Also the support awarded to pupils with poor language skills (in the language of the country), the support to pupils after official school time are practices specific to only some countries but hugely desirable. Budgets on education varied greatly between participating countries and it was felt that many of the initiatives (pastoral care assistants, EAL co-ordinators, teaching assistants) were not presently within the budget of many countries.

**3. Creating networks of experts, building partnerships for future projects is another important objective of the study visit programme. (Please state whether and which ideas for future cooperation have evolved during meetings and discussions)**

Participants felt that engagement in the study awarded them with ample opportunities to reflect on the system of education provided in their countries and to discuss and discover practices in other countries. This was seen as very beneficial. It is expected that many of the participants will keep in contact with each other. This was the first engagement in a study visit for many and some participants expressed a desire to engage in future visits to countries. All participants stated that they would be sharing their learning with their colleagues and promoting the good practices experienced during the visit.

**best practices could be easily transferred to all systems**

**To sum up**

**4. What is the most interesting/useful information that the group believes should be communicated to others? To whom, do you think, this information will be of most interest?**

- Each school differs. These differences are mainly related to the pupil cohort. Pupils attending some schools have much greater needs than others. Provision should be made in all systems to meet the needs of pupils who face the greatest challenges. This may require the "weighting" of pupils so that increased resources are targeted to those most in need;
- In meeting the challenges of pupils who experience difficulty we must not loose sight of those pupils who display exceptional ability. Provision should be made to ensure that the talents of these pupils are nurtured and that they are facilitated to develop these talents in new and innovative way;
- The greatest resource of any educational system is its teachers. Provision should be inbuilt to enable teachers to develop their skills and knowledge and to provide them with up-to-date training to enable them discharge their duties to pupils in a professional manner;
- Technology is part of the present and will be a major part in the future of our children. Governments need to invest greater in the provision of information and communications technologies as a teaching and a learning tool;
- National norms as derived from assessments should be used judiciously. The fact that they are national norms means that 50% of pupils will never achieve them. The emphasis should always be on helping pupils to achieve their potential. An over emphasis on assessment can result in loosing sight of the child. There should be a balance between external and internal assessment;
- Consideration should be given to awarding schools with greater autonomy as to how they spend budgets and to apply for extra funding to enable them to meet pupil needs. This would allow for the provision of extra or augmented support for pupils before and after school hours in countries where this is not the norm;
- Curriculum development should be on-going in all countries and curricula should be reviewed and revised regularly. Curricula should be less regulated and allow for greater flexibility;
- Each system has its own strengths and challenges. Greater discussions should take place within member states of the EU particularly among policy makers and educationalists to ensure that best practices are shared and that there is a shared vision of education, devised collaboratively, and communicated to all;
- Children need to have acquired literacy and numeracy skills before they leave primary education and transfer to second level. There should be much greater investment in ensuring this happens.

I MANUALI

Novità

# COLLANA I MANUALI

## STORIA DELLA LETTERATURA ITALIANA '800 | '900

## STORIA CONTEMPORANEA '800 | '900

> Per ripassare e memorizzare il programma in vista dell'esame di Stato.

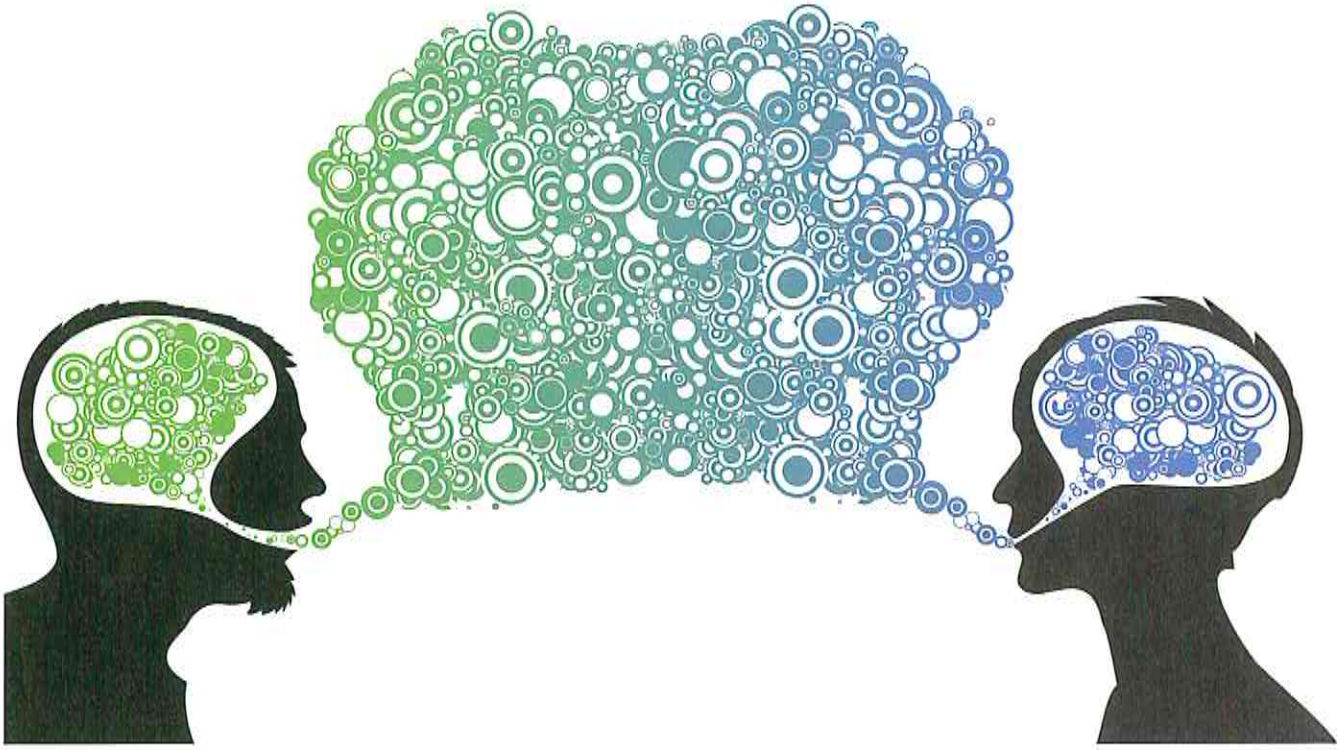
> Contenuti gerarchizzati in modo grafico.

> Prove d'esame degli anni passati, ulteriori esercitazioni con suggerimenti e proposte secondo le richieste della prima prova scritta.

La Spiga
EDIZIONI
www.laspigaedizioni.it

# La lingua, strumento di espressione

Documento redazionale



Un'attenta considerazione dei fini propri dell'insegnamento linguistico moderno nella scuola impone l'accettazione dei seguenti principi:

- l'insegnamento linguistico non deve essere fine a se stesso, ma strumento per il conseguimento di determinati obiettivi;

- gli obiettivi sono di due tipi: obiettivi di natura pedagogica o educativa; obiettivi di carattere strumentale o funzionale. Gli obiettivi di natura pedagogica sono pure duplici, ma strettamente correlati: contributo alla formazione socio-culturale del futuro cittadino italiano (individualizzazione e socializzazione; condizionamento a comportamenti democratici nella sfera sociale del gruppo, della classe, della scuola, ecc.; formazione di una cultura integrata di carattere interdisciplinare); contributo alla formazione socio-culturale del futuro cittadino dell'Europa e del mondo (conoscenza e comprensione interculturale; democraticità sopranazionale).

Gli obiettivi di carattere strumentale sono similmente duplici e correlati: acquisizione delle abilità linguistiche come strumento di comunicazione attiva e passiva, cioè di comprensione e di espressione ai fini di una migliore cooperazione sociale ("la lingua è un sistema strutturato di segni o simboli convenzionali, *mediante il quale una comunità collabora*", secondo una celebre definizione) nella sfera delle

amicizie, del lavoro, dei contatti culturali, artistici, sportivi, turistici, ecc.

Considerare la lingua come strumento di espressione significa quindi primariamente insegnare a manifestare il proprio pensiero ed i propri atteggiamenti perché gli altri ne siano consci, e quindi accettino il parlante come soggetto e compartecipe nella comunità, anziché come oggetto ("l'uomo invisibile"), e conversamente, è ovvio, insegnare a comprendere le analoghe espressioni altrui.

Soltanto in via subordinata si cercherà di insegnare, tra i vari modi possibili di espressione, quelli più facilmente accessibili ("lingue fondamentali"), più "grammaticali" (più alto indice di probabilità), più funzionali (più alto indice di frequenza), più immediatamente efficaci (migliore scelta del lessico ), ecc.

Per quanto possibile, l'allievo non dovrà usare, o meglio "manipolare" la lingua al solo fine di dimostrare la capacità (per es. scrivendo sotto dettatura, leggendo in classe ad alta voce, traducendo nella lingua straniera, ponendosi come obiettivo primario l'evitare ogni errore), ma dovrà usare la lingua per dire o scrivere ciò che effettivamente sente il bisogno o il desiderio di dire o scrivere.

Vero è che a questo egli dovrà essere condotto in modo graduale, tramite un'attenta progressione di esercizi sia orali che scritti, sia individuali che collettivi.

**A Dialogo: controllato – libero**

Seguendo un opportuno ordine di priorità nel perseguimento delle abilità linguistiche (prima comprendere il parlato, poi dire, poi leggere, poi scrivere, infine, se proprio si vuole, tradurre), i dialoghi dovranno essere il normale punto di partenza di ogni insegnamento (sia pure alternandosi di tanto in tanto con descrizioni o narrazioni), anche in considerazione del fatto che la lingua viene usata normalmente nella misura del 75% nella conversazione, del 10% nell'ascolto (della radio, della televisione, ecc.), del 10% nella lettura (dei giornali, delle riviste, dei libri, ecc.), del 5% nella scrittura (specialmente di lettere e simili comunicazioni, non di "temi", saggi o traduzioni, che fuori della scuola occupano una percentuale quasi infinitesimale della popolazione).

Il lavoro sui dialoghi comprenderà prima di tutto l'ascolto e la comprensione (essenziale ed indispensabile a questo fine l'uso dei sussidi audiovisivi), indi la ripetizione, la memorizzazione e la drammatizzazione (dialogo interamente controllato); si passerà poi, ma il più presto possibile ogni volta, alle variazioni di persona, di ambiente, di luogo, di tempo (di ora, di stagione), di argomento, ecc., attraverso una serie di "microdialoghi", applicati ad altrettante "minisituazioni" (e sempre sostenuti da sussidi, in questo caso specialmente visivi).

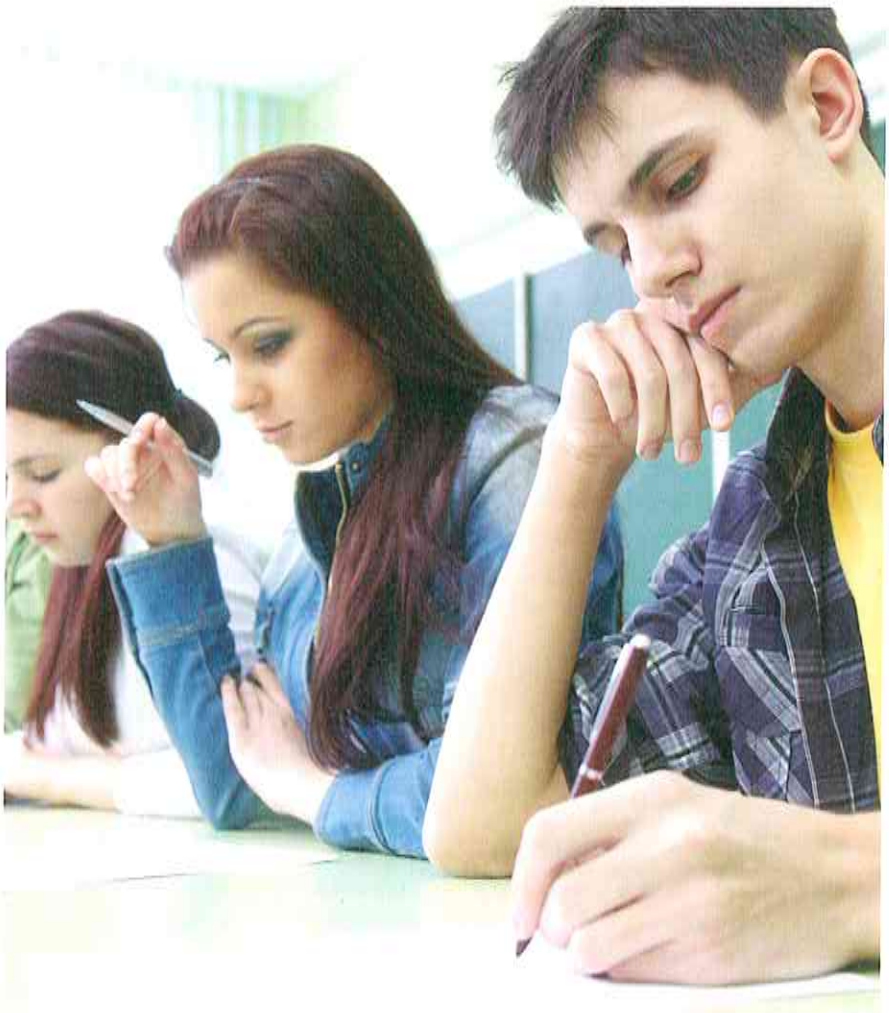
**mantenere i dialoghi nell'ambito del reale, del quotidiano**

Per evitare almeno in parte la pura "manipolazione" linguistica si cercherà di incoraggiare gli allievi stessi a decidere secondo le loro preferenze sulle variazioni da fare (ed a preparare i relativi sussidi visivi), anziché imporgliele o suggerirgliele: si cercherà anche di mantenere i dialoghi nell'ambito del reale, del quotidiano (anche se qualche evasione nell'assurdo o nel surreale potrà essere utile a fini di alleviamento della fatica mediante lo sfogo della comicità o dell'umorismo).

Dopo una serie di dialoghi parzialmente controllati o guidati (variando gli elementi prima singolarmente, poi in combinazione e cumulativamente), si giungerà al dialogo libero, quando gli allievi, a gruppi, costruiranno il co-testo linguistico di una situazione che essi stessi avranno immaginato (con il che si intende anche rappresentato in immagini); tali situazioni potranno essere di carattere monoculturale prima (dialogo tra stranieri), interculturale poi (dialogo tra italiani e stranieri).

La lettura e la scrittura dei dialoghi dovranno essere limitate alla funzione strettamente subordinata di procedure eventualmente ma saltuariamente utili per arrivare al dialogo vero, ossia parlato e "mimato": la traduzione dalla lingua straniera potrà a volte servire come via più breve per arrivare alla comprensione; quella nella lingua straniera potrà raramente essere usata per accertare la capacità di produrre "equivalenze" linguistiche relative ad una data situazione, non per controllare se gli allievi sanno "applicare le regole" o se sanno tradurre proprio la frase "fare gentile omaggio", per cui sono puniti (in senso scolastico) se dicono semplicemente "regalare" o "dare".

Sempre al fine di incoraggiare l'espressione in luogo della manipolazione linguistica, si cercherà di combinare costantemente la pura comunicazione (trasmissione di un messaggio linguistico) con una qualche coloritura emotiva (espressioni di cortesia, di compiacimento, di dispiacere o rammarico, di delusione, di sorpresa, di approvazione o disapprovazione, di incredulità, ecc.) che nella vita reale è sempre co-presente nell'atto linguistico.



In tutte queste attività l'insegnante sarà il principale sussidio e modello audiovisivo, sarà fonte di aiuto e collaborazione, sarà "monitor" (e correttore, quando necessario, specie al fine di eliminare le eventuali interferenze della lingua materna); sarà però il meno possibile interlocutore degli allievi.

**B Lettura: intensiva – estensiva**

Le ore di lezione sono troppo poche in tutte le scuole; giusto quindi dedicarle tutte (o quasi tutte) all'insegnamento orale, agli esercizi di dialogo e di conversazione, in modo da preparare gli allievi alle eventuali esigenze della loro vita futura (sia che diventino camerieri di ristorante oppure emigrati, sia che giungano alle vette supreme della politica o della diplomazia).

## incoraggiare la lettura di libri e periodici: semplificati e ad uso scolastico

Ma i nostri allievi (sempre che abbiano occasione in futuro di esercitare le loro abilità linguistiche) dovranno probabilmente anche leggere testi stranieri (lettere o altro), e magari anche tradurli in italiano; oppure semplicemente avranno il desiderio di leggere.

Bisogna quindi prepararli anche alla lettura, ossia alla comprensione di testi scritti, sviluppando convenientemente la loro abilità linguistica passiva (o capacità di riconoscimento); prepararli, se possibile, alla traduzione in italiano (la traduzione dall'italiano la lasceremo invece ai soli specialisti).

Vi saranno procedure di lettura intensiva, in classe e a casa, al fine di enucleare particolari strutture (specie del codice scritto) e particolari elementi del lessico, per poi lavorarci sopra ed impadronirsene in modo totale; si cercherà tuttavia di ridurre al minimo la lettura ad alta voce in classe, come pure il procedimento inverso del dettato (chi di noi legge normalmente ad alta voce, a parte gli annunciatori della RAI-TV? Quanti allievi avranno occasione di scrivere in lingua straniera sotto dettatura fuori della scuola?), tenendo presente che il controllo della pronuncia si può fare benissimo nel corso della conversazione (anzi è pertinente soltanto in tale occasione, se fuori della scuola nessuno o quasi legge ad alta voce), e quello della correttezza grafica sulle composizioni.

Si cercherà invece per quanto possibile di incoraggiare la lettura estensiva, che sarà fatta a casa, oppure negli spazi disponibili in una scuola a tempo pieno.

Tale lettura servirà anche (o soprattutto) a promuovere un opportuno programma culturale, ossia la familiarizzazione con il panorama sincronico ed anche diacronico della "civiltà" straniera.

Sarà opportuno anche incoraggiare la lettura di libri e periodici: i libri saranno normalmente quelli "ridotti" o "semplificati" (linguisticamente accessibili, ma non infantili nel contenuto) che vengono per lo più pubblicati da editori stranieri (ma spesso distribuiti da editori italiani); i periodici saranno pure quelli ad uso scolastico pubblicati da alcuni editori

specializzati. Quale stimolo motivante allo studio è migliore della soddisfazione che l'allievo prova nel constatare che è capace di legge un "vero" libro, una "vera" rivista straniera?

La lettura estensiva sarà pure la base fondamentale delle ricerche individuali e collettive, dei lavori di gruppo (qualora anche i libri ed i periodici detti sopra si rivelassero troppo difficili per l'alunno medio singolo), dei collegamenti interdisciplinari. Dalla lettura estensiva deriveranno infine attività molteplici: sunti, relazioni, discussioni e dibattiti, ed anche traduzioni orali e scritte; nelle traduzioni si cercherà naturalmente non la corrispondenza letterale, ma l'equivalenza del messaggio (ed anche, se possibile, del livello e del registro originale).

**C Conversazione: guidata – libera**
L'esercizio della conversazione sarà uno sviluppo ulteriore del dialogo, già discusso; il progresso dal dialogo alla conversazione vera e propria (cui si arriverà attraverso la solita successione di fasi, dal controllo totale a quello parziale, alla "guida" e via via fino alla totale libertà) sarà soprattutto caratterizzato da una differenza di natura contenutistica o situazionale.

Mentre nel caso del "dialogo" si intenderà la riproduzione di situazioni della vita reale, di natura eminentemente pratica, la "conversazione" implicherà situazioni, di comunicazione e di espressione più complesse e più culturalmente ricche; gli allievi parleranno tra loro (ed anche con l'insegnante, che invece, come si è detto, avrà più spesso cercato di restare in disparte nel caso dei dialoghi) di se stessi, della loro vita, del loro ambiente, del loro passato e del loro futuro, ecc.; l'insegnante potrà allora assumere la parte di un interlocutore straniero, che desidera sapere tutto dei suoi amici italiani, e conversamente dire loro tutto di sé e del suo paese.

Nella conversazione entreranno pertanto tutti gli elementi di "civiltà"; entreranno le discussioni critiche sugli aspetti della cultura propria e straniera; entreranno i dibattiti sulle situazioni e gli avvenimenti nazionali ed internazionali del momento. Nella conversazione avranno il loro sbocco naturale le letture estensive, le ricerche individuali e collettive, i lavori di gruppo (ad un livello più avanzato di quelli che sottostavano alla preparazione dei dialoghi), i collegamenti interdisciplinari, le attività più direttamente intese al raggiungimento degli obiettivi pedagogici, educativi, socioculturali del corso e della scuola in genere.

**la conversazione implicherà situazioni complesse di comunicazione e di espressione**

Anche in questo caso la preparazione, oltre alla ricerca, alla collaborazione di gruppo, ecc., potrà comprendere pure la stesura di testi scritti, il sunto di fonti varie, ed anche la traduzione, sempre però intesi come mezzi per raggiungere un fine socio-culturale (oltre che linguistico).

Diversa (e per certi aspetti meno essenziale) sarà la funzione dei sussidi audio (non più modelli da ripetere e variare, ma più ricche fonti di messaggi da comprendere e discutere) e visivi (che potranno assumere aspetti simbolici ed emblematici, esprimere non tanto immagini fedeli della realtà ma stati d'animo ed atteggiamenti emotivi).

**D Espressione scritta**
La capacità di esprimersi mediante lo scritto sarà coltivata il meno possibile mediante esercizi di tipo strutturale o dialogico (per es. "rispondere per iscritto ad una serie di domande, eventualmente dettate"), i quali serviranno bensì a scopo di preparazione meditata e posata di un testo da presentare poi oralmente (come si è visto sopra), oppure a scopo di test.

Essa verrà invece promossa mediante il sunto (eventualmente in forma di schema o diagramma) o il commento dei brani di lettura estensiva, e soprattutto mediante la composizione, intendendosi con essa in special modo la redazione di lettere (di carattere privato o commerciale) e di relazioni su argomenti precisi, non il tradizionale "tema" scolastico.

A questi esercizi di composizione si arriverà in modo graduale: da una fase rigidamente controllata (riempire gli spazi lasciati in bianco in un testo, scegliendo la parola appropriata tra quelle suggerite; riordinare consecutivamente una serie di proposizioni date alla rinfusa; trasformare il testo in base ai seguenti criteri) ad una più o meno minutamente guidata (rispondere ad una serie di domande, e successivamente collegare tali risposte in forma di esposizione continuata; raccontare un avvenimento rappresentato da una serie di immagini; descrivere una scena raffigurata da un'illustrazione; rispondere affermativamente o negativamente alla seguente lettera, motivando in modo ragionevole la risposta; redigere una lettera in base alle seguenti istruzioni, date prima in lingua straniera, poi in italiano), per finire con la composizione totalmente libera (raccontare un fatto; descrivere un luogo; scrivere il proprio diario di domenica scorsa o delle scorse vacanze: non saranno però molte le scuole dove sarà possibile raggiungere questo ultimo stadio).

In questi esercizi si cercherà naturalmente di ottenere una buona imitazione delle caratteristiche dei codici scritti, dei livelli e dei registri appropriati della lingua straniera; nel caso particolare delle lettere commerciali, inoltre, sarà opportuno curare non solo la composizione, ma anche la traduzione, compresa quella dall'italiano in lingua straniera, poiché questo è quanto il capufficio chiederà di fare alla sua nuova segretaria e corrispondente (e quanto spesso incoraggiano a fare i temi di esame per la prova scritta della maturità tecnica commerciale, con le loro minute istruzioni in italiano).

Oltre all'uso opportuno di sussidi visivi (i quali creeranno situazioni tali per cui l'allievo dovrà forzatamente riuscire a scrivere certe cose), sarà molto utile istituire situazioni di vera e propria comunicazione scritta internazionale, mediante la corrispondenza scolastica, il "gemellaggio" con una scuola od una classe straniera, ecc.

Si auspica da tempo che la figura dell'aggiornatore (o relatore, o docente) venga sostituita da quella che qualcuno ha chiamato del "presentatore della problematica": che cioè in luogo di lezioni e relazioni, in cui un più o meno illustre "esperto" presenta il verbo della glottodidattica, si abbiano serie di domande provocanti (se non addirittura provocatorie): *Come fate a raggiungere il tal risultato, a risolvere la tale difficoltà? Come giustificate il tale atteggiamento o la tale procedura in sede pedagogica, didattica, pratica? Qual è lo scopo della vostra esistenza di insegnanti?*

Un corso di aggiornamento in cui l'uditorio passa la giornata ad ascoltare conferenze (o anche a vedere dimostrazioni pratiche fatte da esperti), annuendo di quando in quando in segno di assenso (tra uno sbadiglio ed una sigaretta) non serve a nulla; sono i partecipanti che devono trovare la soluzione ai loro problemi educativi, didattici, culturali, linguistici, professionali, esistenziali addirittura, sentendo il parere dell'esperto, certo, ma poi discutendone in gruppo (e riferendone successivamente in seduta plenaria), e materialmente costruendo e presentando essi stessi ai colleghi:

**il successo di un corso di aggiornamento si misura da quanti insegnanti mette in crisi**

modelli ed esempi pratici di unità didattiche (iniziali, intermedie, finali) per le varie lingue, le varie classi, i vari ordini di scuole; di dialoghi iniziali situazionali, di sussidi audiovisivi, di esercizi (orali, scritti; per laboratorio, per casa; strutturali, lessicali e di pronuncia), di minisituazioni e microdialoghi; di test e prove d'esame; di letture e di altre attività di ogni genere; di ricerche individuali e collettive, di lavori di gruppo, di collegamenti interdisciplinari, di coordinamento tra un programma linguistico (svolto secondo il metodo situazionale e la tecnica audiovisiva) ed uno "culturale" (di civiltà, di letteratura, di commento, di tecnologia, ecc.).

A questo fine si richiedono parecchie ore di lavoro al giorno per più giorni o settimane o anche mesi, diremmo; in tre pomeriggi (come avviene nei cosiddetti "minicorsi") non si combina nulla; in una settimana pochissimo; in due settimane qualcosa; in un mese parecchio; in un anno (per es. un anno "sabbatico" trascorso in un istituto di ricerca e sperimentazione) moltissimo.

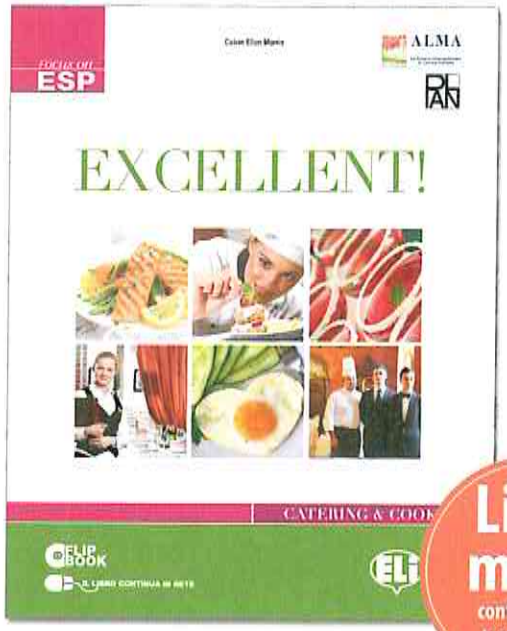
Per questo si auspica l'avvento dell'aggiornamento o riqualificazione permanenti, per cui (in una scuola a tempo pieno, ovviamente) tutti gli insegnanti siano impegnati tutto l'anno nella sperimentazione pratica, nelle loro stesse classi, delle soluzioni teoricamente ritenute preferibili o auspicabili.

In ultimo: il successo di un corso di aggiornamento si misura dal numero e dalla vivacità (per non dire violenza) delle discussioni che suscita; dalla percentuale di insegnanti che mette in crisi; dalla proporzione (anzi sproporzione) che appare nella relazione finale tra il sommario delle "relazioni" dei docenti (una pagina) e quello del lavoro dei partecipanti (dieci, cento, mille).

*N.d.R.* Abbiamo chiamato "documento redazionale" quella che in realtà è la riproduzione dell'articolo di Luigi Castigliano (1922-1996) apparso sul n. 6 (giugno), anno XII di questa rivista, pp. 122-128. Era il 1974, i testi fondamentali sull'approccio comunicativo non erano stati scritti o non erano ancora diffusi in Italia ma già l'ANILS di fatto ne parlava e ne scriveva. Luigi Castigliano è stato per lunghi anni Segretario Nazionale dell'Associazione nonché Direttore responsabile di *Scuola e Lingue Moderne*.

# FOCUS ON ESP

Collana di corsi di lingua settoriale per il Triennio della scuola secondaria di II grado

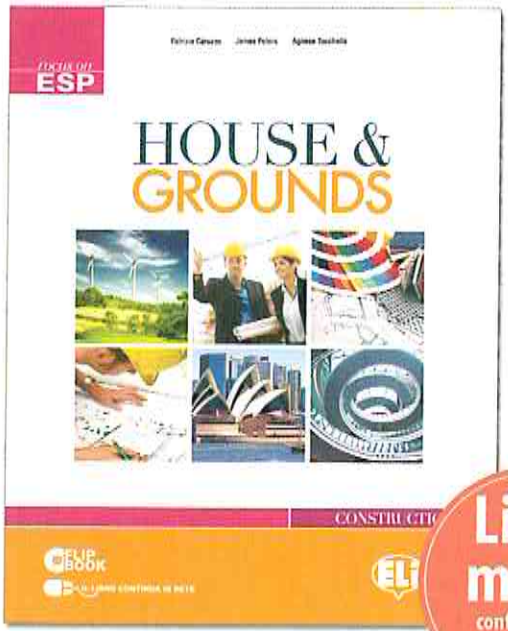



Libro misto conforme alla legge 133/08

## EXCELLENT!

Corso destinato agli studenti degli Istituti Professionali settore Servizi, indirizzo Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera.

Volume + audio CD + Dizionario del gusto + Flipbook




Libro misto conforme alla legge 133/08

## HOUSE & GROUNDS

Corso destinato agli studenti degli Istituti Tecnici Tecnologici, indirizzo Costruzioni, Ambiente e Territorio.

Volume + audio CD + Flipbook

**ELI Edizioni**
www.elionline.com

# Le lingue insegnate nella scuola secondaria

a cura della Redazione di *SeLM*

Su segnalazione di una collega riportiamo le nuove tabelle relative agli insegnamenti di lingua straniera nella scuola secondaria italiana (I e II grado):

Alunni e Classi Scuola di Primo Grado

***DATI DI ORGANICO DI DIRITTO A.S. 2011/12***

| Anno di corso | Tipo funzionamento cattedra | Alunni | Classi | Classi con due lingue straniere | Classi lingua francese | % | Classi lingua inglese | Classi lingua spagnola | % | Classi lingua tedesca | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I ANNO | A TEMPO NORMALE | 471.717 | 20.931 | 20.931 | 15.068 | 71,99 | 20.931 | 4.382 | 20,94 | 1.390 | 6,64 |
| | A TEMPO PROLUNGATO | 88.864 | 4.326 | 4.326 | 3.418 | 79,01 | 4.326 | 585 | 13,52 | 527 | 12,18 |
| | **I ANNO** | **560.581** | **25.257** | **25.257** | **18.486** | **73,19** | **25.257** | **4.967** | **19,67** | **1.917** | **7,59** |
| II ANNO | A TEMPO NORMALE | 464.775 | 20.604 | 20.604 | 15.001 | 72,81 | 20.604 | 4.143 | 20,11 | 1.341 | 6,51 |
| | A TEMPO PROLUNGATO | 101.686 | 4.985 | 4.985 | 3.984 | 79,92 | 4.985 | 647 | 12,98 | 546 | 10,95 |
| | **II ANNO** | **566.461** | **25.589** | **25.589** | **18.985** | **74,19** | **25.589** | **4.790** | **18,72** | **1.887** | **7,37** |
| III ANNO | A TEMPO NORMALE | 444.544 | 20.168 | 20.168 | 15.044 | 74,59 | 20.168 | 3.758 | 18,63 | 1.342 | 6,65 |
| | A TEMPO PROLUNGATO | 111.591 | 5.523 | 5.523 | 4.451 | 80,59 | 5.523 | 691 | 12,51 | 595 | 10,77 |
| | **III ANNO** | **556.135** | **25.691** | **25.691** | **19.495** | **75,88** | **25.691** | **4.449** | **17,32** | **1.937** | **7,54** |
| **Totale Nazionale** | | **1.683.177** | **76.537** | **76.537** | **56.966** | **74,43** | **76.537** | **14.206** | **18,56** | **5.741** | **7,50** |

I dati più rilevanti ci sembrano la presenza delle due lingue straniere in tutte le classi e la presenza del francese come seconda lingua straniera in tre classi su quattro. Il primo dato, se confermato dai dati di fatto e non è solo sulla carta, è estremamente positivo e significa il tramonto – si spera definitivo – dell'inglese "potenziato" a suo tempo introdotto dal Ministro Moratti e decisamente osteggiato dall'ANILS (non da sola, per fortuna, ma costantemente in prima linea). Per il secondo dato occorrerebbe verificare se corrisponde alle richieste delle famiglie oppure dipende dalla presenza in organico di insegnanti di quella lingua.

| Alunni e classi Scuola Secondaria di Secondo Grado - organico di diritto 2011/12 | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Regione | Tipo Istituto | Anno di Corso | Alunni | Classi | Classi lingua francese | % | Classi lingua inglese | Classi lingua spagnola | % | Classi lingua tedesca | | Classi altre lingue |
| PIEMONTE | - | - | 164142 | 7158 | 1948 | 27,21 | 6360 | 350 | 4,89 | 488 | 6,82 | 0 |
| LOMBARDIA | - | - | 350111 | 14797 | 3216 | 21,73 | 13650 | 1630 | 11,02 | 1542 | 10,42 | 33 |
| LIGURIA | - | - | 57833 | 2464 | 626 | 25,41 | 2201 | 141 | 5,72 | 129 | 5,24 | 0 |
| VENETO | - | - | 195458 | 8392 | 1327 | 15,81 | 7575 | 1115 | 13,29 | 1367 | 16,29 | 1 |
| FRIULI-VENEZIA G. | - | - | 46329 | 2221 | 217 | 9,77 | 2014 | 183 | 8,24 | 498 | 22,42 | 14 |
| EMILIA ROMAGNA | - | - | 170179 | 7250 | 1762 | 24,30 | 6585 | 808 | 11,14 | 626 | 8,63 | 0 |
| TOSCANA | - | - | 151257 | 6588 | 1560 | 23,68 | 5945 | 704 | 10,69 | 575 | 8,73 | 4 |
| UMBRIA | - | - | 36720 | 1668 | 433 | 25,96 | 1515 | 88 | 5,28 | 63 | 3,78 | 0 |
| MARCHE | - | - | 70059 | 2990 | 598 | 20,00 | 2717 | 299 | 10,00 | 187 | 6,25 | 2 |
| LAZIO | - | - | 241434 | 10521 | 2489 | 23,66 | 9555 | 994 | 9,45 | 204 | 1,94 | 0 |
| ABRUZZO | - | - | 59520 | 2672 | 611 | 22,87 | 2425 | 222 | 8,31 | 92 | 3,44 | 0 |
| MOLISE | - | - | 15807 | 723 | 177 | 24,48 | 674 | 38 | 5,26 | 19 | 2,63 | 0 |
| CAMPANIA | - | - | 318962 | 14056 | 3781 | 26,90 | 12322 | 746 | 5,31 | 500 | 3,56 | 0 |
| PUGLIA | - | - | 217776 | 9305 | 2363 | 25,39 | 8356 | 435 | 4,67 | 479 | 5,15 | 0 |
| BASILICATA | - | - | 31174 | 1477 | 421 | 28,50 | 1266 | 36 | 2,44 | 50 | 3,39 | 0 |
| CALABRIA | - | - | 105553 | 5038 | 1380 | 27,39 | 4303 | 171 | 3,39 | 178 | 3,53 | 2 |
| SICILIA | - | - | 251488 | 11256 | 3105 | 27,59 | 9959 | 611 | 5,43 | 308 | 2,74 | 0 |
| SARDEGNA | - | - | 74876 | 3657 | 1016 | 27,78 | 3208 | 302 | 8,26 | 151 | 4,13 | 6 |
| totale nazionale | | | 2558678 | 112233 | 27030 | 24,08 | 100630 | 8873 | 7,91 | 7456 | 6,64 | 62 |

Il dato nazionale non è veramente tale perché mancano i dati delle Province Autonome di Aosta, Trento e Bolzano, sulle quali cercheremo di fornire i dati aggiornati in una prossima occasione. Elaborando i dati della tabella risulterebbe che in 11603 classi non si studia più inglese: ci si ferma dopo otto anni e proprio quando si potrebbe raggiungere un livello di padronanza spendibile nella vita sociale, nel lavoro, ecc. Non è dato di sapere, dalla tabella riassuntiva, in quante classi si studino tre lingue: risultano comunque 31818 insegnamenti di lingua straniera in più delle classi. Anche se la distribuzione fosse uniforme, cioè senza "picchi" di tre lingue per classe (che peraltro esistono almeno nei licei linguistici), ne risulterebbe comunque che oltre il 71% della popolazione scolastica nella scuola secondaria superiore **riduce** il numero delle lingue studiato nel grado precedente. Con ciò si disattende il dettato di tutte le Direttive europee degli ultimi venti anni e l'ANILS continuerà ad operare per il rispetto di normative che ormai da tempo (dalla ratifica del Trattato di Maastricht del 1992) fanno parte della nostra legislazione nazionale.

Un dato interessante è fornito dall'ultima colonna. Se per le Regioni a Statuto speciale e la Calabria si può ritenere che siano soprattutto classi delle lingue minoritarie locali (sloveno, catalano, albanese, ecc.), per le altre regioni siamo in presenza di un dato nuovo, che è l'insegnamento di lingue non comunitarie come il cinese e l'arabo, in presenza di forti comunità alloglotte.

Fonte dei dati: MIUR.

# Apprendere l'italiano

Alla Direzione di SeLM

Gentile Direzione,
mi chiamo Marina e sono insegnante di sostegno linguistico presso una scuola primaria della Provincia di Macerata.
Il mio ruolo, di fatto, si riduce a semplice "assistente" durante il normale orario delle lezioni, in quanto raramente mi viene data la possibilità di uscire con il gruppo di bambini stranieri e di predisporre delle attività pensate ad hoc.
Al di là dei numerosi problemi riguardanti le politiche ministeriali e la conseguente penalizzazione del sistema scolastico-educativo italiano, mi viene da dire in base alla mia esperienza, che il problema più rilevante da questo punto di vista sia da rintracciarsi nel rapporto che alcuni docenti hanno con il proprio schema di convinzioni legate alla funzione e al metodo di insegnamento. Mi riferisco al fatto che l'alunno non può più essere considerato un soggetto passivo destinatario dell'intervento didattico, bensì costruttore attivo delle proprie conoscenze, e dovrebbe essere opportunamente stimolato e motivato nell'interesse ad apprendere e a costruire concetti. Ecco quindi che viene a mutare il ruolo dell'insegnante, da colui che trasmette il sapere a colui che crea le situazioni di apprendimento più opportune, basandosi sulle strategie e sugli stili di apprendimento degli alunni.
Dico questo sostenuta da un riscontro pratico legato alla mia attività di "osservatrice-assistente": in una delle classi da me frequentate c'è una bambina cinese con notevoli difficoltà ad esprimersi in italiano e a comprendere le consegne dell'insegnante, difficoltà ingigantite dal fatto che la famiglia, a casa, parla esclusivamente cinese. Mi viene chiesto quotidianamente di insistere nella lettura di brevi testi scritti per "potenziare" tale abilità, attività a cui la bambina si sottopone in maniera svogliata e scocciata, considerando il fatto che le viene imposto qualcosa che al momento non riesce ancora a gestire e a padroneggiare.
Ottenere categoricamente l'obiettivo che ci si è prefissi e portare tutta la classe allo stesso livello: sembra essere questa l'unica cosa che conti, la quale però impedisce di trovare delle soluzioni alternative, coinvolgendo magari in misura maggiore chi potrebbe dare il proprio benefico contributo. Occorrerebbe dunque partire dalle conoscenze già insite negli alunni e dai loro interessi, offrendo spunti stimolanti e mantenendo sempre alta la motivazione, individuando delle attività nuove che possano anche discostarsi dal tradizionale metodo di insegnamento.
Ho avuto modo di verificare, attraverso la mia esperienza, la veridicità di riflessioni fino a poco tempo fa puramente teoriche per me, e sono sempre più convinta che il lavoro dell'insegnante richieda una continua disponibilità al cambiamento e alla messa in discussione delle proprie certezze.

*Gentile professoressa,*
*chi insegna deve avere alcune certezze; ad esempio, se si occupa dell'area linguistica deve essere certa che l'unità minima di senso è il testo, non la singola frase né tantomeno la parola isolata; che una lingua non è primariamente una grammatica riempita di lessico ma un lessico sostenuto da una grammatica; e così via. Da queste certezze discendono diversi corollari che riguardano l'oggetto dell'insegnamento, ossia il "che cosa" dobbiamo aiutare ad apprendere.*
*Ma la storia non finisce lì: non è la stessa cosa imparare una lingua straniera rispetto all'imparare una lingua dominante nel territorio in cui la si apprende – nel caso nostro, l'italiano per gli immigrati; non è la stessa cosa impararla da bambini, da adulti o da anziani; non è la stessa cosa studiarla per hobby oppure sovrastati dall'urgenza di potersi inserire in una comunità; e di nuovo, potremmo continuare con gli esempi.*
*Le certezze più importanti, però, sono di ordine pedagogico: già nell'800 si diceva che per insegnare il latino a Pierino, conoscere Pierino è più importante che conoscere il latino. Detto così, è uno slogan: come tale, presta il fianco alle critiche (la prima è che comunque non possiamo permetterci di non saper bene il latino!) ma è sempre vero che la conoscenza dell'allievo è essenziale ed esige un monitoraggio costante del suo comportamento. Nell'ansia e nella frustrazione non si impara niente – soprattutto non si impara una lingua. Spiace molto dirlo, ma la collega che ignora il disagio della bambina cinese non è affatto una brava insegnante.*

g.p.

LeggerMENTE

# La nuova collana di narrativa per la Scuola Secondaria

Divisione in 4 sottocollane o serie che spaziano dai classici ai racconti inediti di attualità ai romanzi a sfondo scientifico o storico.

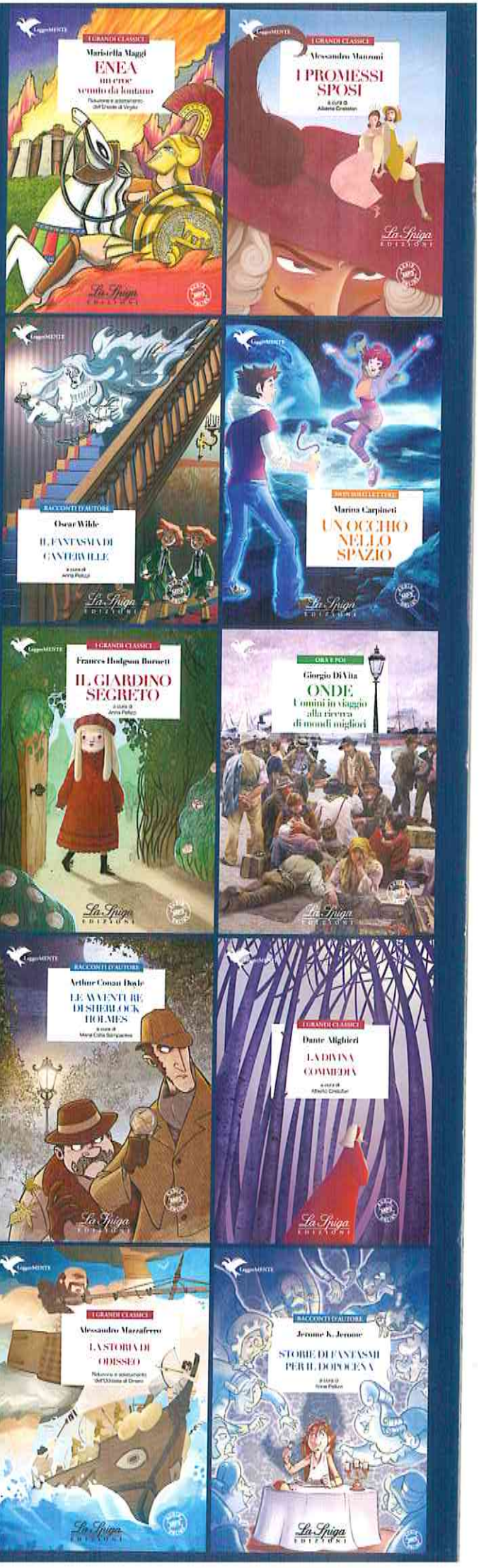
File audio allegati a tutti i titoli, scaricabili dal sito della casa editrice.

Dossier finali con approfondimenti su temi di attualità o interdisciplinari.

Apparato didattico con attività ispirate alla metodologia Invalsi.

www.laspigaedizioni.it/leggermente

La Spiga EDIZIONI

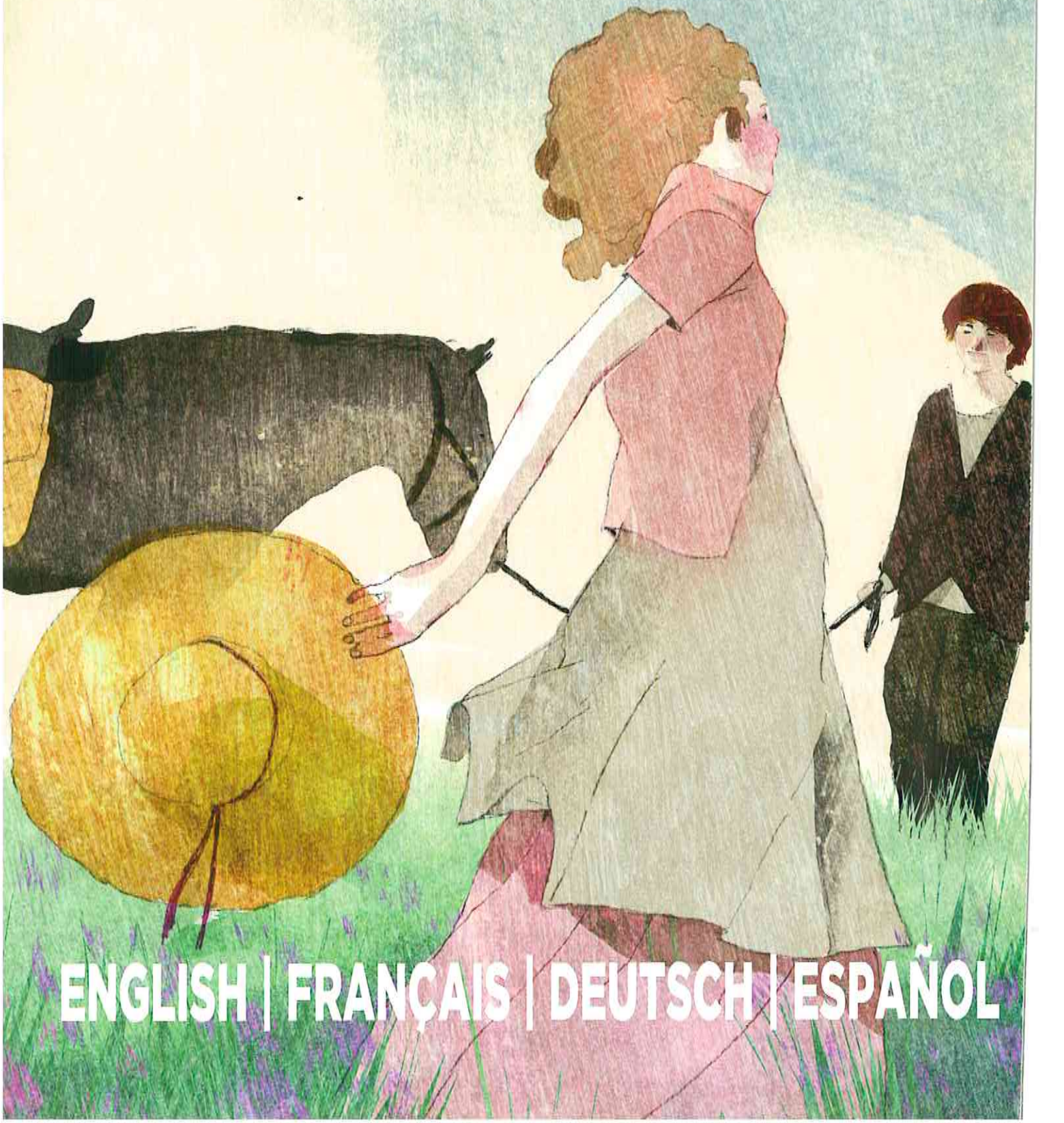


# NUOVE LETTURE

ELI

**WWW.ELIREADERS.COM**

- il catalogo completo
- i libri sfogliabili
- le video recensioni
- materiale extra per i docenti



**ENGLISH | FRANÇAIS | DEUTSCH | ESPAÑOL**