

Scuola e Lingue Moderne





EDITORIALE Gianfranco Porcelli

RIFLESSIONI METODOLOGICHE Giuseppe Maugeri - Loretta Piai - Sara Ferrari - Silvia Serena

INSERTO - DOSSIER BLE a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi LE BUONE PRATICHE Maela Maruzzo - Michel Boiron - Melania Spinello -Giuseppe Maugeri - Rossanna Pavan

VITA DELL'ANILS Milvia Corso - Marilena Nalesso



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.



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



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 6-7 2012

Proprietario ed editore ANIIS

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: Fontana ad Ashgabet, Turkmenistan.

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 settembre 2012

presso Tecnostampa Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

Editoriale

Da che parte andiamo? Con quali mezzi? di Gianfranco Porcelli

Riflessioni metodologiche

Modello esperienziale di apprendimento della lingua italiana per studenti Erasmus

di Giuseppe Maugeri, Loretta Piai

I traduttori automatici: quali scegliere e come usarli di Sara Ferrari

I perché nella scuola: filosofia dell'insegnamento o utopia? di Silvia Serena

Inserto

Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 23 a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

Le buone pratiche

Un percorso alla riscoperta del bisogno di autorealizzazione del discente di Maela Maruzzo

Chansons en classe de français, mode d'emploi di Michel Boiron

Courts métrages et films d'animation en classe de français di Michel Boiron

Deutsch bewegt sich - II tedesco si muove di Melania Spinello

L'insegnamento della lingua italiana in Turkmenistan di Giuseppe Maugeri

Child labor di Rossanna Pavan

Vita dell'ANILS

Le competenze del docente CLIL: percorsi di Ricerca-Azione a cura di Milvia Corso e Marilena Nalesso

Documentazione

Lettera del DORIF al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Lettere al Direttore Tirocinio Formativo Attivo

Vita dell'ANILS

Programma del Seminario ANILS

Da che parte andiamo? Con quali mezzi?

Gianfranco Porcelli Direttore di *Scuola e Lingue Moderne*

La prima domanda fa riferimento al Seminario Nazionale di Milano "Le lingue nella scuola italiana: alla ricerca di nuove strategie per i prossimi 10 anni, oltre i temi assodati (tecnologie, CLIL, certificazioni)". La parola-chiave è certamente "strategie": con l'aiuto di esperti qualificati vogliamo capire come possiamo adoperarci perché la scuola italiana accordi finalmente e definitivamente alle lingue "altre" il ruolo che ad esse compete nella formazione iniziale dei giovani nella società di domani.

Nessun insegnante di buon senso negherebbe il rilievo dei "temi assodati": a patto tuttavia che non si riducano a sterili cliché e discorsi alla moda. L'intento principale è comunque quello di non restare al livello delle "buone pratiche", peraltro indispensabili, ma di guardare "oltre". Le recenti vicende sui test preliminari per accedere ai Tirocini Formativi Attivi sono sconfortanti: sul sito www.anils.it e alla pagina 61 trovate un'analisi a cura del DORIF che documenta limiti e svarioni nel test di francese.

Dopo decenni di sviluppo della glottodidattica (quasi un secolo e mezzo, se partiamo dal *Reform Method* di fine Ottocento) siamo ritornati al nozionismo che caratterizzava gli esami di Abilitazione degli anni '60. Allora

ironizzavo sul fatto che avevano lo scopo di "verificare se la laurea data dallo Stato serve per insegnare nelle scuole di Stato": il programma d'esame era soprattutto basato su letteratura, storia, geografia, ecc. dei Paesi in cui si parla la lingua per cui ci si abilitava. L'assioma di base (sbagliatissimo!) sembrava essere "se sai le cose, allora sai anche insegnarle". Oltre tutto, il programma d'esame risentiva tuttora dell'ideologia del regime precedente - e se la tragedie romane di Shakespeare (in particolare, il Julius Caesar) si leggono sempre volentieri, ricordo con orrore la fatica che ho fatto a studiare On Heroes di Thomas Carlyle e altre opere ora giustamente quasi dimenticate.

Con tutto ciò, voglio sperare che gli infortuni iniziali nell'avvio dei TFA non siano più gravi di quelli che accompagnarono i primi tempi delle SSIS. Dopo varie incertezze, molte di loro (tra cui le due a cui ho dedicato i miei ultimi anni di insegnamento) hanno funzionato bene. Considero molto negativa la loro cessazione: sarebbe stato molto meglio chiudere (o cercare di "raddrizzare") quelle che funzionavano poco e male. Il buon andamento e la riuscita dei TFA dipenderanno essenzialmente dallo spazio che verrà accordato a una visione ampia e aggiornata della professionalità docente oggi. Nessuno dubiti dell'impegno dell'ANILS in tal senso: in sede nazionale, come sempre, con proposte operative al MIUR e all'ANSAS, e in tutte le sedi locali dove

operano i nostri esperti ("nostri" nel senso che aderiscono all'Associazione, non che ce li teniamo per le nostre iniziative di formazione – tutt'altro!).

Prospettive a medio termine

Parlare di "visione" ci riporta al tema del Seminario Nazionale. Qual è il senso di una prospettiva decennale? Che ipotesi serie e plausibili possiamo fare sulle lingue nella scuola italiana del 2022-23? Poste cosi, le domande lasciano spazio a tutte le perplessità. Prendiamo ad esempio l'anno scolastico 2001-02, iniziato col terribile 11 settembre; dopo un decennio, abbiamo scoperto che a livello globale i danni maggiori oggi non vengono dal terrorismo delle bombe ma dal malaffare delle banche che inventano titoli-spazzatura e poi di colpo lasciano sul lastrico i risparmiatori e per strada i dipendenti. Faremmo meglio a ricordare anche un certo 15 settembre (2008: bancarotta della Lehman Brothers).

Di futurologia scientifica sentii parlare per la prima volta in California nel 1969. Una delle previsioni più accreditate era che Brasile e Argentina sarebbero diventate grandi potenze economiche sulla scena mondiale entro gli anni '80: c'erano tutte le premesse, dalle risorse naturali alla vastità e fertilità del territorio, dall'assenza di guerre alla presenza di grandi università. Solo una delle due, e solo negli ultimi anni (con oltre tre decenni di ritardo), si sta qualificando come "potenza emergente".

Il primo giorno di attività in quell'Università di Los Angeles era un lunedi, un Monday subito ribattezzato Moon Day per celebrare lo sbarco degli astronauti sulla Luna. Era chiaro a tutti, esperti e non, che l'impresa non sarebbe stata possibile senza l'enorme potenza di calcolo dei computer della NASA. Appariva invece incredibile che nel giro di un decennio una molto maggiore potenza di elaborazione e di memoria sarebbe stata alla portata di tutte le tasche (come dimensioni) e di molte borse (come costi).

La rivoluzione del *microchip*, a sua volta, portò a previsioni errate. Nel suo *The Mighty Micro* (1979), C. Evans azzardò che quel libro potesse essere uno degli ultimi pubblicati con la tecnologia tradizionale. In realtà ci sono voluti oltre trent'anni e l'avvento dei vari tipi di *tablet* perché gli e-book iniziassero a costituire un'alternativa interessante rispetto ai volumi cartacei.

Visitando mostre, fiere e musei, avviene sempre più spesso di trovarsi immersi in ambienti multimediali, con immagini fisse e in movimento, icone e brani di testo ovunque (soffitto e pavimento compresi), voci e musiche tutt'attorno a noi – un'esperienza totalizzante che si imprime nella nostra memoria. A volte, possiamo interagire con l'ambiente con la voce e il movimento, determinando in certa misura il suo comportamento.

Saranno così le aule scolastiche del futuro? La tecnologia c'è già e i suoi costi potrebbero diminuire drasticamente in tempi relativamente brevi. Saremmo capaci di servirci validamente di queste "super-mega-LIM"? È una bella domanda, visto che c'è chi adopera le LIM come se fossero i proiettori di diapositive in uso mezzo secolo fa – un'immagine fissa per volta, descritta e spiegata con la propria voce.

Ci sono domande ancora migliori, che si pongono sul versante dell'apprendimento e non dell'insegnamento. In che modo e in che misura una classe può beneficiare di strumenti didattici così avvolgenti? Si rischia forse di accentuare una didassi collettiva a scapito dell'individualizzazione? Anche tenendo conto del fatto che i nostri allievi sono tutti "nativi digitali" – anzi, proprio per quello – non rischiamo di creare un nuovo tipo di "nuvola" informe invece di far scoprire ciò che dobbiamo sapere sulla realtà che ci circonda, al di là delle apparenze?

Per le lingue straniere si possono facilmente ipotizzare nuovi tipi di "immersione totale" virtuale. Quello che decenni fa veniva chiamato depaysement ora potrebbe essere realizzato con un realismo allora inimmaginabile: ci accontentavamo di poster e realia, ora potremmo ricreare ambienti di ogni tipo. Con Google Street View ho ripercorso luoghi visitati in passato; i suoni d'ambiente e le voci li ho ripescati dalla memoria ma a fini didattici si potrebbero ricostruire.

abbiamo bisogno di idee lungimiranti sull'educazione interculturale

Quello tecnologico è uno solo dei percorsi verso il futuro. Se ne parlerà sicuramente, da diverse angolazioni, nel Seminario. Personalmente sono più interessato agli scenari sociolinguistici che si aprono davanti a noi. Abbiamo bisogno di idee chiare e lungimiranti sul tipo di educazione (inter/pluri/multi)linguistica e (inter/pluri/multi)culturale di cui avranno bisogno le giovani generazioni. Mezzi e metodi possono cambiare, la mèta è sempre e soltanto la formazione di persone educate (in ogni senso), sufficientemente colte. preparate professionalmente e ben inserite nella società globale. In questo, la formazione degli insegnanti

giocherà sempre un ruolo essenziale.

Con quali mezzi?

La domanda ci riporta bruscamente all'oggi, alla crisi di cui non si vede bene l'uscita (malgrado qualche "tecnico" ci dica il contrario) e alle conseguenti difficoltà anche per l'ANILS. Serivo questo editoriale nella settimana di Ferragosto e solo a settembre, quando SeLM sarà già in stampa, avremo modo di definire come ci organizzeremo per il 2013.

Presumibilmente la rivista avrà una periodicità diversa, integrata però da una Newsletter più frequente, inviata a tutti i soci che ci avranno fatto avere l'indirizzo di e-mail direttamente o tramite la propria Sezione. È allo studio un rinnovamento del sito affinche offra nuove funzionalità e soprattutto servizi utili riservati ai soci – con accesso mediante password personale.

La prevista riduzione delle spese di stampa e di spedizione postale potrà riflettersi in una sostanziale riduzione della quota associativa; ciò dovrebbe favorire anche le nuove adesioni da parte di colleghi giovani (un aggettivo che nella scuola oggi è troppo spesso sinonimo di "precari"). Come abbiamo già pubblicato sul sito, preghiamo tutti di attendere a inviare le quote per il 2013 fino a quando non saranno stabilite quelle nuove. La restituzione di eventuali eccedenze può essere problematica e comunque comporta un inutile lavoro in più. Siamo volontari, facciamo volentieri quello che occorre per l'ANILS, ma ci pare legittimo chiedere un po' di attenzione per non farci sprecare tempo, energie e fondi dell'Associazione.

In quanto alla crisi, diremo con Eduardo: "Ha da passà 'a nuttata."

Modello esperienziale di apprendimento della lingua italiana per studenti Erasmus'

Giuseppe Maugeri, Loretta Piai

Anche un corso di lingua può essere considerato un atto creativo da parte dell'istituzione culturale che ha la consapevolezza e la competenza di realizzare un percorso mirato al riconoscimento del valore dei suoi apprendenti.

Ed è in tal senso che vogliamo spiegare l'esperienza di apprendimento della lingua italiana al Centro Linguistico di Ateneo di Venezia (CLA) ad opera degli studenti stranieri in preparazione all'Erasmus, allo scopo di fornire un modello di gestione organizzativa e didattica che contempera elementi di successo per lo sviluppo delle abilità linguistiche e di competenze disciplinari significative che, attingendo dalle risorse culturali del distretto, hanno promosso nei soggetti coinvolti pratiche di studio culturalmente più sensibili e spendibili nella realtà italiana.

1. PROGETTAZIONE DEL CORSO

Un modello di apprendimento non può fare a meno di alcuni elementi essenziali, fra i quali l'attività di progettazione, di organizzazione e di gestione dei contenuti.
Nel caso specifico, i corsi di italiano EILC (Erasmus Intensive Language

Courses) prendono forma nel 2010 con la costruzione di progetti europei indirizzati a un settore finora estraneo alla programmazione dei corsi di italiano del Centro: i corsi Erasmus di lingua italiana.

La nuova strategia contempla una più ampia accettazione delle condizioni e dei valori del mercato delle lingue, delineando un cambiamento culturale del Centro che considera di particolare interesse diverse categorie di target, in modo speciale il pubblico Erasmus, ritenuto adatto e più disponibile a costruire, in prospettiva, le proprie competenze professionali sul territorio, proseguendo di fatto i suoi studi presso l'ateneo veneziano. La consequente approvazione del progetto formativo ed educativo che ha come destinatari gli studenti che si preparano ad affrontare un periodo di studi in Italia, ha costituito un'ulteriore fonte di arricchimento esperienziale e di risorse economiche che hanno permesso al CLA di integrare in maniera orizzontale competenze esterne al centro e di potenziare così l'offerta formativa.

2. SPAZIO INTERORGANIZZATIVO

La realizzazione e la successiva crescita dimensionale di uno spazio interorganizzativo aperto e informale, composto in maniera stabile da 15 unità, è risultato funzionale alla realizzazione di un sistema interfunzionale dove

ciascun membro della unit ha svolto attività parallele e specifiche nel mettere in collegamento gli studenti con la molteplicità dei servizi finalizzati a creare le migliori condizioni perché lo studente potesse realizzare in piena autonomia i propri obiettivi. Si è trattato così di coordinare e gestire con più creatività possibile delle risorse umane che andavano impegnate in una logica di partecipazione e coinvolgimento alle singole iniziative, mantenendo al contempo un livello di comunicabilità adequato a pilotare gli studenti nella loro esperienza di apprendimento continuo. Il parametro umano, perciò, è stato l'elemento su cui fondare una learning organization inclusiva, flessibile e capace di fornire gli strumenti per interpretare le differenze ambientali e di contesto rispetto ai Paesi di provenienza degli studenti. In questo modo, si è giunti a valorizzare le priorità di ciascuno mediante dei network informali (cultural partners della Ca' Foscari) che hanno più efficacemente ridotto le criticità e creato un clima collaborativo nel quale valori e atteggiamenti di reciprocità hanno

¹ La struttura dell'articolo è curata da entrambi gli autori, tuttavia i paragrafi dall'1 al 5 sono di Giuseppe Maugeri, mentre Loretta Piai ha curato i paragrafi 6 e 7.

caratterizzato anche il comportamento collettivo delle lezioni di lingua italiana.

3. LINKING E GATE KEEPER

Un aspetto singolare e caratteristico dei percorsi attivati è stato la connessione dei vari ambiti e ambienti conseguita mediante un approccio olistico all'organizzazione che ha tenuto in stretta considerazione la coerenza fra la cultura del Centro e la finalità educativa e formativa dell'offerta. Di qui l'esigenza di supportare il processo di apprendimento con figure professionali sensibili alle esigenze del mercato, alle procedure tecniche del Centro e didattiche dei corsi, e, non ultimo, alle richieste degli stessi protagonisti del corso. In questo scenario, la figura del gate keeper è stata fondamentale nell'ottimizzare l'integrazione fra le diverse sub-culture interne al sistema, adeguando gli aspetti che si sono rivelati meno funzionali ai cambiamenti delle condizioni di apprendimento in una varietà di forme e di momenti costruttivi che hanno tutelato il confronto con i nuovi membri e la negoziazione di significati. Operando in questa maniera, si sono gestiti i reciproci vantaggi essendosi configurato un sistema che si è posto l'obiettivo di accrescere i livelli di efficienza e di qualità dell'apprendimento in funzione degli scopi e dei bisogni dei partecipanti.

4. CRITERI DI *GOVERNANCE* DEI CORSI

Gli elementi culturali che muovono l'organizzazione e i valori che la ispirano costituiscono da sempre l'assunto profondo sul quale si diramano la progettazione e le attività del CLA. Infatti, soltanto un'organizzazione che si riconosce nella propria cultura sa produrre delle niziative ricche di significati e di novimenti. I principi dichiarati dal centro ed espressi dal personale si ono resi visibili nell'orientamento customer care, nell'impegno con cui

ciascun membro ha operato in relazione alla *mission*, alla strategia e ai traguardi dell'organismo.

Concetti comuni all'intero sistema organizzativo si basano sulla forza del gruppo di esser messo progressivamente nelle condizioni di apprendere, sviluppando degli accorgimenti utili al miglioramento continuo, fra cui la capacità di riflettere sugli errori passati e di trovare delle soluzioni pertinenti alle richieste che giungevano dagli ambienti.

In questo contesto, l'organizzazione si è resa conto dell'importanza di ascoltare proattivamente tutti gli attori coinvolti e di riformulare le politiche di targeting e di promozione delle offerte formative delle quali occorreva misurare la performance a livello organizzativo e valutare i benefici didattici nell'arco di tempo interessato. Questo fattore dimostra come il sistema abbia avuto in se la capacità innovativa di evolvere in una forma che va in direzione delle aspettative dello studente, proponendo al suo interno momenti di analisi, di riflessione e di sintesi che hanno il merito di trasformare degli strumenti intangibili (idee, impegno, competenze) in azioni socializzanti e didattiche che. circolando, hanno aumentato le occasioni di dialogo e di interazione fra i diversi attori. Ne consegue un management didattico disposto a riconsiderare i ruoli e le regole, nonché a valutare delle alternative adequate ai mutamenti del contesto e ad arricchire il processo con cui il prodotto linguistico è stato erogato attraverso dei percorsi di riflessione centrati sui valori e sull'originalità della cultura e della vita italiana.

5. DALL'ORGANIZZAZIONE ALLA LEZIONE

Le modalità con cui l'organismo è intervenuto nella gestione dell'apprendimento dello studente si sono mantenute anche nelle attività didattiche dei corsi, dove il ruolo dello studente è rimasto centrale e fortemente legato a un sistema di

offerta formativa personalizzata. Una logica che si è sviluppata concretamente attraverso l'adozione delle metodologie glottodidattiche ritenute dai docenti più adequate a soddisfare i bisogni specifici degli allievi. In tal modo, l'intera esperienza di apprendimento che include anche la relazione con l'organizzazione è risultata coerente con l'impiego di leve e strumenti multicanali per la messa a punto di un progetto formativo che ha posto enfasi sulla comunicazione con i clienti e alla capacità di ricontestualizzare i contenuti che si volevano offrire sulla base della riflessione metacomunicativa e metalinguistica divenute cruciali nell'ottica del dominio dell'offerta (cognitivo/emotivo) e del valore dell'apprendimento declinata all'ambito della customers' experience.

6. INSEGNARE ITALIANO A STUDENTI ERASMUS

Le classi di studenti di italiano L2 sono normalmente molto eterogenee per provenienza geografica, età, lingua e cultura, scolarizzazione, livello di competenza comunicativa, nonché per i motivi stessi di immigrazione e per le esperienze di vita personale. Allo stesso corso partecipano persone appena arrivate in Italia e persone residenti da molti anni. Alcuni hanno vissuto in diversi continenti e continuano a viaggiare, altri sono emigrati non per scelta ma per necessità. Nel contesto migratorio l'insegnante di italiano L2 incontra adulti non scolarizzati e analfabeti che conoscono solo il proprio dialetto oppure persone che hanno un alto livello di studio e che conoscono più lingue. Se confrontati con queste molteplici condizioni di immigrazione, gli studenti universitari europei che vengono in Italia grazie al progetto di mobilità Erasmus sono un gruppo di studenti omogeneo perché hanno la

stessa età, provengono tutti dall'Europa, riconoscono le stesse regole comportamentali e gli stessi valori culturali occidentali che facilitano la comunicazione e l'esperienza interculturale (Filippone 2002). Hanno un livello alto di istruzione ed eccellenti capacità e abilità di studio. Sono molto motivati, condividono l'entusiasmo per l'esperienza che stanno iniziando e, non da ultimo, desiderano sfruttare al meglio il periodo di studio in Italia per il loro futuro professionale.

6.1 UN CORSO EILC: COMPOSIZIONE DELLA CLASSE

Di seguito portiamo come esempio alcuni dati relativi a una classe di studenti Erasmus che ha partecipato la scorsa estate a un progetto EILC presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università Ca' Foscari. Gli studenti si sono autovalutati di livello avanzato. I grafici che seguono illustrano la provenienza geografica (grafico n. 1) e il tipo di studi scelto (grafico n. 2).

6.2 LE ASPETTATIVE DEGLI STUDENTI

All'inizio del corso gli studenti si sono espressi sulle loro aspettative attraverso un questionario. In generale, i risultati indicavano una piena consapevolezza delle lacune linguistiche e molta chiarezza nelle richieste di miglioramento.

Mostravano inoltre molto interesse per la cultura, la storia e l'arte italiane. Volevano in particolare conoscere la città di Venezia, approfondirne aspetti culturali e artistici, ma anche politici ed economico-sociali.

Il grafico n. 3 riporta le risposte alla domanda libera "Quale abilità desideri migliorare?".

Il grafico n. 4 riassume le risposte alla richiesta di indicare quale abilità ritenessero più difficile tra alcune opzioni.

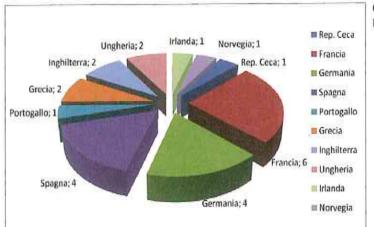


Grafico 1: Provenienza

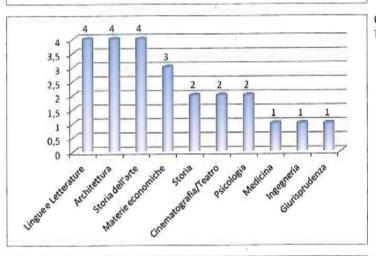


Grafico 2: Tipo di studi

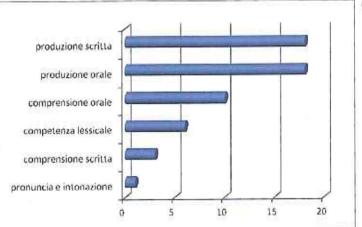
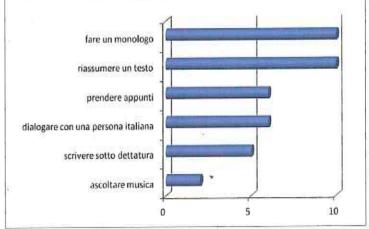


Grafico 3

Grafico 4





Quasi tutti gli studenti davano molta importanza alla capacità comunicativa, in particolare alle abilità produttive, chiedevano di affrontare specifici argomenti grammaticali e sapevano di dover migliorare la comprensione orale. Avevano in mente obiettivi specifici da raggiungere, ma non avevano ancora chiaro come raggiungerli. Come spiega P. E. Balboni (2002): "i bisogni presenti dello studente in quanto tale (sono) bisogni che rimangono nell'ambito della classe e che lo studente talvolta percepisce confusamente, ma dalla cui soddisfazione egli trae motivazione per proseguire, per rimettere in azione lo sforzo egodinamico".

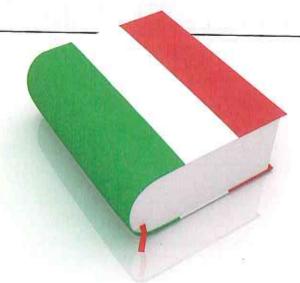
Senza dubbio andavano migliorate la competenza comunicativa e la capacità di interagire con persone di madre lingua italiana, ma gli studenti avevano bisogno anche di esercitare abilità utili per rendere efficace lo studio. Era necessario guidarli verso la piena consapevolezza dei loro bisogni ai fini della frequenza universitaria. Stendere delle brevi relazioni su un argomento specifico, raccogliere le informazioni principali di un testo scritto o orale e riferirle in una breve sintesi, prendere appunti e comprendere il linguaggio e i termini specifici della materia studiata erano abilità da sviluppare affinché lo studio all'università diventasse efficace.

7. ALCUNI ESEMPI DI ATTIVITÀ DIDATTICHE

Di seguito si illustrano alcune attività che sono state ben accolte e apprezzate dagli studenti. In particolare si presentano due attività per sviluppare le abilità di produzione e interazione orale e due attività utili in preparazione allo studio universitario.

7.1 LA CACCIA ALLE FRASI IDIOMATICHE PER FAR CRESCERE LA COMPETENZA COMUNICATIVA E INTERCULTURALE

Questa attività, di solito gradita e richiesta dagli studenti, è veloce da proporre, efficace ed economica in termini di tempo utilizzato in classe e motivante per lo sviluppo dell'interazione orale. Ogni giorno si



affida agli studenti il compito di scoprire il significato di un modo di dire italiano, ad esempio: "sei un asso" o "tagliare la testa al toro". Nel tempo libero gli studenti, divisi in gruppi, interrogano le persone italiane che incontrano nei luoghi di studio o di divertimento e indagano sul significato e sull'uso del modo di dire proposto dall'insegnante. Non si tratta di una ricerca da fare sui libri o in internet, l'obiettivo è di fornire un'occasione per interagire in italiano e per approfondire la cultura italiana. Quando ritornano in classe gli studenti portano con sé non solo la conoscenza del significato idiomatico di queste espressioni ma anche molti aneddoti dei loro primi incontri e delle conversazioni avute.

7.2 L'INTERVISTA PER RACCOGLIERE INFORMAZIONI E SOSTENERE LA PROPRIA OPINIONE IN UNA CONVERSAZIONE

L'intervista è un'attività utile e flessibile che può essere simulata in classe con i compagni ma anche proposta ad un parlante nativo. Si possono inoltre esercitare diverse abilità in modo motivante. La prima fase consiste nello scegliere l'argomento e cercare informazioni. Gli studenti possono selezionare alcuni articoli di attualità tratti da un quotidiano, cercare le informazioni principali e creare una lista di domande sull'argomento. Questa fase permette di lavorare sulle abilità necessarie anche allo studio specifico di una materia: comprendere un testo e selezionare i punti chiave principali, raccogliere informazioni utili, indagare e

sciogliere eventuali dubbi. Nella seconda fase gli studenti, divisi in coppie, si fingono giornalista intervistatore e intervistato. L'intervistato dovrà rispondere oralmente mentre il giornalista prende appunti. Gli studenti si scambiano il ruolo e poi costruiscono una relazione orale o scritta sulle informazioni raccolte. La stessa intervista può essere successivamente proposta a una persona italiana. Con questa attività gli studenti:

- raccolgono opinioni diverse su un argomento specifico:
- avviano un confronto intellettuale in italiano:
- riflettono sul punto di vista dell'intervistato e spiegano il proprio in italiano;
- relazionano sulle informazioni raccolte e sulle opinioni di una terza persona;
- entrano in contatto con la cultura e la mentalità degli italiani. Anche questa esperienza è stata accolta positivamente. A volte gli studenti riportavano anche degli insuccessi, quando ad esempio dovevano interloquire con una persona che parlava troppo velocemente o in modo non chiaro o che usava termini dialettali. Prima o poi ogni studente straniero, che soggiorni in Italia, incontra queste stesse difficoltà, per questo è utile affrontarle in gruppo e in classe.

Di seguito proponiamo una traccia semplificata di come può essere svolta un'intervista. In questo caso specifico si pone anche l'obiettivo di rafforzare l'uso del periodo ipotetico:

Se vincessi un milione di Euro alla lotteria, cosa faresti?

1. Scrivi altre 4 domande, continua la lista della colonna di sinistra:

DOMANDE	RISPOSTE
a. Festeggeresti con gli amici?	
b. Compreresti un'auto di lusso?	
c. Acquisteresti un pozzo di petrolio?	
d. Studieresti all'università?	
e.	
f.	
g.	
h.	

- 2. Fingi di essere un giornalista e intervista il tuo compagno, scrivi le sue risposte nella colonna di destra.
- 3. Completa questo breve articolo, racconta che cosa farebbe il tuo compagno con un milione di Euro. Scrivi almeno 50 parole.

	forse sarà il fortunato vincitore / la
intervistato/a per sapere ch	tteria di questa settimana! L'abbiamo e cosa farebbe con un milione di Euro. Prima di re/la signora

Il secondo obiettivo proposto dagli studenti era migliorare le abilità necessarie per meglio affrontare gli studi universitari. Si propongono di seguito due attività utili a migliorare le capacità di prendere appunti, di riassumere, di sostenere una breve relazione orale o scritta su un argomento specifico.

7.3 UTILIZZARE AUDIOVISIVI PER ESERCITARE L'ABILITÀ DI PRENDERE APPUNTI E RIFERIRE MESSAGGI

Prendere appunti è un'attività integrata complessa che permette di:

- individuare le informazioni principali di un testo ascoltato;
- tralasciare le informazioni superflue;
- identificare i dubbi da chiarire per chiedere subito spiegazioni;
- organizzare gli appunti in modo da fissare solo i concetti più utili;
- stabilire subito gli obiettivi dello studio.

Registrare la lezione può essere utile, ma prendere appunti vuol dire iniziare già a studiare. Si tratta di una modalità di ascolto attivo della lezione. Lo studente straniero che prende appunti nella lingua seconda ha bisogno non solo di capire il codice linguistico nel quale viene trasmessa la lezione e di capire i contenuti trasmessi, ma anche di saper cogliere le informazioni principali, deve individuare dubbi, termini specifici e concetti non chiari per poter chiedere subito spiegazioni. Questa abilità prevede anche il saper scrivere velocemente in una lingua seconda. Per chi si prepara ad affrontare un anno di studio in Italia è quindi interessante diventare esperto anche nel prendere appunti nella lingua seconda.

> produrre un lavoro di approfondimento artistico e storico interessante

Per esercitare questa abilità si possono proporre dei brevi audiovisivi; l'obiettivo in questo caso non è solo comprendere in modo globale il testo ma anche riuscire a cogliere alcune informazioni necessarie, ad esempio, per trasmettere un messaggio importante ad una terza persona. Prima di iniziare questa attività è bene comunque verificare se gli studenti conoscono già dei metodi per prendere appunti e delle tecniche di scrittura veloce, sarà utile discuterne assieme per scambiarsi consigli e provare nuove tecniche (ad es.: imparare abbreviazioni e simboli utilizzati nella lingua italiana). Di seguito riassumiamo in modo schematico un'attività che è stata considerata utile dagli studenti e che è stata gradita anche perché proposta come una sfida da fare a squadre; la difficoltà maggiore per gli studenti si è rivelata nella velocità del parlato tipica di questo genere di audiovisivo:



Primo ascolto: capire il messaggio principale trasmesso (notizia di uno sciopero ferroviario)

Sentirai una notizia tratta da un'edizione del telegiornale. Leggi le domande, ascolta il testo e poi rispondi.

Secondo ascolto: porre le domande giuste per raccogliere informazioni Quali sono le informazioni più importanti per chi deve viaggiare in treno in questi giorni? Prima del secondo ascolto pensa a due domande che vorresti fare a chi parla. Ascolta il testo e rispondi.

Terzo ascolto: prendere appunti Ascolta di nuovo e prendi appunti, scrivi solo alcune parole e i dati che vuoi riferire.

Produzione

Ricostruisci il testo in poche frasi per raccontare la notizia ad un amico e per riferire le informazioni più utili.

La telefonata per motivi di lavoro, o di studio e soggiorno in Italia, è un'altra situazione comunicativa nella quale saper prendere appunti è molto utile. Si può proporre l'ascolto di una telefonata e assegnare il compito di prendere appunti per riferire delle informazioni ad una terza persona (ad esempio il capufficio o il compagno di appartamento). Naturalmente questa

attività è resa ancor più difficile dalla mancanza dell'input visivo.

7.4 DESCRIVERE UN LUOGO ATTRAVERSO LA STORIA

In un corso EILC è importante dedicare del tempo anche allo sviluppo di alcune competenze microlinguistiche. Gli studenti sono in generale già molto esperti e competenti nella loro materia di studio, ma hanno bisogno di padroneggiare il linguaggio tecnico specifico per esprimersi in modo appropriato anche in italiano. È utile quindi analizzare le caratteristiche di alcuni generi testuali tipici della disciplina studiata per comprendere come sono costruiti e conoscere il linguaggio specifico, così come la morfosintassi e il lessico ricorrente. A studenti che frequentano corsi di indirizzo storico-artistico si può proporre di analizzare e descrivere oralmente un'opera d'arte della città in cui abitano. Come input si possono fornire delle immagini, che raffigurano luoghi e opere importanti ritratti in foto o dipinti di epoche passate. Le immagini possono essere proiettate mentre gli studenti, divisi in gruppi, hanno il compito di riconoscere i luoghi e le opere. Questa prima attività può essere molto motivante se diventa un gioco e una sfida tra gruppi. Successivamente gli studenti scelgono uno dei luoghi proposti e nel tempo libero vanno a visitarlo e a fotografarlo dal vivo. Infine

raccolgono informazioni artistiche e storiche per illustrarle ai compagni in un breve monologo orale. Questa presentazione dovrebbe confrontare l'immagine del passato con quella attuale.

L'attività, proposta durante il corso EILC, è stata apprezzata perché ha permesso agli studenti di produrre concretamente un lavoro di approfondimento artistico e storico interessante anche per i contenuti appresi. Hanno inoltre ritenuto utile acquisire nuovi termini specifici e tecnici in italiano e imparare a fare un monologo su un argomento specifico. Hanno ascoltato altre relazioni e approfondito in questo modo più argomenti, hanno posto domande e chiesto spiegazioni ai compagni, hanno imparato a fare confronti tra il passato e il presente e a descrivere delle immagini attraverso il tempo e gli avvenimenti storici. Gli studenti più appassionati hanno

Gli studenti più appassionati hanno spontaneamente proposto delle analisi artistiche e architettoniche dei monumenti e hanno creato dei disegni e delle riproduzioni.

Altri hanno rivisitato in modo grafico e artistico i monumenti studiati realizzandone dei disegni molto originali. In tutto questo l'insegnante era il consulente linguistico e il coordinatore della lezione, mentre il lavoro è stato svolto con piacere ed entusiasmo dagli studenti, gli esperti della materia.

BIBLIOGRAFIA

- BALLARIN E., BEGOTTI P., TOSCANO A. (a cura di) (2010), L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari, Guerra, Perugia.

- BALBONI P.E. (2000), Le microlingue scientificoprofessionali. Natura e insegnamento, UTET, Torino.

- BALBONI P.E. (2002),

Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, UTET, Torino.

- BEGOTTI P. (2006), La formazione glottodidattica degli adulti: attività e percorsi didattici, Guerra, Perugia.

 CAON F., RUTKA S. (2004),
 La Lingua in gioco. Attività ludiche per l'italiano L2, Guerra, Perugia,
 coll. «Risorse Alias».

- CARÙ A., SALVEMINI S. (2011),

Management delle istituzioni artistiche e culturali, Egea, Milano.

- HESMONDHALGH D. (2008),

Le industrie culturali, Egea, Milano.

- FILIPPONE A. (2002),

"Insegnare italiano a studenti Erasmus principianti", in *In.it*, anno 3, n. 3, disponibile sul sito http://www.initonline.it/.

- PALLOTTI, G. (1998), La Seconda Lingua, Bompiani, Torino.

1 traduttori automatici: quali scegliere e come usarli

Sara Ferrari Università Cattolica di Brescia

Gli studenti, i docenti e i professionisti della traduzione, ma anche i semplici cittadini che navigano in internet, che viaggiano o consultano documenti in lingua straniera, hanno sempre più spesso la necessità di fruire di una traduzione immediata, anche se approssimativa, del testo consultato. Da qualche anno stiamo assistendo alla proliferazione e al conseguente uso diffuso, anche se non necessariamente consapevole, dei sistemi di traduzione automatica (Machine Translation, MT)1, disponibili online o come applicazioni per il cellulare, che traducono approssimativamente testi scritti e orali.

Le difficoltà che incontrano questi sistemi risiedono nella complessità delle sfumature del linguaggio umano ricco di eccezioni e casi particolari. Alcune traduzioni risultano quantomeno imprecise perché questi sistemi sono incapaci di riconoscere le caratteristiche linguistiche. Comunque, al momento, i traduttori automatici offrono un valido aiuto nel lavoro di traduzione, pur restando necessaria la supervisione umana. In questo articolo vediamo come avvalerci dei traduttori automatici in rete, integrati con un accurato lavoro dello studente o del professionista per la correzione del testo tradotto grazie all'uso di dizionari elettronici visuali e scritti di qualsiasi tipo (bilingui, monolingui,

etimologici, dei sinonimi e dei contrari, glossari,...).

1. DIGITAL E LANGUAGE DIVIDE: IL CLIL COME POSSIBILE SOLUZIONE

Sebbene la tecnologia offra un utilizzo sempre più semplice, sia in sostanza user-friendly (è sufficiente una conoscenza intuitiva per poterne fruire), il rischio di una fruizione impropria o superficiale, soprattutto tra i giovani, è reale. L'uso acritico di internet provoca una sorta di analfabetismo mascherato e succube: l'utente non è più capace di discernere e scegliere le informazioni corrette, accetta quello che gli viene offerto, a volte caparbiamente convinto che una traduzione sia esatta perché "l'ha trovata su internet" (Di Sparti 2011:361). Si rende quindi necessaria un'educazione alla criticità nell'utilizzo dei contenuti e delle applicazioni tecnologiche, una sorta di computer literacy anche per coloro che sanno usare la tecnologia, perché appartenenti alla Digital generation o immigrant digital (Prenski 2001). In un suo interessante articolo, Dolci (2011) evidenzia come il divario tecnologico e linguistico, presente anche nei Paesi occidentali, escluda un'importante fetta della popolazione dall'accesso all'informazione globalizzata e alle relazioni che si instaurano per mezzo delle tecnologie. Circa la metà degli italiani (ISTAT: 2010) rischia infatti di rimanere esclusa dalla società attuale, di non acquisire nuovi saperi, di non poter condividere i propri a causa della

mancata dimestichezza con le tecnologie e dell'incapacità di comunicare in altre lingue. Per colmare questo divario che priva molti cittadini di alcune delle opportunità offerte dalla società in cui vive, è fondamentale adottare strategie che, integrate, educhino alla competenza digitale o a quella linguistica da inserire in tutti i programmi scolastici e di formazione permanente. Insegnare le tecnologie attraverso le lingue straniere può diventare parte integrante dello sviluppo della competenza linguistica. In maniera analoga, insegnare la lingua straniera richiede lo sviluppo di competenze legate alla comunicazione digitale (Dolci 2011:384). Un approccio come il CLIL coniuga queste due esigenze, non più slegate ma ormai da ritenere due facce della stessa medaglia: la necessità di comunicare nell'era digitale.

1.1 STRATEGIE DI *PROBLEM* SOLVING NELLA TRADUZIONE

Come già accennato nel paragrafo precedente, la difficoltà ad usare criticamente gli strumenti traduttivi a disposizione in rete può inficiare la traduzione stessa. Le strategie di problem solving aiutano a raggiungere la mèta nonostante le difficoltà che si

¹ Possiamo approfondire il tema consultando la tesi di laurea di Iskra, Matteo, Web-based Selection of Optimal Translations of Short Queries, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Genova, Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali, Relatore Prof. Stefano Rovetta, AA. 2008/2009.

incontrano nel processo.

A tal proposito propongo un caso pratico per risolvere gli ostacoli che si possono presentare nel tentativo di recuperare una traduzione efficace del testo in lingua straniera. La lingua oggetto di questa esemplificazione è il francese, ma ogni suggerimento può essere riproposto in qualsiasi altra lingua, cambiando le risorse di riferimento, disponibili ormai in gran quantità e facilmente accessibili online. Illustro i tentativi di risoluzione nel caso in cui non conosciamo la traduzione di un termine; traduciamo alzata portafiori, dall'italiano al francese. Inizialmente ricorriamo al dizionario bilingue Garzanti che risulta, purtroppo, non d'aiuto, in quanto, sebbene proponga diverse traduzioni, nessuna è in grado di far capire il concetto che si sta ricercando. Capita spesso infatti di trovare nei dizionari traduzioni che non soddisfano o che non sono in grado di rendere appieno il significato del termine nel contesto della frase da tradurre. Tali ostacoli spingono il traduttore esperto a cercare un'altra soluzione linguistica. È importante saper utilizzare nella maniera corretta qualsiasi tipo di dizionario, ma anche imparare a diffidarne un po! Non dimentichiamo che la traduzione è

una forma di arricchimento lessicale. non solo per quanto concerne la lingua straniera, ma anche per la madrelingua. Soprattutto nell'affrontare testi letterari, si possono incontrare termini il cui significato ci è sconosciuto in entrambe le lingue. È questo il caso proposto ora: dal momento che è impossibile tradurre un termine non compreso, ricorriamo al dizionario monolingue italiano Garzanti in cui leggiamo la definizione che ci aiuta a comprendere meglio il significato dell'espressione. Una volta compresa la definizione nella propria lingua, se la natura del termine lo consente, la si può ricercare anche attraverso Google images2. Tra le molte immagini che ci vengono proposte ne selezioniamo una che corrisponde alla definizione letta nel dizionario monolingue:



A questo punto si può tentare una prima traduzione o perifrasi nella lingua d'arrivo, cercando di interpretare il significato d'origine e. se necessario, di semplificarlo: portepot de fleurs oppure porte-vase à fleurs. Si verificherà successivamente questo tentativo di traduzione attraverso un dizionario monolingue francese, ad esempio Larousse3: portepot de fleurs: porta-vaso di fiori: porte-vase à fleurs: porta-vaso di fiori. Siccome però non sappiamo quale delle due espressioni possa essere più congeniale come traduzione, ricorriamo un'ultima volta a Google images e constatiamo che se portevase à fleurs ci conduce ad immagini di semplici vasi:



porte-pot de fleurs invece è la traduzione più efficace dal momento che le sue immagini sono appropriate per un'alzata portafiori:



Il processo di traduzione si conclude con la lettura del paragrafo o della frase che richiedeva l'utilizzo del termine in questione e con l'opportuna verifica di compiutezza del senso e comprensibilità al lettore finale. In caso contrario, si prova con un'altra traduzione. Questo procedimento è utile e produttivo soprattutto a livello universitario (o, con certi limiti, di scuola superiore) dal momento che lo studente ha il tempo e gli strumenti disponibili per lavorare sia a casa sia in sede.

2. SISTEMI DI TRADUZIONE AUTOMATICA ONLINE

Esistono diversi sistemi di traduzione gratuita disponibili online: Google Translate⁴ è forse il più conosciuto, ma ne esistono molti altri eome Systran⁵, Promt⁶, FreeTranslation⁷, Linguatec⁸, Reverso⁹ e Worldlingo¹⁰. Le loro

2 Google images,

http://www.google.it/imghp?hl=it&tab=wi.

3 Larousse,

http://www.larousse.com/it/dizionari/franceseitaliano.

4 Google Translate,

http://translate.google.com.

5 Systran: http://www.systran.it.

6 Promt Translation Software and Dictionaries, http://www.e-promt.com.

 SDL Enterprise Translation Server, http://www.freetranslation.com.
 Linguatec Personal Translator,

http://www.linguatec.de.

Softissimo, http://www.reverso.net.
 WorldLingo, http://www.worldlingo.com.

traduzioni sono basate su approcci diversi e a seconda delle coppie di traduzione fanno uso di sistemi non proprietari, ma si appoggiano ad altri sistemi con un alto grado di affidabilità. Per esempio Systran è il miglior strumento per le traduzioni in russo ed è condiviso da molti traduttori automatici.

Esistono parecchie regole in una grammatica che una macchina deve imparare per saper tradurre da una lingua all'altra e tanti altri problemi linguistici e statistici cui è soggetta la progettazione di sistemi di traduzione automatica. Tra questi ultimi i più comuni sono legati ai nomi propri che vengono tradotti erroneamente (per esempio la sigla FIAT diventa nella traduzione automatica allo spagnolo: "salsa de carne", "mandato", "autorización"), oppure alla mancanza di significato delle frasi per ambiguità, omonimia e polisemia. Per esempio nella domanda "Chi ha vinto lo Scudetto 1991?", è chiaro il riferimento allo scudetto del campionato italiano di calcio, ma l'ambiguità della parola "scudetto" porta a errori del tipo "Who has gained badge 1991?" o "Who has won the small shield 1991?" mentre la forma corretta sarebbe "Who won the championship 1991?". Se vogliamo rendere la domanda più comprensibile al traduttore dobbiamo quindi riformularla in maniera diversa: "Chi ha vinto il campionato italiano di calcio nel 1991?". Purtroppo per il fatto che la parola "calcio" ha diversi significati (polisemia), le traduzioni risulteranno molto diverse da quella reale. Per esempio: "Who has gained the Italian championship of soccer in 1991?", oppure: "Who has won the Italian championship of football in 1991?" o ancora: "Who has won the Italian championship of kick in 1991?", invece della forma corretta: "Who won the Italian soccer Championship in 1991?". Non dimentichiamoci anche della

possibile presenza di errori grammaticali. Questo si nota negli esempi precedenti nelle forme verbali scorrette "has won" invece di "won".

2.1 LA RICERCA SULLA TRADUZIONE AUTOMATICA E I RISVOLTI COMMERCIALI

Abbiamo visto come la quantità di contenuti in diverse lingue pubblicati sul web è in costante aumento, così come cresce la necessità di comunicazioni istantanee multilingui (blog, chat, forum e mail) e di accesso rapido alle informazioni disponibili in rete. Tutto ciò si traduce in un incremento della richiesta di traduzione automatica sia per la comprensione dei contenuti in lingue diverse dalla propria che per la scrittura di messaggi e brevi testi in altre lingue. Chi utilizza un traduttore automatico può farlo non solo per comprendere un testo in lingua straniera, ma spesso anche per avere una sorta di bozza da rielaborare che sia di aiuto nella scrittura in lingua straniera di una breve frase da usare poi in una mail o in un programma di messaggistica istantanea. La ricerca per ottimizzare i traduttori automatici sta facendo grandi progressi perfezionando e ampliando le Machine Translation. Tutto ciò, però, ha un costo elevato; ci si può domandare il motivo per cui spesso la traduzione automatica viene offerta gratuitamente. Ciò è dovuto a logiche di promozione e a politiche commerciali che si basano sull'offerta gratuita di un livello base di servizi/prodotti per

trainare la vendita di quelli professionali, o ancora alla volontà di offrire servizi in grado di attirare traffico su portali che permettono il ritorno dell'investimento mediante inserzioni pubblicitarie a pagamento".

3. VALUTAZIONE DEI TRADUTTORI AUTOMATICI ONLINE GRATUITI

Chi ha utilizzato i traduttori online si sarà domandato quale traduce meglio. È la domanda a cui ha voluto provare a rispondere il progetto GabbleOn12. L'idea è stata quella di confrontare l'efficienza dei tre traduttori online gratuiti più usati: Google Translate, Microsoft Bing Translator13 e Yahoo Babel Fish14 attraverso una ricerca pubblica supportata da un software che ha raccolto i dati e i voti dal 15 febbraio fino al 29 marzo 2010. Secondo l'elaborazione statistica del sondaggio effettuato da Gabble-on i traduttori gratuiti online hanno ottenuto il sequente indice di gradimento a seconda della lunghezza del testo da tradurre (vedi tabella).

11 Da un'intervista all'Ing. Mario Spoto, specialista della nota società *Syntema*, http://www.synthema.it, uno dei più importanti centri di studio dedicati all'intelligenza artificiale, nella pagina *Becca & InfoMarex*, http://www.andreabecca.it/come_funzionano. html. 12 *Gabble-on*, http://www.gabble-on.com/compare-translators. 13 *Microsoft Bing Translator*, http://www.microsofttranslator.com.

http://www.microsofttranslator.cc 14 Yahoo Babel Fish, http://it.babelfish.yahoo.com.

Figure 1. – Most Preferred Engine and Margin of Victory by Language Pair and Text Length

	Under 20 Characte (Full Docum	rs	Under 500 Under Characters Charact (Single Paragraphs) (SMS, Twitt		ers	Charac	Under 50 Characters Basic Phrases)	
English to Chinese	Google	23%	Google	19%	Google	8%	Google	0%
Chinese to English	Google	22%	Google	426	Babelfish	20%	Bing	17%
English to Spanish	Google	50%	Google	50%	Google	50%	Google	28%
Spanish to English	Google	36%	Google	28%	Bing	0%	Google	25%
English to French	Google	40%	Google	36%	Google	25%	Google	7%
French to English	Google	76%	Google	76%	Google	73%	Google	83%
English to German	Google	3%	Google	9%	Bing	7%	Bing	096
German to English	Google	56%	Google	52%	Google	45%	Google	60%
English to Italian	Google	10%	Bing	44%	Bing	63%	Bing	33%
Italian to English	Google	33%	Google	25%	Google	17%	Bing	33%
English to Arabic	Google	44%	Google	45%	Google	55%	Google	75%
English to Japanese	Google	35%	Google	33%	Google	45%	Google	33%
English to Korean	Babelfish	20%	Babelfish	0%	Bing	50%	Bing	33%
English to Portuguese	Google	11%	Bing	29%	Google	40%	Google	25%
English to Russian	Google	52%	Google	47%	Google	57%	Google	25%

selm 6-7 - 2012

I tre traduttori rappresentano tre tipologie tecnologiche diverse. Babel Fish utilizza quello che viene definito un rules based engine, Google Translate una statistical translation, mentre Bing Translator è una versione ibrida dei due approcci. Anche in base a questi dati, Gabble-on ha provato a fare un elenco di ipotesi in base al tipo di testi tradotti e alle lingue coinvolte. Resta comunque chiaro che, sebbene il traduttore di Google sembri raggiungere un gradimento superiore, l'accuratezza della traduzione automatica dipende dalle lingue coinvolte, dalla lunghezza e dalla complessità del testo da tradurre. Chiunque, leggendo e comparando le diverse traduzioni, si renderà conto che una potrà essere migliore delle altre, che sarà difficile scegliere, che i traduttori automatici online stanno migliorando, che possono essere un aiuto alla comprensione; ma quello che è certo è che questa ricerca è uno strumento in più per ribadire che i traduttori automatici non sostituiranno mai quelli in carne ed ossa e le loro traduzioni professionali.

3.1 RECENSIONE DI ALCUNI TRADUTTORI AUTOMATICI

Abbiamo constatato come i traduttori automatici possono essere di qualche aiuto solo nel caso in cui già si abbia una buona conoscenza della lingua di destinazione, perché eseguono una traduzione letterale che può produrre frasi prive di senso per un parlante nativo. Approfondiamo la conoscenza di alcuni traduttori.

- Babel Fish Translation, http://babelfish.yahoo.com: traduttore multilingue online. Consente la traduzione di stringhe di testo fino a 150 caratteri per volta delle seguenti lingue: inglese, francese, spagnolo, olandese, italiano, neo-greco, portoghese, cinese, giapponese, coreano, russo.
- Systranet, http://www.systranet.com: traduttore multilingue che consente la traduzione di stringhe di testo fino a 150 caratteri per volta delle seguenti lingue: inglese, francese, tedesco,

svedese, portoghese, cinese, giapponese, coreano, russo, arabo. Fornisce anche un servizio di traduzione simultanea, in verità molto imprecisa, di intere pagine web. - Free Translation.

http://www.freetranslation.com: traduttore multilingue online che consente la traduzione di stringhe di testo in: inglese, francese, tedesco, spagnolo, italiano, olandese, portoghese, russo.

- Reverso,

http://www.reverso.net/text_translation. aspx?lang=FR: è un servizio gratuito di traduzione online basato sull'impiego di alcuni dei software di traduzione Reverso. È sufficiente digitare o incollare il testo da tradurre e cliccare sul pulsante che indica la direzione della traduzione.

l'uso acritico di internet provoca una sorta di analfabetismo mascherato

Quest'ultima apparirà in una nuova pagina. Reverso offre un servizio di correzione semi-automatica dei testi in francese, mette a disposizione un dizionario francese, un dizionario inglese e molti dizionari bilingui, oltre ad alcuni dizionari specialistici bilingui francese-inglese. In aggiunta, nel sito, oltre ad una pagina dedicata a tutte le coniugazioni dei verbi francesi, vi sono delle schede grammaticali divise per tematica.

- Imtranslator,

http://freetranslation.imtranslator.net: servizio di traduzione online gratuito e molto semplice da utilizzare, che consente anche l'accesso ad una serie di dizionari bilingui.

- Intertran,

http://intertran.tranexp.com/Translate/ result.shtml: traduttore online gratuito e semplicissimo da utilizzare.

 Wordlingo, http://www.worldlingo.com: servizio di traduzione online suddiviso in 4 sezioni (traduzione di testi, traduzione di documenti, traduzione di siti web, traduzione di e-mail), in ciascuna delle quali è possibile indicare il settore specialistico cui il testo appartiene, in modo da perfezionare la scelta lessicale.

4. RISORSE ONLINE PER IL LESSICO

I dizionari sono uno strumento autorevole, capace di descrivere gli elementi lessicali che si sono affermati nell'uso della lingua. Esistono vari tipi di dizionari distinti in base alla loro funzione ed ai loro destinatari: dizionari di base, monolingui didattici, bilingui, multilingui, specialistici, bilingualizzati e delle collocazioni (Nardon-Schmid 2011:416). In questa sede prenderemo in oggetto, recensendole sinteticamente, alcune risorse lessicali integrate che internet mette a disposizione per le traduzioni nelle varie lingue.

INGLESE

 Refdesk.com,
 http://www.refdesk.com/facts.html: un punto di partenza dove trovare mappe, atlanti, enciclopedie, dizionari, elenchi telefonici, ecc.

- Webster's Dictionary and Thesaurus online, http://www.m-w.com: versione online della decima edizione a stampa del celebre dizionario completo di definizioni, pronuncia, etimologia, sinonimi e uso dei lemmi.
- Dictionary.com, http://dictionary.reference.com: sito aggiornato quotidianamente che contiene The Dictionary Forum, Word of the Day, Enrich your vocabulary, Fun and Games, Crossword puzzles, Ask Doctor Dictionary! Other Languages German, Greek, Latin, Spanish; Roget's Thesaurus, Find a better word.



- Your Dictionary,
 http://www.yourdictionary.com:
 importante risorsa che propone i link a
 centinaia di dizionari e glossari di
 diverse lingue del mondo. Nella home
 page è possibile fruire di un potente
 dizionario inglese che, oltre alle varie
 definizioni della parola ricercata, offre
 i sinonimi, gli acronimi, le frasi
 idiomatiche e gli esempi di uso della
 parola stessa, nonché la sua
 pronuncia.
- Middle English Dictionary,
 http://quod.lib.umich.edu/m/med:
 dizionario online dell'inglese
 medievale (1100-1500), basato
 sull'analisi di una collezione di oltre 3
 milioni di citazioni. Questo dizionario,
 che contiene integralmente la
 corrispondente versione a stampa, fa
 parte di Middle English Compendium,
 progetto digitale che presenta una
 serie di strumenti utili per lo studio
 dell'inglese medievale (corpora,
 bibliografie, cataloghi ecc).
- BYU Corpus of American English, http://corpus.byu.edu/coca/ x.asp?w=1093&th=614: si dichiara il più ricco corpus dell'inglese americano liberamente disponibile sulla rete. Contiene oltre 410 milioni di parole

raccolte dalla lingua parlata, dalla fiction, da riviste, quotidiani e testi accademici ed è sottoposto ad almeno due aggiornamenti all'anno. ITALIANO

- Dizionario online Hoepli,
 http://dizionari.hoepli.it/Dizionario_
 Italiano.aspx?idD=1: dizionario online tratto dal Grande dizionario italiano con CD-ROM, di Aldo Gabrielli.
- DOP: Dizionario italiano multimediale e multilingue d'Ortografia e Pronunzia, http://www.dizionario.rai.it/index.aspx? treeID=1: utile dizionario per una pronuncia corretta delle parole italiane che presentano problemi di scrittura o di lettura, con opportuna trascrizione fonetica, riproduzione vocale del lemma e lettura di vari testi di autori famosi.

SPAGNOLO

- Diccionarios.com,
http://www.diccionarios.com: fornisce
anche la traduzione di lemmi dallo
spagnolo all'inglese, tedesco, francese
e catalano e viceversa; curato dal
gruppo editoriale Anaya.
Per quanto riguarda la traduzione
automatica diretta o inversa con lo
spagnolo, i traduttori automatici
multilingui offrono generalmente
questo servizio anche per la lingua
spagnola. Per la sua peculiarità
segnalo quindi solo un traduttore

automatico in questa sezione:

Opentrad,
 http://www.opentrad.com/es/inicio:
 servizio online per la traduzione
 automatica di testi o pagine web da e
 in spagnolo, inglese, francese,
 portoghese. Interessante la
 specializzazione nelle altre lingue
 utilizzate nel territorio spagnolo:
 catalano, basco, galiziano, valenziano,
 asturiano e di altre come l'esperanto o
 l'occitano. Purtroppo non è al
 momento possibile effettuare
 traduzioni con l'italiano.
 FRANCESE

- Larousse.

http://www.larousse.fr/dictionnaires: da questa pagina è possibile consultare la versione online del dizionario francese Larousse che integra un dizionario di francese (135.000 definizioni), uno dei sinonimi e dei contrari (92.000 sinonimi e 29.000 contrari), uno delle "espressioni" (34.000 tra espressioni idiomatiche, frasi fatte, modi di dire, etc.), uno degli omonimi (15.000 omonimi), uno delle citazioni (9.000 citazioni), e le conlugazioni di 9.600 verbi. Inoltre dalla stessa pagina è possibile accedere a 20 dizionari bilingui, all'Enciclopedia Larousse e ad un traduttore automatico.

- Trésor de la Langue Française, http://atilf.atilf.fr/tlf.htm: versione online del Trésor de la Langue Française, il dizionario del francese del XIX e XX secolo in 16 volumi che contempla 100.000 parole, 270.000 definizioni e 430.000 esempi. Si distingue dagli altri dizionari elettronici presenti sul mercato grazie alla potenza della ricerca, risultante dalla scomposizione del testo del TLF in oggetti elementari (definizioni, esempi, indicatori di dominio specialistico, indicatori semantici, grammaticali, stilistici, etc.) e alla possibilità di analizzare le relazioni gerarchiche che legano tali oggetti. In effetti è possibile consultare il dizionario in tre modi differenti: ricerca semplice (ossia la selezione di un articolo del dizionario con la possibilità di evidenziare con colori diversi i differenti tipi di

informazione), ricerca assistita (recherche assistée in cui è possibile selezionare alcuni parametri in base ai quali verranno elencati tutti i vocaboli che ad essi rispondono) e richieste più complesse (requêtes complexes, ad esempio selezionare i termini appartenenti all'ambito della navigazione ma relativi alla manovra delle vele).

- Dictionnaire de l'Académie Française, http://atilf.atilf.fr/ academie9.htm: si tratta della versione online del Dictionnaire de l'Académie Française e delle sue versioni precedenti. Questo dizionario presenta, all'interno dei propri articoli, alcuni collegamenti ipertestuali che consentono di consultare la definizione dello stesso vocabolo all'interno delle altre edizioni del dizionario dell'Académie, di consultare il TLFI, ricercare le occorrenze di un vocabolo nel corpus FRANTEXT, di consultare la banca dati lessicale ATILF e la Base Historique du Vocabulaire Français (BHVF). Un utilissimo strumento di carattere linguistico-lessicografico è costituito dal sito web:
- Lexilogos http://www.lexilogos.com/ francese_lingua_dizionario.htm. che permette di compiere vari tipi di ricerche all'interno di numerosi dizionari (bilingui e monolingui) ed enciclopedie. semplicemente digitando il lemma ricercato all'interno dell'apposito spazio. Inoltre il sito contiene link anche ad ulteriori risorse, come dizionari delle citazioni, lezioni di lingua francese, link a quotidiani e periodici francesi e dei Paesi francofoni, etc.

TEDESCO

- Pons, www.pons.de: dizionario multilingue tedesco con una grafica chiara e una comoda tastierina virtuale per inserire i caratteri speciali della lingua tedesca.
- Leo, http://dict.leo.org: dizionario dal tedesco all'italiano, francese, russo, inglese, cinese e spagnolo che presenta anche esempi inseriti nel contesto e l'ascolto delle parole ricercate.
- Wortschatz, http://wortschatz.unileipzig.de/index_js.html: ampio servizio lessicale dell'università di Lipsia che

propone corpus e dizionari di tedesco. Inserendo una parola si aprirà una finestra con una definizione del termine corredata da espressioni idiomatiche, ricorrenze e persino grafici e disegni.

4.1 DIZIONARI MULTILINGUI

Oltre alle risorse recensite sopra propongo anche una sintetica descrizione di alcuni dizionari multilingui che possono essere utili per approfondire la conoscenza del lessico e delle espressioni di lingue meno utilizzate da noi italiani, ma non per questo meno importanti.

- Free Online Dictionary, http://www.freedict.com: servizio di traduzione reciproca dall'inglese in 16 diverse lingue, comprese alcune poco diffuse (swahili, norvegese, giapponese, indonesiano, afrikaans).
- From language to language, http://www.langtolang.com: dizionario multilingue online che fornisce un servizio di traduzione relativo alle più diffuse lingue occidentali e slave, nonché per l'esperanto e lo swahili.
- Lexicool.com, http://www.lexicool.com/index.asp?IL= 2: il sito si dichiara un "repertorio di dizionari bilingui e plurilingui" ed effettivamente si configura come uno dei principali servizi di ricognizione di strumenti di questo genere disponibili online, avendone censiti oltre 7.500. L'interfaccia di ricerca disponibile sulla home page non traduce direttamente i termini, ma fornisce una lista di strumenti di traduzione disponibili online per l'analisi delle lingue definite nei criteri di scelta.
- Logos multilingual E-Translation Portal, http://www.logos.it/ lang/transl_it.html: questo sito mette a disposizione dizionari monolingui, bilingui e multilingui oltre a descrizioni grammaticali di sistemi linguistici molto diversi tra loro, in prospettiva sia tipologica che genetica.

- WordReference,

http://www.wordreference.com: traduttore multilingue (16 lingue tra cui, oltre a quelle europee, troviamo il cinese, il coreano, l'arabo, il turco e il

giapponese). Il sito propone inoltre link a vari altri dizionari mono o bilingui, un coniugatore di verbi e un forum dove confrontarsi con altri esperti sulle traduzioni.

CONCLUSIONE

L'aumento vertiginoso delle applicazioni informatiche alimenta un crescente divario tra coloro che le sanno utilizzare e chi invece non ha avuto la possibilità di maturare delle competenze digitali. Parallelamente a ciò, la globalizzazione, oltre a permettere un proficuo scambio tra popolazioni di Paesi, lingue e culture diverse, sta evidenziando un altro grande divario: quello linguistico. Il digital e il language divide escludono in effetti un'importante fascia della popolazione, anche occidentale, dall'accesso alla società dell'informazione. A questa "emarginazione" è possibile porre rimedio con strategie che integrino l'acquisizione di competenze informatiche e linguistiche. In questo contributo abbiamo proposto che nel sistema scolastico e nella formazione permanente l'educazione tecnologica e linguistica vengano considerate prioritarie in quanto le due competenze si trovano strettamente legate ogni qualvolta ci avvaliamo della tecnologia per cercare di tradurre dei testi. Abbiamo quindi voluto suggerire a chi utilizza i traduttori automatici online delle strategie per l'individuazione della traduzione più adeguata del testo in oggetto. A seguire abbiamo presentato alcuni strumenti traduttivi a cui possiamo accedere gratuitamente in rete consigliandone un uso consapevole e critico, sottolineando che le macchine possono dare una prima "sgrossatura" alla traduzione, ma sarà poi l'ingegno umano a saper discernere la traduzione più opportuna.

BIBLIOGRAFIA

- CORINO E., MARELLO C. (2010), "Dizionari bilingui in rete e la rete come corpus: due facilitatori della produzione scritta in lingua straniera", in Caon F. (a cura di), Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere, UTET, Torino.
- DI SPARTI A. (2011), "Digitali nativi e didattica della L2", in Di Sabato B. e 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. e Mazzotta P. (a cura di), Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo, Studi in onore di Gianfranco Porcelli, Pensa, Lecce.

- FERRARI S. (2003), "El Lexical Approach y las nuevas tecnologías para la presentación del léxico", in Calvi M.V. e San Vicente F. (a cura di), *Didáctica del léxico y nuevas* tecnologías, Mauro Baroni, 2003, pp. 191-200.
- FERRARI S. (2008), Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica dello spagnolo, ISU, Milano.
- ISKRA M., Web-based Selection of Optimal Translations of Short Queries, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Genova, Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali, Relatore Prof. Stefano Rovetta, AA. 2008/2009.
- LO CASCIO V. (2007), "Il lessico nell'era digitale", in Lo Cascio V. (a cura di), Parole in rete. Teorie e apprendimento dell'era digitale, UTET, Torino.
- LO CASCIO V. (2010), "Apprendere attraverso i dizionari elettronici", in Nardon-Schmid E. et al. (a cura di), Le nuove tendenze della didattica dell'italiano come lingua straniera e il caso della Germania, Atti del Convegno tenutosi presso l'IIC a Monaco di Baviera (8-9 dic. 2006 e 17 feb. 2007), Guerra, Perugia.
 NARDON-SCHMID E. (2011), "Didattica del lessico e nuove tecnologie", in Di Sabato B. e Mazzotta P. (a cura di), Linguistica e
- Gianfranco Porcelli, Pensa, Lecce.
 PORCELLI G. (2007), "Corpora e glossari elettronici nella didattica della traduzione", in Mazzotta P, e Salmon L. (a cura di) (2007), Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche, UTET, Torino.

didattica delle lingue e dell'inglese

contemporaneo, Studi in onore di

SITOGRAFIA

- Babel Fish Translation, http://babelfish.yahoo.com.
- Becca Et InfoMarex, http://www.andreabecca.it/come_ funzionano. html.
- BYU Corpus of American English, http://corpus.byu.edu/coca/ x.asp?w=1093&th=614.
- Diccionarios.com,
 http://www.diccionarios.com.
- http://www.diccionarios.com.
 Dictionary.com,
- http://dictionary.reference.com.
- Dictionnaire de l'Académie Française, http://atilf.atilf.fr/ academie9.htm.
- Dizionario online Hoepli, http://dizionari.hoepli.it/Dizionario_ Italiano.aspx?idD=1.
- DOP: Dizionario italiano multimediale e multilingue d'Ortografia e Pronunzia, http://www.dizionario.rai.it/index. aspx?treelD=1.
- Free Online Dictionary, http://www.freedict.com.
- From language to language, http://www.langtolang.com.
- Gabble-on, http://www.gabbleon.com/compare-translators.
- Google images,

- http://www.google.it/imghp?hl= it&tab=wi.
- Google Translate, http://translate.google.com.
- Imtranslator,
- http://freetranslation.imtranslator.net.
- Intertran,
- http://intertran.tranexp.com/Translate/result.shtml.
- ISTAT (2010), Cittadini e nuove tecnologie - Anno 2010, http://www3.istat.it/salastampa/ comunicati/in_calendario/nuovetec/ 20101223_00/testointegrale201012 23.pdf.
- Larousse,
- http://www.larousse.com/it/dizionari/ francese-italiano.
- Leo, http://dict.leo.org.
- Lexicool.com,
- http://www.lexicool.com/index.asp?IL=2.
- Lexilogos, http://www.lexilogos.com/ francese_lingua_dizionario. htm.
- Linguatec Personal Translator, http://www.linguatec.de.
- Logos multilingual E-Translation Portal, http://www.logos.it/lang/ transl_it.html.
- Microsoft Bing Translator, http://www.microsofttranslator.com.
- Middle English Dictionary, http://quod.lib.umich.edu/m/med.

- Opentrad,
- http://www.opentrad.com/es/inicio.
- Pons, www.pons.de.
- Promt Translation Software and Dictionaries,
- http://www.e-promt.com.
- Refdesk.com,
- http://www.refdesk.com/facts.html.
- Reverso,
- http://www.reverso.net/text_translation.aspx?lang=FR.
- SDL Enterprise Translation Server, http://www.freetranslation.com.
- Softissimo, http://www.reverso.net.
- Syntema, http://www.synthema.it.
- Systran, http://www.systran.it.
- Systranet,
- http://www.systranet.com.
- Trésor de la Langue Française, http://atilf.atilf.fr/tlf.htm.
- Yahoo Babel Fish,
- http://it.babelfish.yahoo.com.
- Your Dictionary,
- http://www.yourdictionary.com.
- Webster's Dictionary and Thesaurus online, http://www.m-w.com.
- WordReference,
- http://www.wordreference.com.
- WorldLingo,
- http://www.worldlingo.com.
- Wortschatz, http://wortschatz.unileipzig.de/index_js.html.

selm 6-7 - 2012

l "perché" nella scuola: filosofia dell'insegnamento o utopia?

Silvia Serena Presidente della Sez. ANILS di Varese

Ho lasciato la scuola vent'anni fa per dedicarmi più compjutamente all'aggiornamento e alla formazione dei docenti, pur nella convinzione che il non avere quotidianamente almeno un piede nella scuola comporti il rischio di ipotizzare modelli irrealizzabili o comunque incompatibili con la realtà scolastica; la mia ricerca di allora dei perché¹ ha continuato però a essere fino ad oggi la linea guida di tutti i miei progetti, e costituisce per esempio anche il riferimento di fondo del progetto che verrà presentato in tedesco2 (valido per tutte le lingue, ma opera di un manipolo di insegnanti di tedesco e perciò presentato nella lingua in cui è nato).

Ho sempre visto la lingua qualunque lingua - come racconto e come strumento per raccontare e ascoltare vicende umane, cioè come veicolo per scoprire risposte sempre nuove e diverse al "chi siamo", "da dove veniamo" e "dove andiamo". Dalla concezione della lingua non come oggetto di indagine e di sezionamento su un tavolo anatomico, ma come strumento per pensare e conoscere, è discesa la mia concezione della didattica come fondamento per coinvolgere gli studenti nella scoperta e nel fascino dell'infinito cammino di ricerca dei come, dei perché e dei che cosa, riferiti sia all'oggetto di indagine (dunque la lingua e il testo), sia alle

modalità e attività di studio e di ricerca (come e perché studiare che cosa – quale lingua, quale testo, quale fenomeno linguistico, come e perché svolgere quali "tasks" ed esercizi).

> la lingua come strumento per raccontare e ascoltare vicende umane

A questo concetto di fondo della didattica come ricerca dei perché ho informato i miei interventi nell'ambito della formazione docenti e nell'insegnamento, lavorando sempre sulla doppia prospettiva del dentro e fuori, cioè del fare, e del porsi al di fuori di questo "fare" per interrogarlo: nella formazione e nell'aggiornamento-docenti ho dunque trattato i corsisti: - prima come discenti, facendo loro

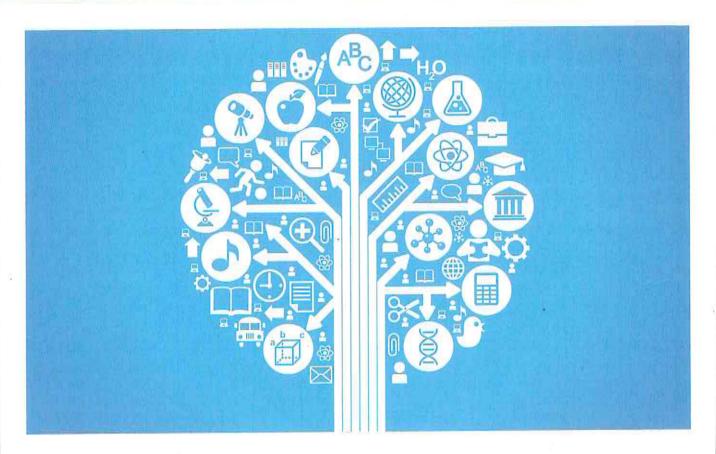
- prima come discenti, facendo loro svolgere quelle attività o ricerche di cui avrebbero poi dovuto pretendere lo svolgimento da parte degli studenti, e inducendoli successivamente a ripercorrere la loro esperienza di apprendimento con l'occhio del discente che guarda quanto ha imparato;

 poi come docenti, facendo indovinare o spiegare quali obiettivi

potessero essere sottesi al far loro svolgere determinate attività mediante quelle strategie, su quei contenuti e con quegli strumenti e non altri: ciò perché risultasse loro chiaro che cosa avevano appreso come docenti, quali ricadute potesse avere questa esperienza su di loro e sul loro modo successivo di agire in classe, quali avrebbero potuto essere le alternative e che conseguenze esse avrebbero potuto avere, ma specialmente per far loro assumere il costume di chiedersi sempre il "perché" di quello che facevano, piuttosto che farsi governare dall'esterno (per es. dal libro di testo o da qualche nuova moda o da qualche tecnica appresa in qualche corso di aggiornamento in modo svincolato o isolato dal loro quotidiano).

² Si veda in SeLM 8-9/2012: Silvia Serena, Fremdsprachliche Handlungskompetenz in der Oberschule: Utopie oder Wirklichkeit?.

¹ A proposito di *perché*, qualcuno dei colleghi forse ricorderà la stagione della rivista *FRAGEZEICHEN – Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien/Contributi teoriei e pratici per l'insegnamento in Italia* tra il 1984 e il 1992, che aveva un grande punto interrogativo sulla copertina...



Non so se ho lavorato così perché ho incontrato il modello didattico riportato a p. 19, o se l'ho incontrato perché lavoravo così, ma è certo che questo modello didattico, noto come "Berliner Modell"³, nato dalla teoria dell'apprendimento della cosiddetta *Berliner Schule* di Paul Heimann (1901-1967) mi ha accompagnato come modalità organizzativa del pensiero in molti progetti anche non direttamente legati all'insegnamento delle lingue. Vi si coglie immediatamente:

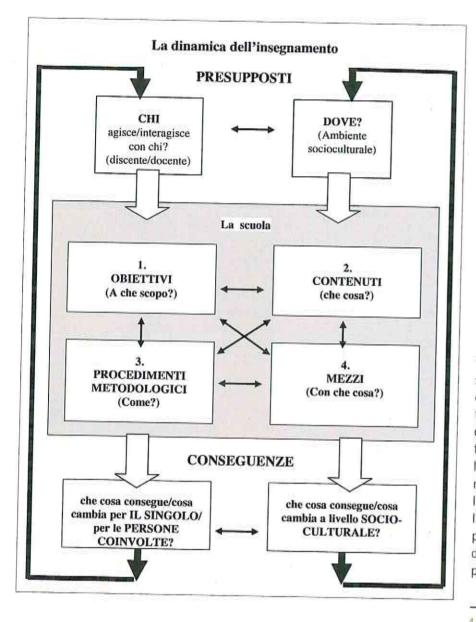
 l'interdipendenza dei quattro fattori (obiettivi, contenuti, metodo e mezzi) dei quali nessuno può essere pensato indipendentemente e isolatamente l'uno dall'altro, in quanto qualsiasi modifica in uno dei quattro ha ripercussioni sugli altri tre, tutti interagenti tra loro;

 il fatto che il processo di insegnamento, come svolgimento di un cammino, non avviene all'interno di una turris eburnea: nel riquadro grigio della scuola, entrano due frecce e da li escono, a significare che l'insegnamento non viene programmato e imposto dall'alto di un empireo lontano dalla scuola reale, ma tarato sul singolo discente, visto sia a livello individuale con la sua preparazione remota e le sue difficoltà di apprendimento, sia in rapporto al suo ambiente familiare e socioculturale.

In realtà qualsiasi processo di programmazione avviene tenendo presenti i fattori e gli elementi condizionanti illustrati nel grafico, ma il modello così concepito permette di avere una visione di insieme di quello che avviene nel processo dell'insegnamento, che risulta qualcosa di "vivo" e di dinamico, e mostra la sua valenza pedagogica ed educativa: ne risulta una "programmazione" che è ben altro che un mero e statico adempimento burocratico. Il grafico può esser visto come strumento di analisi che da un lato rende trasparenti le decisioni didattiche assunte, dall'altro guida chi le deve assumere, abituandolo a pensare in modo didattico. Quel che però a mio avviso è

fondamentale, è il suo carattere visionario, e cioè la fiducia che quanto si fa nella scuola, abbia ripercussioni e ricadute su un progresso a livello sia del singolo, sia del mondo che lo circonda, il che d'altro canto rende più acuta la consapevolezza della immensa responsabilità del docente e delle conseguenze che ogni singola parola o comportamento possono avere per la vita intera di uno studente, se visto in prospettiva di "futuro adulto".

3 Lo si trova semplificato in http://de.wikipedia.org/wiki/Berliner_Modell e illustrato più compiutamente nel saggio di SCHULZ W., "Aufgaben der Didaktik - Eine Darstellung aus lerntheoretischer Sicht", in KOCHAN D.C., Hg. (1970:403-440). Si parla normalmente di lehr-lern-theoretische Didaktik, cioè di una didattica che abbraccia insieme le due facce, cioè l'insegnamento e l'apprendimento - cosa certo non nuova se non, forse, in una enunciazione grafica di questa forma. Va notato, a livello grafico, che nel modello originale i quattro riquadri obiettivi, contenuti, metodi e mezzi - sono indicati con un cerchio, che di per sé è eloquente a livello simbolico. In questa sede si è optato per il riquadro per mere ragioni tipografiche.



nessuno degli elementi può essere visto come a sé stante, che ciascuno è determinato dalla presenza e dall'evoluzione degli altri, e che ciascuno va visto e pensato in un rapporto di interrelazione con gli altri: il pensare didattico è caratterizzato proprio dal fatto che chi programma qualsiasi intervento educativo a qualsiasi livello tiene presenti contemporaneamente i quattro interrogativi di base di qualsiasi attività si svolga all'interno della scuola appunto il riquadro grigio - sul quale influiscono e risultano determinanti i fattori in entrata (il per chi il progetto è pensato), a significare che l'insegnamento (di qualsiasi materia,

non solo di una lingua straniera o

Dal grafico risulta dunque evidente che

materna) avviene in costruzione e in rapporto di interscambio con la realtà circostante. I destinatari, dunque, vengono visti sia come singoli che come membri della società, i quali, dopo avere "attraversato" l'esperienzascuola, non saranno più quelli di prima – il che (ecco le frecce di uscita) avrà una ricaduta sia sui singoli che sull'ambiente che li circonda, considerati di nuovo come fattori in entrata di un nuovo ciclo.

Se nel riquadro grigio che indica l'istituzione all'interno della quale avviene il processo formativo, si sostituisse "scuola" con "formazione docenti" o "corso di didattica di lingue" o "percorso di laurea magistrale specifica" o "tirocinio co-

progettato da scuole e università" o "passaggio dal sapere al saper insegnare", la modalità di pensiero alla base dell'attività da svolgere nei corsi sarebbe assolutamente identica5: nei "presupposti" a livello individuale verrebbe indicato per esempio come il singolo vede, nella scuola e nella società, il proprio ruolo come docente di lingue: verrebbe fatto riferimento alla sua cultura di partenza e alla sua preparazione universitaria, alla sua consapevolezza del bisogno di conoscenza, alla sua abitudine di lettura e di ascolto, alla sua consapevolezza più o meno sviluppata della lingua come strumento di conoscenza del passato e del presente; nei presupposti di tipo socioculturale verrebbe racchiusa la tragica situazione della scuola e in particolare dell'insegnamento delle lingue (classi troppo numerose, troppo poche ore, ecc.) e della formazione-non formazione didattica dei docenti di lingue, cui supplire per una vita, mediante il volontariato, l'autoaggiornamento e l'autoformazione o comunque a proprie spese, alle carenze istituzionali di tutti i tipi (senza contare tutti i problemi relativi al precariato e alla

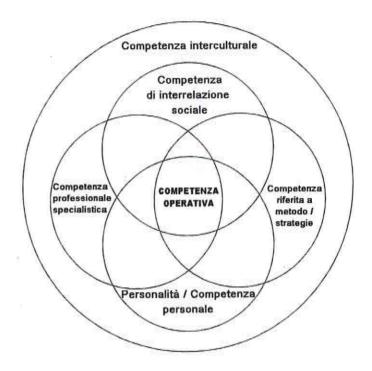
4 I termini sono tratti dalle parole di Mariastella Gelmini nel Comunicato Stampa del MIUR del 10 settembre 2010 in: http://www.istruzione.it/ web/ministero/cs100910.

⁵ Il modello infatti è stato variamente utilizzato come base per impostare corsi sperimentali sia interdisciplinari che per insegnanti di lingue, quindi a) di aggiornamento-docenti, b) di formazionedocenti, c) di corsi di accompagnamento al tirocinio, d) di formazione per formatori), e) di aggiornamento per formatori. Tali esperienze sono raccolte in Silvia Serena, Didattica e Metadologia della formazione deali insegnanti: Modelli sperimentali/Didaktik der Lehreraus-und-fortbildung in Italien: Modelle aus der Praxis, ove si trova anche un modello di corso di formazione-aggiornamento fondato sull'approccio ermeneutico scettico di Hans Hunfeld (Silvia Serena, 1996:141-150).

mancanza di continuità didattica);

- tra gli obiettivi verrebbe indicato che cosa dovrebbe sapere e saper fare il docente, quali competenze (si veda il grafico riportato a fianco) dovrebbe avere per essere in grado – a livello di conoscenze, consapevolezza, capacità e disponibilità⁶ – di scegliere contenuti, strategie e strumenti per far fronte al suo ruolo e ai nuovi compiti da esso richiesti;
- tra i contenuti verrebbe indicato tutto quello che tali competenze comportano, e dunque non solo tutto quel che concerne la lingua, il suo funzionamento, il mondo di pensiero la letteratura, musica, arte, filosofia ecc. ma anche tutto il bagaglio del sapere pedagogico-didattico-metodologico professionale necessario in rapporto alla trasmissione di questi "contenuti";
- tra i metodi verrebbero indicate tutte le attività e modalità di attuazione e di articolazione dei corsi e dei seminari, utili a far sperimentare ai docenti in prima persona modalità di lavoro che poi potranno adottare in classe (dal lavoro di coppia o di gruppo, toccando con mano le difficoltà di ideare tasks relativi, gestione delle diverse tipologie di apprendenti, pianificazione a diversi livelli, ecc.);
- tra gli strumenti tutti quelli che il docente deve essere in grado di usare, dal libro di testo (che non è la guida secondo la quale regolarsi, perché è sempre il docente a scegliere!) a tutti gli strumenti informatici che il docente deve essere in grado di usare, per poter assistere gli studenti in un apprendimento personalizzato.

In altre parole: il passaggio dal "sapere al saper fare" sarebbe il passaggio dal riquadro n. 2 dei contenuti al n. 3 dei metodi e al n. 4 dei mezzi in rapporto al n. 1 degli obiettivi. Tali obiettivi possono essere anche visti come una competenza operativa complessiva⁷



costituita dall'interfacciarsi delle quattro competenze del grafico sopra riportato.

Questa competenza operativa (la cosiddetta "Handlungskompetenz"), inserita nel grande alveo di una competenza interculturale, può essere riferita sia al versante docente che al versante del discente. Infatti tale modello costituisce il fondamento:

a) a livello universitario

- di tutti i Curriculi-quadro nati dal 1992 ad oggi in vari Paesi d'Europa per l'insegnamento del tedesco transfacoltà a studenti universitari (Polonia, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Serbia, Bosnia ed Erzegovina, Bielorussia, Croazia, Macedonia, Russia, Ucraina⁸): si tratta di curricoli (alcuni consultabili online, altri solo cartacei) nati ad opera di docenti di tedesco e riferiti al tedesco ma applicabili anche all'insegnamento di altre lingue,
- di due libri di testo per l'insegnamento del tedesco a studenti universitari, indipendentemente dalla facoltà frequentata (uno del 2004, a livello B2-C1 con relativo libro per l'insegnante, l'altro del 2011 di livello A2-B1 con pubblicazione, nel 2012, del CD-ROM del libro-insegnante, che è anche strumento di autoformazione al

di là del libro di testo stesso⁹); b) a livello di scuola media di Il grado

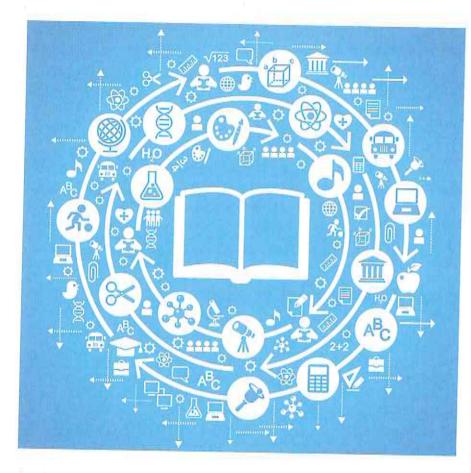
- di un curriculum per studenti della scuola secondaria di Il grado,
- di un curriculum per la formazione e

6 Vedi: "Prospetto riassuntivo dell'articolazione degli obiettivi", all'interno del capitolo "Un modello di formazione docenti teorico-pratico: corso universitario di introduzione didattico-metodologica all'insegnamento di una lingua straniera" (Silvia Serena 1996:47).

7 Si tratta della traduzione in italiano del modello riportato in lingua tedesca nel mio contributo "Fremdsprachliche Handlungskompetenz in der Oberschule: Utopie oder Wirklichkeit?", che verrà pubblicato nel prossimo numero

(Handlungskompetenz = competenza operativa). ⁸ I curricoli più recenti sono quelli elaborati in Serbia e in Bosnia ed Erzegovina, consultabili e scaricabili dagli indirizzi riportati qui di seguito: Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien, 2011: http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deinde x.htm e Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, 2011: http://www.goethe.de/ins/ ba/sar/pro/bkd/bhdlv/rahmeneurrieulum.pdf. Gli altri sono riportati in bibliografia. ⁹ Si vedano, tra le indicazioni bibliografiche i volumi Mit DEUTSCH in Europa studieren arbeiten leben B2-C1 e Mit DEUTSCH

studieren arbeiten leben A2-B1.



l'aggiornamento dei docenti,

- di un libro di testo come risultato dell'applicazione del curriculum
- del relativo libro per l'insegnante, nati da un Progetto Pilota Leonardo¹⁰ della durata di quattro anni, con l'obiettivo della "Creazione di un centro risorse in rete transnazionale per lo sviluppo di competenze linguistiche di settore".

far sperimentare ai docenti modalità di lavoro che potranno adottare in classe

I risultati del progetto, coordinato da Astrid Donadini dell'ITCS "Manfredo da Passano" di La Spezia con la partecipazione di partner da Finlandia, Germania e Olanda, sono stati presentati nel corso del convegno internazionale conclusivo nel 2001", ma da allora non sono più stati sfruttati: sono state messe online sul sito del Goethe-Institut di Monaco solo le versioni tedesche dei due curricoli¹², senza riportare le versioni nate nelle lingue delle nazioni-partner (sono consultabili solo in formato cartaceo rivolgendosi all'indirizzo della sottoscritta¹³).

Invece è proprio interessante leggere in italiano come nel curriculum per studenti di scuola media di Il grado di indirizzo commerciale, cioè nel "Curriculum per l'insegnamento di competenza linguistica professionale nel settore commerciale degli scambi intracomunitari in istituti di Il grado lingua straniera: tedesco" vengono illustrate le competenze che costituiscono la meta da far raggiungere ai discenti (in realtà il fondamento della descrizione è costituito da un modello che ha costituito la base della formazione del personale della Mercedes-Benz¹⁴). Ecco dunque il ventaglio delle competenze nella traduzione di Astrid Donadini (Curriculum 2002:11-12) che ha curato tutta la versione italiana dei materiali del progetto:

10 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON dal titolo:
"Creazione di un centro risorse in rete
transnazionale per lo sviluppo di competenze
linguistiche di settore", coordinato da Astrid
Donadini dell'ITCS "Manfredo da Passano di La
Spezia" e con la direzione scientifica di Dorothea
Lévy-Hillerich (Goethe-Institut Inter Nationes),
con la collaborazione di Monika Veldenz-Dunne,
Konrad Wille e Lutz Richter, e la consulenza
scientifica del Prof. Wolfgang Tönshoff (Università
di Costanza) e i seguenti Partner: Alfa-College,
Hoogeveen (NL), Haminan Ammatiopisto, Hamina
(Fin), Handels-und Höhere Handelschule Bremen,
Goethe_isntitzut Roma, ITG "A.Palladio" di Treviso
e l'ITI "AQ. Einstein" di Roma.

11 II convegno dal titolo "La competenza operativa in dimensione europea nelle professioni: l'esperienza di un Pilota" si è svolto il 24 aprile 2001 (con la collaborazione dell'ANILS, oltre che delle Associazioni culturali Italo-Tedesche ACIT e l'Associazione degli Insegnanti di Lingua tedesca ADILT).

12 Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der

Sekundarstufe II, Leonardo-Projekt: http://www.goethe.de/lhr/prj/kbu/deindex.htm e Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs-und Fachsprache: http://www.goethe.de/ lhr/prj/kbf/deindex.htm (indicazioni complete in bibliografia).

bibliografia). ¹³ I materiali – quindi i due curricoli nelle tre

lingue, il libro di testo LÉVY-HILLERICH, D. (1997-2001), Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt: HIP HOP IN DEN BERUF Lern-und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache an berufsorientierten Schulen in Europa, Mit Audio-CD, CD-ROM -Spielesammlung - Lehrerhandreichungen e il libro per l'insegnante non sono disponibili in forma digitale, bensi solo stampata: gli interessati possono dunque rivolgersi ad adrianasilvia.serena@fastwebnet.it. 14 II modello, riportato come "Abb. 1. Modell vom ganzheitlichen Handeln" nel mio contributo, che verrà pubblicato in SeLM 8-9/2012 con il titolo di "Fremdsprachliche Handlungskompetenz in der Oberschule: Utopie oder Wirklichkeit?", è in realtà il modello olistico originario (successivamente variamente modificato a livello grafico ma rimasto identico nella sostanza), che costituisce da anni il fondamento dei corsi di formazione del personale della Mercedes-Benz (oggi: Daimler Chrysler); la descrizione delle competenze, riportata nel curricolo citato, fa riferimento a questa prima versione originaria. Si vedano le trasformazioni grafiche del modello in http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/ Eichstaett-Ulrike.pdf, http://ebner.bwl.unimannheim.de/fileadmin/files/DA_Abstracts/Beh rens__Christian_Magister_2008.pdf . http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a41_expert en-fachtagung_session5_engert-ppt_de.pdf, http://www.alf-projekt.de/alf_didaba.pdf.

· Competenza professionale specialistica o settoriale

- significa

conoscere il "sapere" specifico e "saper applicare" le proprie conoscenze, sapersi applicare in modo professionale,

- è importante

per una corretta progettazione, conduzione, analisi e controllo dei processi produttivi e dei percorsi di lavoro del mondo delle imprese (modello Mercedes-Benz),

- rappresenta

la disponibilità e la capacità, sulla base dell'acquisita conoscenza (sapere) e competenza (saper fare), di risolvere in modo corretto, autonomo e responsabile, incarichi e situazioni problematiche del mondo del lavoro, applicando sia competenza professionale, sia competenza metodologica, ed alla fine, di saper analizzare e valutare i risultati ottenuti (v. Curr. Reisekaufmann, pag.96);

Competenza metodologica

- significa

saper scegliere e applicare il metodo più adatto alla situazione da risolvere,

è importante

per una corretta progettazione, conduzione, analisi e controllo dei processi produttivi e dei percorsi di lavoro del mondo delle imprese (modello Mercedes-Benz),

- rappresenta

il livello di competenza raggiunto dal singolo individuo in termini di autonomia nella gestione di rapporti/situazioni in ambito sia privato, sia pubblico, ma soprattutto professionale. Conformemente a quanto detto, la "qualifica professionale" ottenuta alla fine di un percorso di formazione, dimostrerà il raggiungimento di competenze applicabili a qualsiasi situazione, di carattere privato, pubblico e professionale (v. Curr. Reisekaufmann, pag.97). Ciò significa che il futuro collaboratore deve essere in grado di risolvere in modo autonomo, responsabile e critico, problemi/situazioni di lavoro, fare delle proposte di soluzione, applicare gli stessi metodi in situazioni diverse;

Competenza relazionale

- significa

essere in grado di cogliere pensieri, sensazioni e concetti, e sapersi confrontare nel pieno rispetto di persone e/o situazioni diverse,

- è importante

nel rapporto con altri (rapporto di conduzione aziendale), nella comunicazione, nello sviluppo di rapporti affini e nello sviluppo della personalità in situazioni, processi e percorsi lavorativi nel mondo imprenditoriale (modello Mercedes-Benz),

- rappresenta

la disponibilità e la capacità di vivere e creare dei rapporti di relazione sociale, di affrontare casi di conflitto e/o di affinità, di confrontarsi e comunicare con gli altri in modo responsabile e razionale, e di essere civilmente responsabili e solidali (v. Curr. Reisekaufmann, pag.97).

Nel modello di formazione Mercedes-Benz non si fa direttamente riferimento alla sfera di competenza della personalità o a quella interculturale, tuttavia va ribadito che un perito commerciale per il settore del commercio all'ingrosso negli scambi intracomunitari deve essere in grado di proporre, cioè comunicare, la sua competenza professionale, settoriale, metodologica (capacità di formulare correlazioni, idee, proposte di soluzione, ecc.), non solamente verso l'esterno (clienti/fornitori), bensi anche verso l'interno (collaboratori, ecc.). Il principio di comunicazione è inteso cioè in due direzioni: è importante sia la comunicazione esterna, sia quella interna nell'impresa (Ballin/Brater pag. 37 e segg.). L'ambito esterno della comunicazione è sempre quello internazionale, europeo.

Competenza personale (sfera della personalità)

- significa
- la disponibilità e la capacità, in qualità di individuo singolo, di affrontare, di chiarire, interpretare, valutare le possibilità di sviluppo, le esigenze, le limitazioni delle situazioni che si creano in ambito familiare, sociale e professionale,
- saper dare degli apporti personali, pianificare e sviluppare dei progetti di vita,
- comprende
- qualità personali dell'individuo, come per es. l'autonomia, la capacità critica, la fiducia in se stesso, l'affidabilità, il senso di responsabilità e quello del dovere,
- il possesso e il rispetto di una scala di valori (Curr. Reisekaufmann pag. 97). Ballin/Brater distinguono tra "personalità e apporto della propria persona". Per poter agire e operare in modo convincente, l'individuo deve dimostrare autonomia nell'organizzazione, comportamento responsabile nella gestione dei rapporti di lavoro e possedere un alto senso critico: "Solamente in presenza di queste capacità l'individuo saprà essere convincente come persona, e saprà valorizzare le proprie qualità e competenze".

· Competenza interculturale

- indica
- la disponibilità a valutare in modo critico la propria origine culturale, di confrontarsi con culture diverse dalla propria, di capire mentalità diverse dalla propria,
- la capacità di relazionarsi con comportamenti/atteggiamenti diversi, di sviluppare delle strategie per rapportarsi con persone e ambienti differenti ed eventualmente adattarsi a situazioni socio-culturali diverse dalla propria.

Se l'enunciazione delle competenze in questo modo può sembrare astratta, molto più concreta diviene se si dà un'occhiata, da un lato, all'introduzione, e dall'altro alla descrizione dettagliata delle competenze.

Ecco dunque lo stralcio dall'introduzione (Curriculum 2002:8), ove si legge:

Mediante il raggiungimento della competenza linguistica e di quella professionale e settoriale, i giovani acquisiscono la capacità di interagire con effettiva competenza operativa professionale in un'altra lingua.

"Saper comunicare e relazionarsi in modo corretto e pertinente in ambito professionale" significa far sempre interagire l'apprendimento contenutisticamente professionale, settoriale, con l'apprendimento strategico/metodologico e con la sfera socio-affettivo-emotiva.

"Saper comunicare e relazionarsi in modo corretto e pertinente in ambito professionale" rende i giovani

- capaci di autoapprendimento
- capaci di prendere decisioni
- capaci di lavorare in gruppo
- capaci di comunicare
- coscienti della propria responsabilità
- capaci di critica e autocritica
- e trasmette loro le competenze-chiave necessarie non solamente per la loro attività quali futuri operatori nello spazio economico-commerciale degli scambi intracomunitari, ma anche per sviluppare la capacità di aggiornamento/autoaggiornamento che è alla base di un concetto nuovo di apprendimento, e cioè di un concetto di formazione continua (apprendimento lungo tutto l'arco della vita).

Ed ecco lo stralcio (Curriculum 2002:14) riferito all'analisi e alla valutazione delle prime due delle quattro competenze:

- professionale,
- metodologica,
- relazionale,
- interculturale.

Va tenuto presente che il riferimento è orientato specificamente alla competenza linguistica nel "settore commerciale degli scambi intracomunitari" e che, quindi, per altri indirizzi di studio si rendono necessarie delle modifiche, pur lasciando invariato l'impianto generale:

Competenza professionale	
Sapere e saper fare Iinguaggio settoriale normative europee normative legislative contrattuali clausole internazionali standard tecnici condizioni economiche e di lavoro condizioni socio-culturali	 Sapere interpretare ed esaminare in modo professionalmente/settorialmente corretto i risultati del processo di apprendimento Sapere progettare/realizzare in lavoro individuale e/o di gruppo compiti in un tempo determinato Saper usare mezzi/materiali di indagine specialistici (v. fonti, enciclopedie, statistiche, bollettini borsistici, indici, pubblicazioni della UE, normative e leggi, informazioni varie, ecc.) Saper riconoscere e riprodurre correlazioni con ambiti tematici diversi (pensare in catena logica/per correlazioni) per es. condizioni internazionali di pagamento, Incoterms, casi di criticità in fase di trattativa commerciale Saper distinguere nella formulazione dei compiti, ciò che è importante da ciò che non lo è Essere in grado di risolvere compiti e/o incarichi di simulazione di situazioni (casi reali per es. in imprese virtuali, IG-students, ecc.) Saper superare fasi diverse di un intero processo e/o percorso lavorativo
Competenza metodologica	
Metodo di apprendimento e di lavoro	 Procurarsi, analizzare. Selezionare, valutare, interpretare, trasmettere materiale informativo Programmare fasi di apprendimento e svilupparle in un arco di tempo stabilito
Tecniche di lettura / ascolto / di comunicazione orale e scritta	 Applicare i metodi appresi, in fase di formazione, in modo responsabile, determinato, programmato e professionalmente corretto (saper evidenziare le parti di interesse in un testo, annotare, documentare, ecc.) Formulare e proporre esempi di soluzione in modo professionalmente/
Study skills per l'acquisizione di competenza lessicale	Formulare e proporre esempl di soluzione in modo professionalmente/ settorialmente adeguato Saper prendere e motivare delle decisioni Proporre idee, proposte, testi di carattere professionale/settoriale, rappresentarli
Applicazione di conoscenze e di tipologie di testi e di	sotto forma di diagrammi, statistiche, ecc. (cioè testi con poco uso di espressioni verbali) da commentare/esporre in brevi relazioni e/o rapporti
metodi comunicativi diversi Tecniche di visualizzazione e	 Saper commentare e relazionare con uso appropriato della lingua, testi basati su linguaggi non verbali (v. illustrare le informazioni contenute in diagrammi, ecc.) Conoscere tecniche per interviste, saper valutare questionari, test, ecc.
di presentazione	Saper valutare test e/o griglie per la misurazione del successo nell'apprendimento

Lo stralcio si riferisce al capitolo 4.3 dell'indice qui di seguito riportato e assume una dimensione ancora più chiara se visto in tale contesto:

INDICE ANALITICO

- 1. DESTINATARI E OBIETTIVI DEL CURRICULUM
- 2. FORMATORI NEL SISTEMA SCOLASTICO PREPOSTO ALLA FORMAZIONE PROFESSIONALE INIZIALE
- 3. ESIGENZE DEL MONDO DEL LAVORO DI AGGIORNAMENTI NELL'OFFERTA FORMATIVA PROFESSIONALE PROPOSTA DAGLI ORGANISMI SCOLASTICI DI FORMAZIONE
 - 3.1 Il processo di integrazione europea: la sua continua trasformazione e le sue condizioni particolari
 - 3.2 Quali competenze-chiave oltre a quella specifica professionale?
 - 3.3 Proposte/suggerimenti per lo sviluppo di competenza linguistica (lingua straniera: tedesco)
- 4. COMPETENZA OPERATIVA PROFESSIONALE
 - 4.1 La competenza operativa professionale
 - 4.2 Competenze-chiave e competenza operativa professionale
 - 4.3 Catalogo dei criteri e delle consequenze
 - 4.4 Proposte per l'insegnamento linguistico
- 5. PROPOSTE/SUGGERIMENTI PER L'INSEGNAMENTO LINGUISTICO (TEDESCO)
- 6. METODI
 - 6.1 Principi di base
 - 6.1.1 Il ruolo del docente e il ruolo del discente
 - 6.1.2 Principi metodologici per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera
 - 6.1.3 Materiale autentico e media
 - 6.1.4 Monolinguismo e plurilinguismo
 - 6.1.5 Analisi degli errori
 - 6.1.6 Tecniche di apprendimento, autoapprendimento
 - 6.2 Tecniche e metodi operativi professionali
 - 6.2.1 Competenza metodologica e competenza relazionale nella formazione professionale
 - 6.2.2 Tecniche di compensazione in ambito di competenza relazionale
 - 6.2.3 Competenza relazionale nei rapporti di lavoro
- 7. MISURAZIONE DEL SUCCESSO NEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO E VALUTAZIONE
 - 7.1 Griglie per la misurazione del successo nell'apprendimento
 - 7.2 Test, verifiche sommative e prove d'esame
 - 7.3 Griglie per la valutazione di prove aperte
 - 7.4 Diario delle tappe del percorso di apprendimento

Per quanto il curriculum abbia condotto, all'interno del progetto Leonardo, allo sviluppo di un libro di testo per l'insegnamento della lingua tedesca (con relativa guida per l'insegnante¹⁵), quale applicazione delle proposte per l'insegnamento linguistico (vedi, nell'indice sopra riportato, evidenziato, il capitolo 5), le proposte sono trasferibili anche all'insegnamento di altre lingue.

L'indice del curriculum, comunque, è stato riportato anche perché in modo

analogo e speculare, è stato costruito, all'interno del medesimo progetto Leonardo, il curriculum per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti di scuola media secondaria di Il grado¹⁶; sempre sulla base della medesima impostazione di fondo, sono stati anche costruiti, dal 1992 a oggi, in vari Paesi d'Europa, i curricoli per l'insegnamento del tedesco in università (sopra citati quali applicazione del modello delle competenze), e tutta la relativa formazione docenti: si è trattato,

¹⁵ Si tratta della guida didattica al già citato HIP HOP in den Beruf.

16 Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs-und Fachsprache, Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON, scaricabile da:

http://www.goethe.de/lhr/prj/kbf/deindex.htm.



insomma, di vent'anni di lavoro orientati all'idea di fornire una formazione che servisse - sul versante discente e sul versante docente - sia per che durante il periodo di studio (scolastico/universitario) e successivamente per l'attività professionale e in generale per la vita. Non per nulla i libri di testo nati dai curricoli universitari (di cui quello a livello A2-B1 può essere usato in larga parte anche nelle scuole medie superiori), fanno riferimento a questi tre ambiti17, in quanto la competenza linguistica viene sviluppata e messa alla prova durante il periodo di formazione, ma le competenze sviluppate nella lingua e mediante la lingua (per es. lavorare con dei partner, fare una presentazione, ecc.) servono poi nella vita professionale (capita sempre di dover lavorare con qualcuno o di dover presentare qualcosa...) e per vivere con gli altri in generale.

Va messo in rilievo il fatto che la riflessione sulla didattica per competenze non è una novità dopo la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18.12.2006 e dopo la pubblicazione, nel 2008, del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF: The European Qualifications Framework18): dal recupero del concetto di educazione e dall'idea di formare i giovani come cittadini autonomi, capaci di compiere scelte responsabili ed etiche, conjugando lo sviluppo di competenze professionali con l'adesione alle norme di convivenza non per timore della sanzione, ma per condivisione del valore morale o del patto sociale, sono nati parecchi progetti e sperimentazioni19 che pongono l'accento sulla mobilitazione di capacità personali sulla base di "unità di apprendimento" nelle quali i giovani svolgano dei "tasks" che permettano loro di costruirsi un rapporto personale col sapere e di sviluppare qualifiche-chiave utili in tutte le situazioni di vita e di lavoro. Quello che non mi sembra sia mai

stato fatto, è sviluppare queste competenze in modo organico e curricolare attraverso la lingua e nella lingua straniera: la sperimentazione di vent'anni a livello universitario e di quattro anni nel progetto Leonardo sopra citati, hanno dimostrato che si può fare, e che si possono sviluppare unità di apprendimento in cui le competenze di tipo professionale, metodologico, sociale e cognitivo vengono apprese e sviluppate per mezzo della lingua straniera.

17 I tre ambiti che ricorrono nei titoli sono "studieren arbeiten leben": si tratta di Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben (2004 livello B2-C1) e Mit Deutsch studieren arbeiten leben (201, Livello A2-B1 con un libro per l'insegnante su CD, utilizzabile anche per la formazione/autoformazione e l'aggiornamento/autoaggiornamento, uscito nel 2012).

18http://ec.europa.eu/education/lifelonglearning-policy/eqf_en.htm. Il quadro europeo delle qualifiche è organizzato su otto livelli declinati orizzontalmente in un insieme coerente di conoscenze, abilità e competenze (Knowledge, Skills, Competence) e si fonda sulla convinzione che l'unico modo per consentire ai sistemi d'istruzione/formazione/favoro di dialogare tra

loro sia quello di adottare un approccio basato sui risultati dell'apprendimento in uscita da un percorso (learning outcomes) e sulla dimensione dell'apprendimento permanente (negli anni '80, in didattica si parlava a questo proposito di "obiettivi operazionalizzabili", cioè traducibili nello svolgimento di un'attività dalla quale risultasse un prodotto).

19Si veda per es. per quanto riguarda la formazione per competenze nel Veneto (REGIONE DEL VENETO D.G.R. n. 1758/09 – Linea A Dgr n. 1758 del 16/06/09 Fondo Sociale Europeo POR 2007-2013), la descrizione delle competenze dell'area d'istruzione generale e la descrizione delle competenze dell'area d'indirizzo e tutti i risultati del lavoro in http://www.piazzadellecompetenze.net/

http://www.piazzadellecompetenze.net/ pubblicazioni/2009/Formare_giovani.pdf; all'indirizzo

http://www.liceosocrate.org/upload/files/ relazione%20Bernardi%20_Veneto_%20Ischia %2027_09_10.pdf si trova la descrizione del lavoro attivato da alcune reti di scuole per la valutazione e la certificazione delle competenze.

che le competenze necessarie nel docente a livello professionale, metodologico, sociale e cognitivo possono essere sviluppate in modo analogo. Dunque ora cosa manca? Manca un gruppo di insegnanti di varie lingue, magari in seno all'ANILS, che analizzando quanto è stato già prodotto, faccia il passo successivo, facendo nascere un curriculum, articolato per competenze, per l'insegnamento a studenti e,

specularmente, per la formazione dei docenti, trasferendone i principi informatori nella preparazione di materiali da usare in classe: e questa, forse, non è solo filosofia, ma un'utopia concreta...

BIBLIOGRAFIA

- BALLIN D., BRATER M. (1996) Handlungsorientiert lernen mit Multimedia. Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen, BW Bildung und Wissen, Nürnberg. - BIBB - Bundesinstitut für berufliche Bildung (Hrsg.) (1998), Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Reisekaufmann/zur Reiseverkehrsfrau vom 24 Juni 1998, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, - EICHSTADT U. (2006), Am Ball bleiben durch moderne Trainingsmaterialien. Workshop am 1. Lateinamerikanischen/ 6. Brasilianischen Deutschlehrerkongress (ABrAPA), Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo, Brasilien, 24-28 Juli 2006), http://www.abrapa.org.br/cd/ Sektion%20Programm.pdf. - HEIMANN P., OTTO G., SCHULZ W. (Hg.) (1965), Unterricht - Analyse und Planung, Schroedel, Hannover. KOCHAN D.C. (Hg.) (1970). Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft,

Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. LÉVY-HILLERICH D. (2002). Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II, Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON: http://www.goethe.de/lhr/prj/kbu/de index.htm; Curriculum per l'insegnamento di competenza linguistica professionale nel settore commerciale degli scambi intracomunitari in istituti di II grado - lingua straniera: tedesco (2002). Traduzione dal tedesco di Astrid Donadini.

 LÉVY-HILLERICH D. (2002). Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprache. Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON. http://www.goethe.de/lhr/pri/kbf/ deindex.htm. - LÉVY-HILLERICH D. (1997-2001), Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt: HIP HOP IN DEN BERUF Lern-und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache an berufsorientierten Schulen in Europa, Mit Audio-CD, CD-ROM -Spielesammlung -Lehrerhandreichungen, Leonardo Projekt, Vertrag Nr.: I/97/1/29279/PI/III.1a/CONT. - LÉVY-HILLERICH D., SERENA S. (2006), "Berufs-und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache) / Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère)", in SYNERGIES 1 (http://gerflint.forumpro.fr), 216-236. - LÉVY-HILLERICH D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R. (Hg.) (2004), Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben. Lehrbuch mit eingelegter Hör-CD und Lehrerhandbuch, Fraus, PlzeA. - LÉVY-HILLERICH, D., SERENA S. (Hg.) (2009), Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch

einer Standortbestimmung, Aracne

Padova.

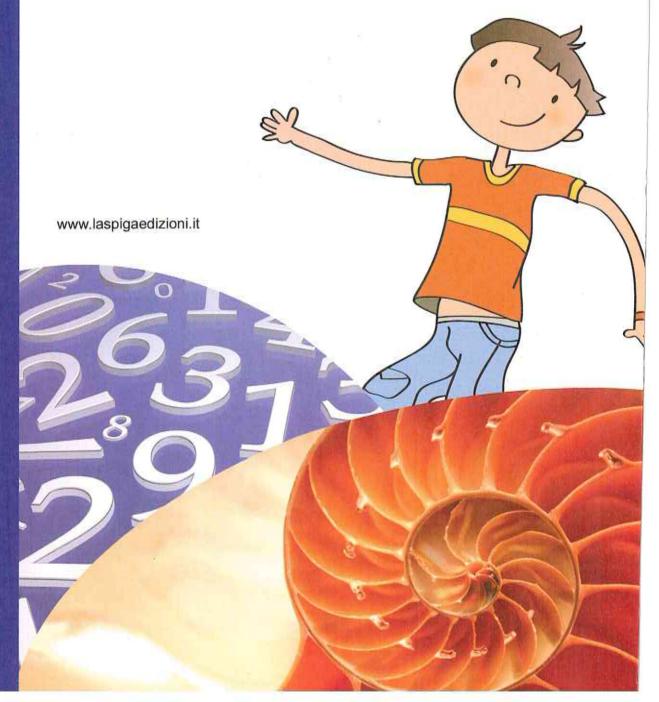
Editrice, Rom. - LÉVY-HILLERICH D., SERENA S., BARIA K., CICKOVSKA E. (Hg.) (2010), Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbealeitenden Deutschunterricht A2/B1 (Lehrbuch mit Hörtexten, Arbeitsmaterialien und Wortlisten auf eingelegter CD, Lernplattform Moodle, Lehrerhandbuch auf CD), Arcipelago Edizioni, Milano (info@arcipelagoedizioni.com). - SCHULZ W., "Aufgaben der Didaktik - Eine Darstellung aus lerntheoretischer Sicht", in KOCHAN D.C., Hg. (1970:403-440). - SERENA S. (Hg.) (2012). Lehrerhandbuch auf CD zum Lehrbuch Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben, Arcipelago Edizioni, - SERENA S. (1996), Didattica e metodologia della formazione degli insegnanti: modelli sperimentali / Didaktik der Lehreraus-undfortbildung in Italien: Modelle aus der Praxis, Cooperativa Libraria IULM, Milano (ISBN 88-7695-141-5). - AA. W., Progetto strumenti per professionisti e cittadini competenti - risultati del progetto voll. 1 e 2 (2013), finanziato dalla regione del Veneto d.g.r.n.1758/09 - linea a dgr. n.1758 del 16/06/09 fondo sociale europeo 2007-2013 obiettivo competitività regionale ed occupazione - direzione regionale lavoro asse IV - capitale umano categoria di intervento 72 - azioni di sistema per la realizzazione degli strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze, pubblicazione realizzata con il supporto della camera di commercio di Padova,

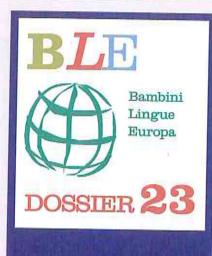
RISORSE E STRUMENTI PER L'INSEGNANTE

<u>La Spiga</u>

Una mini-guida agile, chiara e snella con tabelle di programmazione, ipotesi di lavoro supplementari, griglie finali di valutazione e schede fotocopiabili.

Ogni mini-guida sviluppa 14 argomenti, ciascuno dei quali articolato in due o più livelli, a due colori, di 80, 88, 96 o 112 pagine, relative ai seguenti contenuti: poesia, ortografia, italiano per stranieri, valutazione, musica e movimento, problemi, geometria, scienze, logica matematica, logica linguistica, storia, geografia, cittadinanza e costituzione, religione.





a cura di MARIA CECILIA LUISE Inserto ideato da GIOVANNI FREDDI

Supplemento a SCUOLA & LINGUE MODERNE n. 6-7 2012

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Giovanni Freddi In Memoriam
- Progetto Comenius
- Recensione

In questo numero di BLE

Maria Cecilia Luise

Questo numero di BLE vuole innanzitutto ospitare il ricordo del suo ideatore e per lungo tempo curatore Giovanni Freddi: dalle parole che si possono leggere qui di seguito emerge con chiarezza la statura di uno studioso che, tra i tanti meriti, ha avuto anche quello di non avere mai ignorato o trascurato la dimensione più pratica della didattica delle lingue, i materiali didattici, la scuola, i docenti e gli studenti "veri".

Proprio nell'ambito delle esperienze didattiche si situa il saggio di Francesca Della Puppa, nel quale l'autrice vuole rendere conto di come, superando anche le aspettative ricavate dai suoi studi di glottodidattica, la partecipazione ad un progetto Comenius sia stata volano perché dei ragazzi abituati ad un modello ripetitivo ed esercitativo dell'apprendimento dell'inglese non solo sviluppassero motivazione ad utilizzare la lingua straniera in contesti autentici con parlanti non italofoni e sicurezza nelle proprie capacità comunicative, ma anche iniziassero a compiere, in modo spontaneo, percorsi di riflessione esplicita sulle caratteristiche della comunicazione verbale autentica, sulle strategie per esprimersi attraverso una lingua non dominata come L1, sulla significatività di oggetti ritenuti simboli della propria cultura.

Chiudono il numero due segnalazioni: la prima segnala un manuale di glottodidattica pubblicato molto recentemente, qui presentato come sempre con lo scopo di fornire spunti e strumenti per l'autoformazione dei docenti, la seconda ricorda la Giornata Europea delle Lingue, al fine di stimolare i docenti a sfruttare materiali e risorse messi a disposizione dagli organismi europei attraverso la rete e contribuire alle iniziative e agli eventi che vengono organizzati in ambito comunitario: è anche attraverso la familiarità con questi strumenti, attività, iniziative che si diventa, fin dall'età della scuola di base, cittadini dell'Europa multilingue.

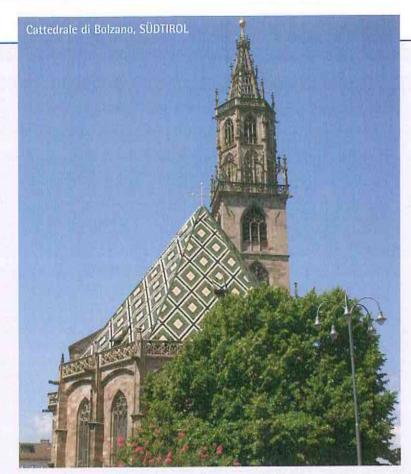
Giovanni Freddi *In Memoriam*

Gianfranco Porcelli

Giovanni Freddi ci ha lasciato domenica 19 agosto 2012. Nato a Sermide (MN) nel 1930, è stato uno dei pionieri della Didattica delle Lingue Moderne in Italia sin dagli anni '60 e tra i primissimi a ricoprire una cattedra universitaria in questo settore disciplinare, presso la Facoltà di Lingue e Letterature straniere di Ca' Foscari a Venezia.

A metà degli anni '60 fonda a Brescia il

Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue (CLADiL) che pubblica la rivista Lingua e Civiltà – in seguito denominata Lingue e Civiltà. In quegli anni promuove due importanti seminari su Strutturalismo e didattica delle lingue (Gardone Riviera, 1 e 2 giugno 1966) e La civiltà nella didattica delle lingue (Desenzano, 11 e 12 febbraio 1967) che riuniscono un numero significativo di studiosi, alcuni



dei quali daranno in seguito contributi importanti allo sviluppo della disciplina. Di entrambi i Seminari vengono pubblicati in volume gli Atti (rispettivamente nel 1967 e 1968). Il suo volume Metodologia e didattica delle lingue moderne (Bergamo, Minerva Italica, 1970) è una delle prime grandi opere sistematiche in italiano sulla disciplina che le dà il titolo. Opera monumentale, di 420 pagine, non esaurisce tuttavia la vena produttiva di Freddi: ad essa segue infatti di li a poco Fondamenti e metodi della didattica delle lingue (Venezia, Ed. Cafoscarina, 1972) e in seguito Didattica delle lingue moderne (Bergamo, Minerva Italica, 1979). Sarebbe riduttivo chiamarli "integrazioni" o "complementi" del libro del 1970: in essi il quadro metodologico si arricchisce e sviluppa in maniera significativa. Per gli anni successivi mi limito a riportare i temi di studio e le iniziative più rilevanti - che spesso risultano interrelati perché amava far si che collaborazioni per obiettivi contingenti dessero poi luogo a riflessioni di più ampio spettro. Fu così che negli anni '70 avviò un'importante collaborazione con la Provincia Autonoma di Bolzano-Suedtirol, all'epoca impegnata

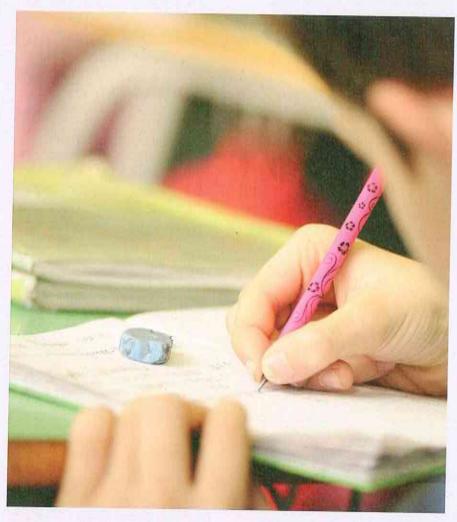
nell'attuazione del "pacchetto" consequente agli accordi De Gasperi-Grueber, e al tempo stesso promosse la Collana di studi sul Bilinguismo - una serie di 32 brevi monografie su altrettanti aspetti ed esempi di bilinguismo in Europa. Come Presidente dell'IRRSAE Veneto, Freddi sarà ricordato soprattutto per il progetto regionale di insegnamento delle lingue straniere (francese, inglese e tedesco) nelle scuole elementari lanua Linguarum, precursore di quanto il Ministero avrebbe fatto in seguito e supportato da ricerche anch'esse attestate in bibliografia. L'esito più cospicuo dal punto di vista scientifico è rappresentato dai due volumi del 1990: Il bambino e la lingua: psicolinguistica e glottodidattica e Azione, gioco, lingua: fondamenti di una glottodidattica per bambini, pubblicati dall'Editrice Liviana di Padova (in copertina, le foto dei nipotini). Non meraviglia guindi che Freddi abbia promosso (e curato personalmente nei primi anni) l'inserto Bambini-Lingue-Europa di Scuola e Lingue Moderne. Sul versante opposto (ma è solo un modo di dire) ha precorso i tempi occupandosi di didattica delle lingue agli adulti, pubblicando nel 1974 un volume bilingue italiano-francese. In

parallelo, ha esteso la propria attenzione alla didattica dell'italiano come lingua "altra": è stato originato da lui il Progetto ITALS che tuttora è alla base delle numerose e importanti iniziative del settore promosse e gestite da Ca' Foscari. In anni più recenti si è occupato di didattica della letteratura e in particolare di letteratura italiana nella scuola secondaria superiore. Per un elenco completo della produzione scientifica di Freddi in campo glottodidattico, rinvio alla bibliografia del settore curata da Paolo E. Balboni e reperibile anche nel sito dell'ANILS (http://www.anils.it/doc/BaBEL3.pdf). Anche per la letteratura italiana, come per l'insegnamento di francese, inglese e tedesco nelle scuole di ogni livello, alle riflessioni metodologico-didattiche si è accompagnata la produzione di testi scolastici con i quali traduceva in pratica le proprie proposte - nel limite del possibile, cioè conciliandole con le attese della classe docente italiana che con le adozioni ne avrebbe decretato il successo o il fallimento, ma a volte andando anche oltre tale limite, con libri decisamente innovativi, prodotti e sostenuti indipendentemente dalla loro "resa" in termini commerciali. Infine, ma non ultimo, ci sono i numerosi giovani (alcuni dei quali, ahimė, ormai già pensionati) che Freddi ha quidato nel corso degli anni con polso fermo, severità e competenza. Un maestro esigente, un "datore di lavoro" formidabile (c'era sempre moltissimo da fare per tutti coloro che si lasciavano coinvolgere nelle sue iniziative a getto continuo) ma soprattutto un amico, anche nelle circostanze della vita che esulano dai rapporti accademici e professionali. Come tale, ho scritto a fatica queste righe e devo resistere alla tentazione di dilatarle a dismisura con i ricordi di una storia che ebbe inizio nel 1966. In occasione del Convegno di Napoli dell'aprile 2008, l'ANILS ha conferito solennemente a Giovanni Freddi il primo Premio ANILS al merito glottodidattico. Ora si unisce a Celia, Egidio e Marco, alle nuore e ai nipoti

nell'esprimere il proprio cordoglio.

Progetto Comenius: un'occasione più che efficace per incrementare l'apprendimento e l'uso dell'inglese in classe e in contesti autentici

Francesca Della Puppa Università di Venezia



La scuola primaria "Fusinato" di Mestre è coinvolta dallo scorso anno scolastico in un progetto Comenius. Il titolo del progetto è "A Voyage of Understanding: a project based around the topic of shipping and exploration in the history and future of partner school nations", un tema che racchiude in sé l'idea del viaggio come mezzo di scoperta, nel passato come nel presente, un modo per conoscere e per

comprendere meglio se stessi e gli altri. Le scuole che partecipano al progetto sono cinque e appartengono a Paesi particolarmente interessati dalla navigazione: Italia, Irlanda del Nord, Turchia, Spagna e Svezia. Finalità educative dichiarate e condivise dai cinque Paesi sono:

- 1. sviluppare il senso di appartenenza europeo;
- 2. sviluppare la capacità d'uso delle

nuove tecnologie per entrare in contatto con studenti, scuole e realtà di altri Paesi;

- sviluppare le abilità linguistiche nel comunicare tra studenti e insegnanti in lingua straniera;
- conoscere le scuole degli altri Paesi e apprendere dalle diversità.

uno spontaneo riflettere sulle caratteristiche comunicative della lingua

Fin dal primo momento questa partecipazione si è rivelata un'ottima occasione per stimolare negli alunni curiosità e voglia di comunicare in inglese con i bambini delle altre scuole coinvolte. Durante lo scorso anno scolastico ho insegnato inglese come insegnante specializzata nelle due classi quinte del plesso e attraverso questo progetto le ho viste vivere una sorta di "risveglio motivazionale" verso l'inglese, un autentico interesse verso il desiderio e il piacere di comunicare attraverso la lingua straniera, uno spontaneo mettersi in gioco nel riflettere sulle caratteristiche formali e comunicative della lingua, anche in senso contrastivo.

 La situazione iniziale delle classi Apro una doverosa parentesi: una delle due classi era per me una nuova acquisizione, e quando a inizio anno scolastico ho sondato il terreno per capire quale rapporto avessero gli alunni con l'apprendimento dell'inglese e ho presentato gli obiettivi che mi prefiggevo di raggiungere con loro, ricordo facce piuttosto sgomente all'idea che avrebbero avuto una maestra con la strana idea di farli parlare e comunicare in lingua straniera. In effetti, per quanto la letteratura in merito all'insegnamento dell'inglese alla scuola primaria sia nutrita e la formazione glottodidattica della maggior parte dei docenti molto avanzata, con esperienze didattiche significative e documentate, nella mia scuola persistono pratiche poco

efficaci. Capita che venga privilegiata la scrittura sull'oralità o che si punti molto, forse troppo, sulle canzoni, sulle filastrocche imparate a memoria e ripetute coralmente, senza una verifica sull'avvenuta comprensione del testo o senza che venga data loro una collocazione in contesti comunicativi più ampi. Il lavoro orale rischia, pertanto, di rimanere avulso da un aggancio funzionale della lingua ad una concreta spendibilità, relegando quelle parole o quei chunks appena imparati a rimanere occasioni di lingua inglese isolate e uniche. Quando ho proposto ai miei alunni di fare inglese in classe in modo più interattivo, puntando sulla comunicazione, sul saper comprendere per poi poter rispondere, mi sono trovata di fronte a occhioni sgranati e a espressioni tra il terrorizzato e l'incredulo che mi ponevano con forza

comunicazione, sul saper comprendere per poi poter rispondere, mi sono trovata di fronte a occhioni sgranati e a espressioni tra il terrorizzato e l'incredulo che mi ponevano con forza il grande interrogativo: "Ce la faremo?". Gli alunni, infatti, avevano piena consapevolezza di non essere in grado di usare l'inglese per comunicare e soprattutto erano convinti di non comprendere nulla di una conversazione in lingua straniera. Cosi, intraprendere la strada verso l'apertura alla comunicazione in inglese si prospettava come un percorso ad ostacoli: non solo le parole conosciute troppo poche e la pratica a comprendere parole o frasi in inglese quasi inesistente, ma soprattutto non esisteva nessuno stimolo a voler

pronunciare qualcosa, c'era troppa paura di sbagliare: la situazione era quella tipica della "profezia che si autoavvera", nella quale la convinzione di non potercela fare o di non sapere porta al fallimento, al di là delle effettive capacità e conoscenze. D'altro canto, la programmazione d'inglese per le classi quinte conteneva in sé tutte le potenzialità perché gli alunni potessero arrivare a saper gestire la comunicazione necessaria ad interagire con i bambini stranieri e gli insegnanti ospiti e a seguire le diverse attività previste dal progetto stesso. Il progetto Comenius si stava rivelando davvero la chiave necessaria per aprire un varco e ho colto l'occasione per spingere molto sull'aspetto motivazionale e metacognitivo.

> progetto Comenius: la chiave necessaria per aprire un varco

2. La preparazione dell'incontro con i delegati stranieri: occasione per imparare a comunicare e per riflettere su come farsi comprendere

Il primo impegno è stato quello di accogliere a scuola una delegazione di insegnanti delle altre scuole straniere coinvolte nel progetto. Il compito urgente e importante è stato quello di preparare un'accoglienza accurata che garantisse un avvio di successo nei rapporti tra scuole, insegnanti e bambini. Tutte e sei le classi della scuola hanno lavorato per allestire il benvenuto preparando i saluti nelle diverse lingue. Gli insegnanti stranieri, poi, avrebbero girato nelle classi per osservare le lezioni e interagire con i bambini e per questo motivo abbiamo lavorato molto sul recupero della presentazione personale. Il lavoro svolto per preparare questo momento di incontro ha permesso di

lavorare su diversi piani: i bambini si

sono preparati a sostenere

un'autentica conversazione in lingua straniera, lavorando su lessico e strutture comunicative, e nel farlo si sono confrontati e hanno riflettuto sugli aspetti metacognitivi e procedurali legati alla traduzione dalla lingua materna alla LS e alla costruzione delle frasi; hanno infine avuto l'occasione di soffermarsi ed esplicitare la significatività e il significato di oggetti scelti a rappresentare la cultura di appartenenza.

Il progetto prevedeva, infatti, anche il confezionamento di pacchi dono da scambiarsi fra scuole nei quali mettere oggetti caratteristici, che fossero "ambasciatori" della propria cultura. Importante, allora, è stato scegliere insieme ai bambini cosa mettere nel pacco, quindi svolgere un'attività metacognitiva sulla propria cultura. Dal punto di vista linguistico, poi, nel cercare di formulare le spiegazioni in inglese su ciò che avevamo scelto di mettere nel pacco, gli alunni si sono resi conto di come fosse impossibile tradurre parola per parola dall'italiano in inglese e hanno capito che bisognava cercare di comporre delle frasi che "suonassero inglesi". Il compito non era affatto semplice per loro, ma è stato molto importante fare questo percorso affinché potessero sviluppare la mentalità corretta del produrre lingua.

Era la prima volta che si trovavano di fronte ad un compito di questo tipo: generalmente fare lezione d'inglese, per loro, era equivalso ad ascoltare in classe un piccolo dialogo, seguire la traduzione dell'insegnante, eseguire alcuni semplici esercizi di riempimento o di abbinamento lingua-immagine e infine imparare a memoria e cantare coralmente una canzone sull'argomento. Un apprendimento che si potrebbe definire piuttosto passivo, svolto non in condizione di problem solving ma piuttosto adagiato su delle routine che richiamavano le strategie mnemoniche e quelle strutturaliste stimolo-risposta dei pattern drills. Lavorando, invece, sollecitati dalla effettiva necessità di dover trovare soluzioni comunicative alla loro

portata, efficaci rispetto agli scopi che si erano prefissati, gli alunni si sono resi consapevoli che produrre lingua non è semplicemente prendere ogni elemento della frase in italiano e cercare il corrispettivo in inglese. Ecco che, allora, le lunghe frasi un po' contorte formulate in italiano venivano via via semplificate, riviste, ripensate in base alle reali conoscenze che avevano in inglese. Gli alunni avevano capito che per non trovarsi di fronte ad un compito troppo complesso da risolvere, avrebbero dovuto coniare delle frasi brevi, essenziali e spezzare il discorso in tante frasi piuttosto che creare un lungo periodo pieno di subordinate. Gli errori fatti in corso d'opera erano moltissimi, così come tanto era il tempo impiegato per arrivare alla fine di ogni frase. Però, quella che stava aumentando negli alunni era la sensazione che non fosse poi così impossibile come avevano pensato all'inizio parlare in inglese. Ecco il testo finale della loro presentazione: "Hi,

we are 5th B class, we are thirteen pupils. In our classroom there are five teachers. Our uniform is blue with a white collar.

The school starts at 8:20 and it ends at 12:50. But on Monday and on Thursday the school ends at 16:20, we have lunch in the school canteen. We don't like very much eating at school!

Our gymnasium is very big and it's next to a swimming pool.

Our garden is very big, in the garden there are two slides.

In the school there's a small library. Near our class there's a ICT classroom where there are many computers. When we have a break, we can play "Palla prigioniera" and "Palla asino".



See you soon!"

3. L'incontro con i delegati stranieri Quello che mancava, ancora, era il feedback autentico che potesse suggellare nei bambini la fiducia in loro stessi e nelle loro capacità di interagire in una lingua non materna. Giunse il giorno dell'arrivo degli insegnanti stranieri e ci furono le visite in classe e fu proprio in quei primi, timidi e preziosi contatti che ho visto negli occhi dei miei alunni brillare la luce della soddisfazione e della gioia: ce l'abbiamo fatta! Ebbene si, chi più, chi meno, tutti hanno provato a capire. a rispondere e persino a fare qualche domanda "non prevista": "Where are you from?", "What's your favourite colour?", "Have you got a pet?".

parlare in inglese non era così impossibile come avevano pensato all'inizio

Finalmente poter mettere in pratica per la prima volta quelle domande, normalmente sentite e ripetute ed esercitate in classe fra compagni italofoni, con persone con cui veramente o si parlava in inglese o non c'era modo di intendersi, stava producendo risultati insperati anche nei bambini più restii, più chiusi o sfiduciati. I nostri ospiti erano persone sorridenti e pazienti, gentili e disponibili a trovare un modo di capirsi anche quando la pronuncia non era perfetta o la domanda non era formulata come da manuale e hanno fatto sperimentare agli alunni una preziosissima esperienza di vera comunicazione: non artefatta, non preconfezionata, ma con tutta la carica emotiva e la spontanea voglia di intendersi oltre ogni ostacolo linguistico.

L'ultimo giorno di visita uno dei miei alunni arrivò a scuola con dei bigliettini, uno per ognuno dei rappresentanti delle nazioni coinvolte nel progetto, nei quali aveva scritto: "I hope you enjoy, see you soon". Vedere in lui questa iniziativa, non importa se imperfetta ma vera, spontanea, ha consolidato in me la convinzione che lo scambio reale con le persone è la via per motivare all'apprendimento delle lingue: il mio alunno stava incarnando in quel momento le tante riflessioni lette e studiate nella letteratura glottodidattica relative alla motivazione e alla necessità di creare contesti di apprendimento in cui poter comunicare autenticamente.

4. La continuazione del progetto: lo scambio epistolare tra i bambini delle diverse nazioni

Rientrati gli insegnanti stranieri partner del progetto nei loro rispettivi Paesi, la tappa successiva sarebbe stata lo scambio epistolare tra i bambini delle diverse scuole. È iniziata così la corrispondenza tra ogni alunno delle mie classi quinte con un amico di penna straniero. Il lavoro dal punto di vista linguistico è stato, quindi, quello di consolidare frasi, formule, enunciati studiati l'anno precedente e durante i primi mesi dell'anno corrente per strutturare dei testi di presentazione e di racconto di sé. Ogni alunno si è sentito investito di questa nuova responsabilità e questa è stata l'occasione per alcuni di loro per aprirsi ulteriormente al desiderio di comunicare: ci pensavano autonomamente a casa, mi portavano bozze di lettere da leggere per vedere se fossero corrette.

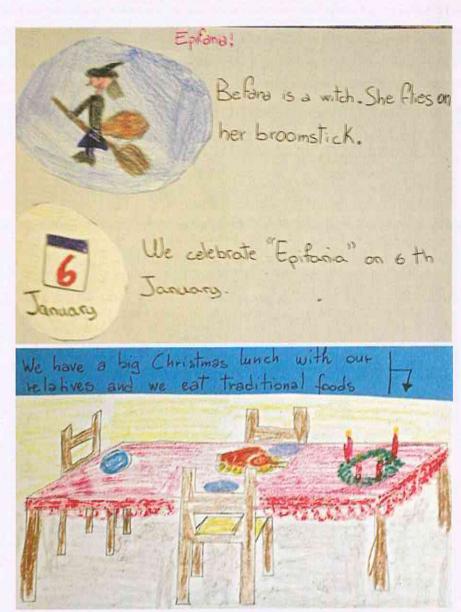
Un momento altamente significativo e motivante è stato quando, poi, sono arrivati a scuola i bustoni contenenti le lettere di risposta: leggere in classe le lettere scritte dai bambini stranieri è stato un passo importante non solo e non tanto per verificare l'abilità di comprensione dei miei alunni, ma soprattutto per permettere loro di rendersi consapevoli che anche gli altri bambini sbagliano. Persino gli irlandesi, che parlano l'inglese come lingua materna! Eh, si... Rendersi conto che gli alunni irlandesi potessero scrivere in un inglese non perfetto ha rasserenato gli animi di tutti ed è stato motivo, per me, per riflettere su quanto talvolta sia davvero eccessiva la pretesa che molti

docenti hanno nei confronti degli alunni rispetto alle loro prestazioni in classe. Come insegnanti spesso abbiamo aspettative sfalsate rispetto alla realtà, ipotizziamo alunni ideali che devono parlare o scrivere in base a modelli adulti o troppo formali, dimenticando che sono bambini che si stanno ancora formando linguisticamente anche in lingua madre e che l'errore, la dimenticanza, la scarsa accuratezza dell'espressione soprattutto orale sono segno di normalità e di autenticità della comunicazione anche in L1. II confronto e l'utilizzo massiccio e pervasivo del libro di testo come fonte quasi esclusiva di modelli linguistici, che presenta bambini di lingua inglese perfetti, perché perfetto deve essere l'input, induce a pensare che i bambini che parlano inglese realmente debbano essere come quelli del libro: perfetti. Inoltre, leggere in classe le lettere dei bambini stranieri è stato un ottimo spunto di lavoro di riflessione linguistica perché gli alunni, dopo una prima comprensione globale dei testi, si divertivano a cercare gli errori e a proporre le correzioni e non solo, in alcuni casi si rendevano conto di come fosse importante la chiarezza nella costruzione del messaggio perché la comunicazione fosse efficace. Stavano imparando dagli errori degli altri al fine di migliorare la propria produzione in lingua straniera.

Tutto l'anno scolastico è stato caratterizzato da continui momenti, per tutta la scuola, durante i quali pensare alle scuole partner del progetto per dedicare loro messaggi in inglese, e tutti i bambini, anche i più piccoli, ormai, testimoniavano un vivo interesse per poter dire, scrivere, comunicare qualcosa ai loro amici lontani. Nelle mie classi quinte in particolare è stato decisamente un crescendo di interessamento, di apprendimento, di stimolo all'autoproduzione linguistica.

Conclusioni

Se devo scegliere un'immagine che possa concludere il racconto di questa esperienza, penso al giorno nel quale i



ragazzi di quinta hanno accolto i propri genitori, alla fine dell'anno scolastico, per presentare loro la mostra d'arte che avevano realizzato.

> molti docenti hanno pretese eccessive nei confronti degli alunni

La mostra d'arte è stato un modo per salutare la scuola primaria e immaginarsi alle medie. I bambini hanno voluto pensarla come una mostra internazionale, una sorta di loro Biennale d'arte, tale per cui fosse necessaria anche una presentazione in inglese. Hanno scritto, così, e poi detto ad alta voce il loro discorso in inglese con tanta emozione, ma anche con una buona dose di maestria e competenza.

Quanta strada fatta da quei primi giorni dell'anno scolastico con occhi sgranati e facce incredule! lo non so quante parole o quante poesiole e canzoni in inglese fanno parte del bagaglio linguistico degli alunni che ho consegnato alle scuole medie, ma so di certo che grazie al progetto Comenius e a come lo abbiamo saputo vivere insieme, saranno alunni preparati, ben disposti e motivati a parlare, ad esporsi, a correre rischi per provare a comunicare e ad esprimere i loro pensieri e le loro idee anche in una lingua non materna, e ritengo che questo sia un obiettivo fondamentale da raggiungere già nella scuola primaria.

Anna Ciliberti, *Glottodidattica.*Per una cultura dell'insegnamento linguistico, Carocci, Roma, 2012, pp.287

Maria Cecilia Luise

Anna Ciliberti ci offre con questo volume un manuale di glottodidattica particolarmente utile e interessante per i docenti o futuri docenti di lingue straniere o seconde, in quanto riesce ad unire e integrare diverse dimensioni della didattica delle lingue: quella teorica, quella metodologico-operativa, e infine quella autoriflessiva e sperimentale. dimensioni che tutte insieme vanno a costruire la "cultura" dell'insegnamento linguistico citata nel sottotitolo del saggio. Nella prima parte vengono raggruppate le conoscenze teoriche: il filo del discorso si snoda lungo i capitoli prendendo l'avvio da come si apprende la lingua materna e una seconda lingua, evidenziandone similarità e differenze; le ipotesi su come si apprendono le L2 sono viste in prospettiva diacronica: dal comportamentismo all'innatismo, dalla linguistica contrastiva all'ipotesi dell'interlingua, fino ad interazionismo e costruttivismo. Nei capitoli successivi l'analisi si sposta verso l'oggetto dell'apprendimento, la lingua e la

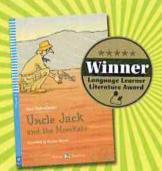
comunicazione, per poi passare all'aspetto pedagogico, ancora una volta visto in un quadro storico per arrivare alle tendenze oggi centrali nel dibattito glottodidattico. Il nesso lingua-cultura e il ruolo delle tecnologie didattiche nell'Educazione Linguistica chiudono la prima parte.

La seconda parte si rivolge invece alla dimensione operativa ed è corredata da numerosi esempi: parte dagli aspetti organizzativi: curricolo e sillabo, propone l'analisi dei bisogni come elemento fondamentale per una programmazione centrata sul discente, affronta la gestione della classe e i diversi tipi di attività che possono essere proposte agli studenti di lingua, dagli esercizi strutturali, ai tasks, alla didattica per progetti, e prosegue con due capitoli sul trattamento dell'errore e sulle tipologie di test per la verifica. L'ultimo capitolo conclude la visione dell'autrice di una cultura dell'insegnamento linguistico proponendo come fondamentale parte

della professionalità dell'insegnante la pratica autoriflessiva e la ricerca didattica in classe da svolgersi con gli strumenti della Ricerca-Azione. Il volume si propone quindi come un manuale di glottodidattica completo, nel quale la dimensione teorica e scientifica è accompagnata da quella operativa, in un rapporto tra le due particolare: l'insegnante per Ciliberti ha bisogno di competenze basate sul modello del "pensiero pratico in azione", nel quale l'azione didattica è motivata dalla teoria e teoria e prassi sono in un rapporto di interazione.

L'autrice, d'altronde, fin dall'incipit del volume ribadisce un concetto già altre volte da lei espresso riguardo al rapporto tra pratica didattica e teoria scientifica, concetto che qui ci piace riprendere: "ogni processo decisionale dell'insegnante, cioè, da quello più complesso e globale a quello più semplice e parziale, è il risultato di un consapevole o inconsapevole riferimento ad ipotesi teoriche".

ELI GRADED READERS



Uncle Jack and the Meerkats is the Winner of the Annual Language Learner Literature Award. More info on www.elireaders.com



La Giornata Europea delle Lingue

Maria Cecilia Luise

Il 26 settembre, come tutti gli anni dal 2001, è stata la Giornata Europea delle Lingue.

L'iniziativa, promossa da Consiglio d'Europa e Unione europea, coinvolge quasi 50 paesi, e ha come obiettivi "informare il pubblico sull'importanza dell'apprendimento delle lingue e diversificare la gamma di lingue imparate con l'obiettivo di incrementare il plurilinguismo e la comprensione interculturale; promuovere le ricche diversità linguistiche e culturali dell'Europa, che devono essere preservate e favorite; incoraggiare l'apprendimento delle lingue durante tutto l'arco della vita dentro e fuori la scuola per motivi di studio, per esigenze professionali, ai fini della mobilità o per piacere personale e di scambi".

Segnaliamo l'iniziativa innanzitutto perchè ci piacerebbe che questa data ogni anno diventasse un appuntamento fisso per le scuole e per gli studenti, che possono celebrarla in molti modi diversi e funzionali a tempo e risorse disponibili, dalla semplice segnalazione della ricorrenza (sul sito dedicato alla Giornata Europea delle Lingue ci sono anche poster e materiali scaricabili), all'organizzazione di un progetto didattico che coinvolga studenti e insegnanti.

Le scuole (ma anche i singoli cittadini) possono infatti organizzare un'attività specifica, un evento, e promuoverlo nell'ambito della Giornata Europea delle Lingue; c'è anche un sistema di votazione online per scegliere l'evento, il progetto più innovativo dell'anno, che ogni anno a dicembre riceve un premio. Il sito della Giornata Europea

delle Lingue (http://edl.ecml.at/) è chiaro, completo, molto esplicativo e motivante in merito: si trovano tutte le informazioni e i riferimenti per organizzare e promuovere un evento, ci sono esempi e relazioni di eventi degli anni passati, c'è perfino un settore del sito si chiama "Trova l'ispirazione"...

L'occasione inoltre più in generale può servire in qualsiasi momento dell'anno ad avvicinare gli studenti, e, perché no, anche i docenti, agli organismi europei, alla politica linguistica che promuovono da decenni, alla enorme quantità di risorse, informazioni, materiali che mettono a disposizione di tutti in rete: un settore del sito della Giornata Europea delle Lingue riguarda "Fatti & divertimenti", all'interno ci sono giochi, informazioni curiose e interessanti, test per valutare le proprie competenze linguistiche, il tutto in una chiave ludica e piacevole, alla portata anche degli studenti di lingue più giovani.



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













www.alberodeilibri.com





Partner di





Un percorso alla riscoperta del bisogno di autorealizzazione del discente

Maela Maruzzo

Docente di lingua francese – Vicenza

Partendo da una riflessione sull'esperienza personale di insegnamento dal suo inizio sino ad oggi, una delle problematiche costanti riscontrate in molti contesti scolastici è un approccio all'apprendimento che non sembra essere dettato, nella maggioranza dei casi, da un bisogno di arricchimento personale, ma piuttosto da una costrizione imposta da altri (genitori, società). Sembra, cioè, andato perduto il "piacere" per lo studio, senza il quale, effettivamente, non può esservi apprendimento efficace.

Da questa constatazione è nata la volontà di comprendere quali possano essere i fattori che in qualche modo inciderebbero nel determinare una demotivazione allo studio e di conseguenza quali possano essere le "azioni" possibili per far riscoprire la motivazione all'apprendimento. Si è quindi pensato ad un percorso di Ricerca-Azione circoscritta all'ambito della motivazione allo studio della LS ed avente come obiettivo principale la riscoperta del bisogno di

autorealizzazione negli alunni, ovvero di un apprendimento finalizzato al proprio arricchimento intellettivo.

1. Una riflessione sulle teorie motivazionali

Molte teorie motivazionali asseriscono una distinzione tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca. In base a questa distinzione esisterebbero, quindi, dei fattori estrinsechi all'individuo che spingono ad un impegno nello studio finalizzato al raggiungimento di premi o lodi e dei fattori intrinsechi, quali la voglia di apprendere per acquisire maggiori competenze.

Nel contesto di Ricerca-Azione condotto dalla sottoscritta vengono prese in considerazione le possibili cause di demotivazione, in modo tale da decidere poi le fasi di Azione per il raggiungimento dell'obiettivo finale. Come dice Polito (2003) si possono individuare ben otto cause demotivazionali:

1. Sensazione di impotenza: la convinzione di incapacità insita in alcuni studenti che può distruggere la motivazione alla radice e che conduce l'individuo a non applicarsi perché convinto che non ci sia niente da fare.

2. Disistima da parte degli

insegnanti: si manifesta quando lo studente non si sente apprezzato, stimato dai propri insegnanti a causa dei suoi risultati scolastici, distruggendo la voglia di apprendere.

- Costrizione allo studio: si verifica quando lo studio è connesso con la minaccia del voto, quindi concepito come una costrizione, determinando un disgusto verso di esso.
- 4. Iperstimolazione: la presentazione esagerata di stimoli in ambito scolastico che impediscono una rielaborazione personale e la conseguente assimilazione, conducendo alla saturazione di informazioni che sfocia nel rifiuto.
- 5. Insegnamento non creativo: la mancanza di creatività da parte del docente nel presentare la sua materia, impedendo la curiosità e l'entusiasmo dei suoi studenti.
- 6. Mancanza di comunicazione: quando gli insegnanti si limitano a trasmettere informazioni, trascurando il loro ruolo educativo, producendo quindi apatia, disinteresse negli studenti.
- 7. Eccesso di gratificazione: quando si tende a fornire pacchetti di informazioni finalizzate al raggiungimento del successo, impedendo la rielaborazione personale.

8. Assenza di investimento affettivo: quando gli studenti non riescono a dare un significato personale allo studio.
Partendo da questi fattori di demotivazione si è pensato di creare uno strumento di osservazione, ovvero un questionario, che servisse (1) a comprendere il grado di motivazione degli studenti di una classe prima di scuola secondaria di I grado, (2) a comprendere le eventuali cause di demotivazione e (3) ad agire al fine di realizzare l'obiettivo finale, detto sopra.

2. Il percorso di RICERCA-AZIONE AMBITO: Motivazione all'apprendimento della LS. OBIETTIVO: Riscoperta del bisogno di autorealizzazione negli alunni,

CONTESTO: Classe prima di Scuola secondaria di I grado, composta da 20 alunni di cui 10 maschi e 10 femmine. Età degli alunni: 11 anni. TEMPI: Un mese e mezzo circa. STRUMENTI DI OSSERVAZIONE:

- Questionario 1 sulla motivazione:
- Questionario 2 sulle conoscenze e competenze d'uso dei mezzi digitali;
- Diario di bordo:
- Verbal report sulle attività svolte dai ragazzi;
- Questionario 3 finale per sondare i cambiamenti avvenuti a livello motivazionale in seguito all'Azione dell'insegnante.

FASI:

- Fase 1: Somministrazione del questionario sulla motivazione allo studio;
- Fase 2: Azioni: applicazione di strategie didattiche per l'aumento della motivazione;
- Fase 3: Somministrazione di un questionario finale per la verifica dei cambiamenti avvenuti a livello motivazionale ed elaborazione dei risultati ottenuti.

Fase 1: Somministrazione del questionario 1 sulla motivazione allo studio

Il questionario sulla motivazione è

stato creato per sondare sia la motivazione degli alunni, sia le possibili cause di demotivazione, in modo tale da poter progettare successivamente le "azioni" adequate per risolvere, o almeno iniziare a risolvere, le eventuali cause di demotivazione riscontrate. Risultati: il 57% della classe concepisce lo studio finalizzato al conseguimento di bei voti, quindi risulta spinto da una motivazione di tipo estrinseco; circa il 63% sostiene di aver provato qualche volta una sensazione di incapacità ed il 57% ritiene molto importante la stima da parte dell'insegnante. Circa il 78% ritiene di poter migliorare i risultati negativi. L'84% degli alunni considera i propri risultati positivi frutto di un impegno personale, mentre il rimanente 16% ritiene che i risultati positivi siano da attribuirsi ad un caso fortuito. Il 73%, poi, considera molto importante l'incoraggiamento da parte dell'insegnante.

Per quanto riguarda, invece, la motivazione allo studio della LS. prevale una visione di tipo utilitaristico, cioè projettata al conseguimento di un posto di lavoro o all'utilità di una facile comunicazione nel caso di viaggi all'estero. Solo il 26% ritiene importante lo studio per la LS al fine di un arricchimento personale a livello di conoscenze. Infine per quanto concerne la visione dell'errore linguistico, vi è un 42% che concepisce l'errore frutto di uno scarso studio personale ed un altro 42% che lo ritiene dovuto ad una incapacità personale. Solo il 15% considera l'errore come l'applicazione di un processo mentale sbagliato. Riflettendo su quanto emerso dai dati ottenuti, traspare una sensazione di incapacità, ma nello stesso tempo anche un desiderio generale di miglioramento. Inoltre, appare evidente l'importanza data sia alla stima sia all'incoraggiamento da parte dell'insegnante come azioni favorevoli ad un miglioramento della motivazione generale. Vi è anche la presenza dell'idea

generale che l'impegno personale sia determinante per il conseguimento di buoni risultati. Tuttavia, emerge una motivazione allo studio della LS di tipo chiaramente utilitaristico, a cui si affianca, come possibile causa di demotivazione, l'idea che la causa principale dei propri errori sia un'incapacità personale che determina per sua conseguenza un approccio allo studio di tipo costrittivo e, quindi, poco piacevole.

Fase 2: Azioni: applicazione di strategie didattiche per l'aumento della motivazione

Le Azioni decise si sono concentrate sul raggiungimento di tre obiettivi principali concepiti come strategie utilizzate al fine di risolvere le problematiche emerse e descritte sopra:

- Azione 1: Aumentare il senso di competenza degli alunni;
- Azione 2: Introduzione di una nuova visione dell'errore:
- Azione 3: Insegnamento creativo mediante attività che favoriscano il diffondersi di un approccio allo studio della LS più positivo ed entusiastico.

Azione 1: Aumentare il senso di competenza degli alunni

Per il raggiungimento di questo obiettivo sono state seguite due modalità:

- La gratificazione verbale ad ogni tentativo di avvicinamento alla meta da raggiungere da parte degli studenti, anche se i risultati non completamente ancora soddisfacenti.
- Evocazione delle risorse già in possesso dagli studenti, ovvero delle abilità già acquisite come ponte per apprendere le nuove conoscenze.

Azione 2: Introduzione di una nuova visione dell'errore

Gli errori non sono mai, o quasi mai, intenzionali ma una fase naturale nel

processo di interlingua (Pallotti 1998), anzi l'errore viene definito un processo dinamico in cui "il discente è alle prese con il compito di creare per se stesso una grammatica interna della lingua sempre più adequata..." (Corder 1978). Oltre a queste teorie che portano ad una visione nuova dell'errore inteso non più come mancanza, fallimento, bensì come fase naturale verso la costruzione di un sistema di ipotesi sulla lingua che si sta imparando, molto interessante risulta la classificazione degli errori linguistici data in Cattana-Nesci (2000). Le due autrici propongono otto cause possibili determinanti l'errore (schema a fianco).

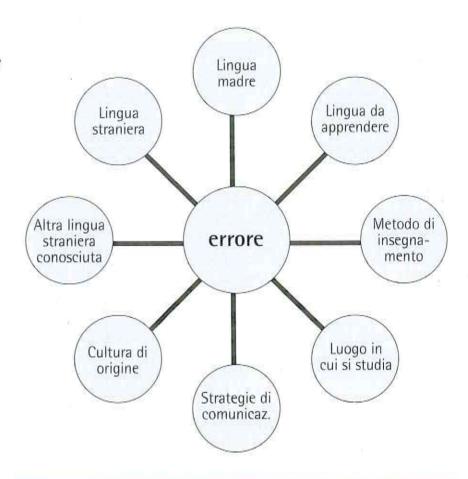
In considerazione di tutto quanto esplicitato sopra e di quanto emerso dal questionario sulla motivazione, in cui gli alunni hanno chiaramente espresso una visione negativa degli errori linguistici commessi, sono state progettate tre attività finalizzate a sviluppare una capacità di analisi dei propri errori e quindi a risolvere, o almeno, a diminuire quel senso di incompetenza che risulta essere, come dimostrano i risultati, una delle cause della demotivazione.

Descrizione attività utilizzate Attività 1

Partendo dal presupposto che gli alunni della classe non possedevano nessuna conoscenza inerente le tipologie di errori, è stata proposta una tabella, che avesse caratteristiche di semplicità a livello terminologico e tenendo conto anche delle conoscenze grammaticali e sintattiche degli alunni di una classe prima.

DESCRIZIONE TABELLA

Si tratta di una tabella con 4 colonne principali, in base alla tipologia dell'errore e ognuna con un colore volutamente diverso, per facilitare la



ERRORE ORTOGRAFICO	ERRORE GRAMMATICALE		ERRORE LESSICALE	ERRORE DI STILE
	MORFOLOGICO	SINTATTICO		REGISTRO
combattante chesa, bottilia	Mangiono, vadi prendettero	Provano [] scrivere lo [] visto ieri tu dormi, lui arrivato, noi abbiamo andato	segnora	Maestra prendi la penna

memorizzazione della classificazione. Inoltre sono stati introdotti, in ogni colonna, degli esempi di errore in lingua italiana, poiché, visto che il livello di conoscenza in lingua straniera è ancora elementare, è sembrato più opportuno iniziare con la lingua madre per fissare bene i concetti. (in alto)

Attività 2

Questa seconda attività è stata proposta agli alunni come consegna per casa ed è progettata e realizzata con l'obiettivo di verificare la capacità degli alunni di riconoscere e classificare le tipologie di errori e quindi le competenze acquisite tramite l'attività precedente.

Consegna: Nel seguente testo gli errori sono già stati segnati. A ciascuno di essi applicate l'etichetta corrispondente, osservando la lista riportata sul fondo. Successivamente inserite ogni errore all'interno della tabella usata in classe per la classificazione degli errori.



Bonjours Alessandro, Comment va-tu? Moi, ca va. Je réponds à ta e-mail et à tes question ma famille. Mon père s'appellent Thierry et mon mère Aurélie. Ma mère es journaliste à la télé et mon père, il, est photographo de magazines. C'est lui sur le photo. Je n'as des frère mais j'a una sœur, Emma. Mon grands-parent paternels s'appelle Serge et Madeleine, et mes grandsparents maternel, eux, s'appellent Christian et Marie. Je vas chez eux tous le vendredis. Et toi? Comment s'appellent tes parents? Tu as aussi des frère et des sœurs ou tu es file unique? Au revor. Anne-Sophie.

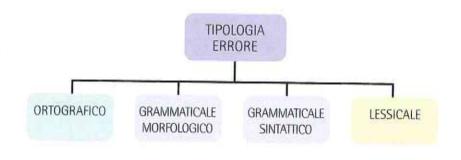
LESS=LESSICALE MORF=MORFOLOGICO SINT=SINTATTICO

Attività 3

Questa attività consiste nell'esecuzione di alcuni esercizi da svolgere a casa. Alcuni esercizi sono di tipologia cloze: essi hanno l'obiettivo di verificare l'uso corretto di alcuni elementi grammaticali studiati di recente. Infine, un esercizio di scoperta degli errori presenti in un breve testo scritto in cui si vuole sondare la conoscenza e la competenza nell'uso delle preposizioni articolate, recentemente spiegate in classe. L'attività proposta prevede quindi quattro fasi:

- 1. Esecuzione degli esercizi a casa.
- Correzione collettiva degli esercizi in classe.
- Sottolineatura degli errori commessi da parte di ogni alunno, durante la correzione in classe.
- 4. Analisi e classificazione degli errori commessi, con inserimento degli errori nella griglia iniziale (attività 1) e successiva riflessione sulle eventuali cause, facendo riferimento alla tabella consegnata dall'insegnante e riportata qui accanto.

Consegna: Analizza ogni errore che hai inserito nella tabella utilizzando la tabella data, poi rifletti sulle cause responsabili dei tuoi errori e sulle strategie consigliate dall'insegnante per non ripetere gli stessi errori.







SOLUZIONI CONSIGLIATE:
ARGOMENTO NON STUDIATO
RIVEDERE ARGOMENTO
DISTRAZIONE
AUMENTARE LA CONCENTRAZIONE
IMPULSIVITÀ
RILEGGERE CON CALMA LA CONSEGNA

Verbal report delle attività svolte dagli alunni

Attraverso la correzione in classe degli esercizi assegnati per lo svolgimento dell'attività 3, è stato possibile verificare se gli alunni avevano realmente interiorizzato la classificazione degli errori proposta dall'insegnante nella tabella presentata nell'attività 1. Gli alunni hanno dimostrato sia di saper riconoscere la tipologia degli eventuali errori commessi durante l'esecuzione degli esercizi assegnati, sia anche la loro capacità di riflessione sulle eventuali cause degli errori riscontrati. Ciò che è emerso di molto interessante, inoltre, è un atteggiamento sereno di autocritica,

ovvero una consapevolezza sulla natura dei propri errori (e soprattutto delle cause) condivisa con estrema naturalezza di fronte all'insegnante e al resto della classe, a conclusione che l'errore non è più inteso come un fallimento personale per il quale provare disagio, dettato dalla paura di essere considerati incapaci.

Azione 3: Insegnamento creativo mediante attività che favoriscano il diffondersi di un approccio allo studio della LS più positivo ed entusiastico

Ripartendo dai dati emersi dal questionario sulla motivazione, è risultato che la maggior parte degli alunni è caratterizzata da un approccio allo studio poco entusiastico. Ecco, allora, la necessità di apportare dei cambiamenti alla didattica mediante l'introduzione di attività che fossero in qualche modo "coinvolgenti" e soprattutto in cui gli studenti diventassero veramente protagonisti attivi in un "ambiente" di apprendimento costruttivo, in cui anche la figura del docente acquista una dimensione nuova, di "tutor", di un docente che, più che "fornire" conoscenza, partecipa ad una "costruzione collettiva" di essa. Pur essendo risaputo il fascino esercitato dai nuovi strumenti tecnologici su quella che Tapscott ha definito "Net generation" (1998) si è deciso ugualmente di sondare, attraverso un questionario, l'uso e le competenze d'uso dei mezzi tecnologici degli alunni della classe per poter poi decidere che tipo di attività proporre e soprattutto quale strumento tecnologico utilizzare per lo svolgimento.

È stato proposto alla classe un questionario costituito da 13 quesiti di varia tipologia: domande chiuse SI/NO, scelta multipla; frequenza. I quesiti hanno sondato: quali sono i principali strumenti tecnologici utilizzati dagli studenti a casa e loro frequenza d'uso; quale uso viene fatto delle tecnologie a scuola (dizionari, piattaforme e-learning, biblioteche digitali ecc.); l'opinione degli studenti sull'importanza della LIM come strumento motivazionale; quali sono le conoscenze e competenze basilari dei ragazzi nell'uso del computer e di alcuni strumenti o motori di ricerca in particolare.

Risultati: innanzitutto, credo sia importante precisare che il questionario proposto non ha avuto la presunzione né le caratteristiche per poter dare dei dati precisi sulla competenza tecnologica degli alunni, bensì si è proposto essenzialmente lo scopo di comprendere il rapporto dei ragazzi con i mezzi tecnologici sia in termini di uso, sia di competenza nell'uso, in vista dell'applicazione dell'ultima strategia motivazionale di cui si è menzionato precedentemente. Alla luce dei risultati ottenuti si è dedotto che la maggior parte degli alunni della classe è in possesso e dunque fa un uso piuttosto frequente di alcuni strumenti digitali tra i più moderni diffusi oggi: il cellulare ed il computer. Mentre il primo viene utilizzato prevalentemente per comunicare oralmente, il computer viene invece utilizzato dal 56% degli alunni che lo posseggono per eseguire ricerche in internet; dal 31% per giochi on-line e per scrivere e da un 25% per entrare in facebook o chattare; solo il 18% utilizza la posta elettronica.

Risalta, quindi, l'assenza di un utilizzo dello strumento per partecipare a forum tematici e quindi per uno scambio di opinioni su argomenti di interesse comune.

È proprio a partire da questi ultimi dati rilevanti che è nata l'idea di creare in classe un ambiente di apprendimento diverso, caratterizzato fondamentalmente dall'utilizzo del computer come strumento attraverso il quale porre le basi per un apprendimento di tipo attivo, costruttivo e nello stesso tempo anche più motivante.

Si è dunque progettata e successivamente realizzata l'apertura di un *forum* di classe.

Descrizione del forum

CARATTERISTICHE: la scelta di avviare un forum è stata dettata, come accennato sopra, dal desiderio di creare un ambiente nuovo in cui gli alunni, devono interagire tra di loro rispondendo a degli input lanciati dall'insegnante. OBIETTIVI LINGUISTICI: favorire la

comunicazione tra gli studenti, mediante l'uso di funzioni comunicative semplici e di un lessico di base. OBIETTIVI AFFETTIVI:

- Sviluppare l'entusiasmo degli alunni nell'apprendimento della LS;
- Sviluppare il dialogo;
- Potenziare il senso di competenza;
- Sviluppare il senso di "piacere" nello svolgimento delle attività didattiche.
 TEMPI: un'ora per ogni input proposto dall'insegnante.





Fase 3: Somministrazione del questionario 3 finale

In fase finale, dopo le varie attività proposte e l'applicazione delle strategie finalizzate all'obiettivo principale, ovvero al recupero di quel senso di autorealizzazione che è alla base della motivazione all'apprendimento, si è deciso di somministrare un questionario avente lo scopo di verificare sia l'indice di gradimento degli alunni nei confronti delle attività di riflessione sugli errori, sia l'approccio con l'attività di forum proposta dall'insegnante. Risultati: 15 alunni su 17 presenti hanno ritenuto utile la griglia fornita dall'insegnante per la classificazione degli errori ed inoltre lo stesso numero di alunni ha ritenuto importante e utile la riflessione sui propri errori. Inoltre l'errore è stato considerato da tutti gli alunni come una consequenza di una delle possibili cause proposte dalla docente, non più dovuto ad un'incompetenza personale. Inoltre è risultato che l'approccio all'attività del forum è stato molto positivo per la maggioranza degli alunni. Quasi tutti hanno espresso il loro parere positivo all'idea di poter proseguire con l'attività di forum anche in futuro. Infine, è risultato che la maggior parte degli alunni ha apprezzato l'apertura di un forum da parte dell'insegnante, spiegandolo con motivazioni personali varie, tra le quali emerge l'idea della possibilità, attraverso il forum, di una maggiore interazione tra gli alunni e il piacere per l'utilizzo di uno strumento diverso dal libro di testo, nonché la possibilità di esercitare una competenza linguistica importante: la produzione scritta.

Conclusioni

Partendo dai risultati ottenuti e documentati dagli strumenti di osservazione utilizzati durante il percorso di Ricerca-Azione fin qui illustrato, credo di poter esprimere una certa soddisfazione per quanto emerso. Pur consapevole che l'obiettivo fissato all'inizio del percorso, ovvero la riscoperta di un bisogno di autorealizzazione negli studenti, non può essere realizzato in tempi molto brevi e quindi deve essere considerato come un obiettivo a lungo termine. posso comunque affermare che piccoli passi in avanti verso il raggiungimento di questo obiettivo sono stati compiuti. L'essere riuscita a far riflettere gli studenti sui propri errori in modo consapevole e nello stesso tempo anche sulle possibili cause degli stessi, ha certamente contribuito a gettare i semi per il germogliare di un approccio diverso allo studio della LS. Inoltre, l'idea di posare le fondamenta per lo sviluppo di una "sana" motivazione all'apprendimento, attraverso un più elevato senso di sé e delle proprie capacità, e grazie anche ad uno studio finalizzato all'arricchimento personale, ha determinato nella sottoscritta la consapevolezza dell'importanza di trasmettere ai discenti il concetto che ogni individuo può certamente migliorare, o come dice Feuerstein (1980) "modificarsi" al di là dei propri errori, attraverso la "mediazione" del docente che ha il compito importante di aiutarlo a ritrovare la fiducia in sé stesso e accrescere la sua consapevolezza di sviluppo delle proprie potenzialità.

Dunque oggi più che mai sono convinta che il docente abbia il fondamentale ruolo di guidare i propri studenti nella crescita e nello sviluppo delle proprie potenzialità cognitive, affettive e umane, in nome di un insegnamento che non sia ispirato da un'idea del rendimento, ma piuttosto dal desiderio di "recuperare" quel bisogno naturale di conoscenza di ogni essere umano, ricordando che: "tutti gli uomini per loro stessa natura desiderano imparare" (Aristotele).

BIBLIOGRAFIA

- BIANCHI E. (2008), "Interlingua: concetti teorici. Analisi e trattamento dell'errore. La valutazione", in *Lezioni di Elisa Bianchi*, http://osp.provincia.pisa.it/.
- CATTANA A., NESCI M.T. (2000), Analisi e correzione errori, Paravia, Torino.
- CORDER S. (1967), "The significance of learner's error", in International Review of Applied Linguistics, 5, pp. 161-1709.
- CORNOLDI C. (1995),
- Metacognizione ed apprendimento, Il Mulino, Bologna.
- D'ANNUNZIO B., SERRAGIOTTO G. (2007), *La valutazione e l'analisi dell'errore*,
- http://venus.unive.it/filim (33p.), Università Ca' Foscari, Venezia.
- FEUERSTEIN R. (1980), Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability, University Park Press, Baltimore.
- IANES D. (1996), *Metacognizione* e insegnamento, Erickson, Trento.
- MARIANI L. (1994), L'autonomia nell'apprendimento linguistico, La Nuova Italia, Firenze.
- PALLOTTI G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- POLITO M. (1997), Guida allo studio: La motivazione, come coltivare la voglia di apprendere per salvare la scuola, Muzzio Editore, Padova.
- SELINKER L. (1972),
- "Interlanguage", in IRAL, pp.209-231.
- TAPSCOTT D. (1998), Growing up digital: the rise of the Net Generation, McGraw Hill, New York.

Chansons en classe de français, mode d'emploi

Michel Boiron Directeur du CAVILAM - Vichy



La chanson introduit fondamentalement un univers non linguistique dans la classe: la musique. Si dans les chansons françaises, le texte est important, sa compréhension détaillée n'intervient que dans un deuxième temps. Elle ne joue d'ailleurs, hors contexte d'apprentissage

linguistique, souvent qu'un rôle secondaire.

La chanson en classe de français est un support d'expression orale et écrite, un déclencheur d'activités et le point de départ d'une ouverture sur le monde et la diversité culturelle... c'est aussi la fête, découvrir le plaisir d'apprendre...

Une démarche dynamique centrée sur des activités communicatives Une chanson, c'est de la musique, une interprétation, un texte, et aujourd'hui, d'une façon presque indissociable un clip vidéo, des images donc. L'industrie du disque est en crise en raison des mutations comportementales des consommateurs de musique qui s'orientent de plus en plus vers le téléchargement. Le spectacle vivant quant à lui est très à la mode et les concerts sont très populaires. La démarche pédagogique présentée ici est basée sur un parcours de découverte de chaque chanson. C'est aussi une invitation à connaître les artistes et à assister à leurs concerts lorsqu'ils sont en tournée. Pour GF8,

nous avons choisi beaucoup de chansons rythmées et il est facile d'accompagner l'écoute en frappant dans les mains ou en chantant avec l'artiste au moins le refrain. Le plaisir de l'écoute reste une priorité.

Mise en route

L'objectif de cette étape est d'éveiller l'intérêt, la curiosité des apprenant(e)s pour la chanson.

Nous allons créer un lien entre les apprenant(e)s et la chanson à découvrir.

Exemples:

- Écrire le mot "chanson" au tableau. Pour vous, c'est quoi une chanson? (de la musique, des instruments, une mélodie, etc.).
- Quels instruments de musique connaissez-vous en français? (la guitare, le saxophone, etc.).
- Etablir en commun un champ sémantique sur le thème de la chanson proposée. Exemple: À deux, en deux minutes, cherchez tous les mots que vous connaissez sur le thème «amitié». Écrivez un texte en utilisant le plus grand nombre de mots cités.
- Écrire une phrase qui commence par les premiers mots de la chanson choisie.
- Compléter un texte qui utilise des extraits des paroles avant l'écoute.
- Écouter l'introduction musicale de la chanson et faire des hypothèses sur la suite.
- Débattre sur des aspects thématiques de la chanson avant de l'écouter.

Découverte de la chanson

La première découverte est associée à une tâche. L'objectif est de rendre l'écoute consciente.

Exemples:

- Quels instruments de musique reconnaissez-vous dans la chanson?
- Quel est le type de musique de cette chanson? Que savez-vous sur les caractéristiques de ce type de musique?
- Voici une liste de mots, entourez les mots qui sont cités dans la chanson.

- Écoutez la chanson, combien de fois entend-on le mot "XXX"?

Avec les paroles

Nous retiendrons des questions fondamentales: le professeur anime la découverte du texte en axant avant tout les activités sur ce que l'élève comprend. Il se tient en retrait. Il anime le travail de réflexion. Les apprenants partent à la recherche d'informations dans le texte plutôt que de chercher à comprendre dès la première lecture ou écoute le texte in extenso.

Le travail sur les paroles comprend plusieurs types d'activités:

- a) Des repérages, des classifications, des recherches d'informations précises. Exemples:
- Cherchez tous les personnages.
- Cherchez dans le texte tous les mots et expressions qui expriment des sentiments.
- Trouvez tous les mots avec le son [il] (exemple: îles).
- b) Des questions génériques pour approfondir la compréhension sans faire la paraphrase du texte. Exemples:
- À deux, dites tout ce que l'on apprend sur le personnage X ou Y.
- Quelles sont les actions de tel ou tel personnage et pourquoi agit-il ainsi?
- Comment comprenez-vous les expressions suivantes: «citation», etc.?

Expression orale

Au cours de cette étape, nous proposons aux apprenant(e)s des activités centrées sur la prise de parole: présentation des opinions personnelles, débats, jeux de rôles... Exemples:

- Êtes-vous d'accord avec l'attitude du personnage de la chanson? Expliquez pourquoi.
- Comme dans la chanson, présentez votre rue ou votre quartier.
- Vous venez d'écouter une chanson sur l'utilisation des drogues, pensezvous qu'écrire une chanson sur ce thème puisse être utile pour lutter

contre le problème évoqué?

- La chanson parle des jeunes en France, les jeunes ont-ils les mêmes préoccupations dans votre pays?
- Imaginez et jouez un dialogue entre les deux personnages de la chanson.

Expression écrite, créativité

L'entraînement à la compétence d'expression écrite en français contribue à fixer les acquisitions nouvelles dans la mémoire à long terme; elle permet de garder une trace tangible des activités.

Nous proposerons aux participants de nombreux types de textes: lettres, journaux intimes, création de dialogues, écriture créative (poèmes, textes avec des mots imposés, etc.).

- Inspirez-vous de la chanson et écrivez un couplet supplémentaire.
- Présentez les mêmes évènements vus par l'autre personnage de la chanson.
- Créez une pochette pour le CD de la chanson. Présentez-la et expliquez vos choix.

Pour aller plus loin

La chanson n'est pas un document isolé. Elle peut s'insérer dans l'étude d'autres supports: textes littéraires, articles de presse, jeux, textes de leçons de manuels, autres chansons. recherches sur internet, etc. Elle peut s'intégrer dans une thématique plus large étudiée en classe.

L'étape «pour aller plus loin» crée un lien avec la suite du cours, elle élargit le champ de réflexion des apprenant(e)s.

On compare la chanson avec d'autres chansons, on associe à la chanson un texte littéraire, un article de manuel d'histoire, un texte de presse, un clip vidéo, etc.

Autres activités Hit-parade

Dès le niveau débutant, il est possible d'apprécier une chanson même sans comprendre les paroles.

Le professeur propose d'écouter plusieurs chansons par groupes de 3 ou 4 titres. Il distribue les textes correspondants, avec éventuellement la traduction en langue maternelle ou avec l'explication des mots a priori inconnus.

La mission des élèves est de noter personnellement les chansons (de 0 à 5). On compte ensuite les points pour chaque chanson et après quelques semaines, nous avons le champion du hit-parade.

Cette activité permet d'écouter de nombreuses chansons. Les apprenant(e)s entendent de la musique française. Ils sont également exposés à un matérial linguistique authentique. Ils sont donc valorisés dans leur parcours d'apprentissage.

Clips vidéo

Les vidéo-clips apportent un univers supplémentaire à la chanson, celui de l'image. Ce sont parfois de vraies œuvres artistiques.

Quelques propositions d'activités:

 - À deux, cherchez dans le clip tous les éléments visibles communs avec le contenu du texte.

 - À partir de la chanson, imaginez à deux le scénario d'un clip puis présentez-le à la classe.

Visionner ensuite le clip original.

 - À partir d'une chanson, imaginez un clip et jouez-le en mettant en scène tous les participants de la classe.

Si on dispose d'une caméra, filmez le clip et postez-le sur un blog ou sur le site de l'établissement.

Le tableau numérique interactif

Le tableau numérique permet de concevoir un scénario de cours avec une chanson en associant images, son, textes et intervention directe des apprenants. Diverses activités seront facilitées par son utilisation:

- Présenter plusieurs photos du chanteur / de la chanteuse / du groupe.
- Présenter un clip vidéo associé à la chanson.
- Proposer les paroles à complèter et chaque apprenant vient à tour de rôle faire glisser les mots qui manquent dans le texte.
- Proposer quelques vers des paroles en désordre, les apprenants reconstituent l'ordre en écoutant la chanson.
- Associer aux personnages cités dans les paroles, les photos de ces personnages et éventuellement une

courte biographie ou un extrait de son.

- Remplacer quelques mots de la chanson par des synonymes. Les apprenants viennent remplacer les synonymes par les mots entendus dans la chanson.
- En petits groupes, les apprenants choisissent parmi plusieurs photos, celle qui leur paraît correspondre le mieux à l'ambiance de la chanson. Ils expliquent leur choix.
- Etc.

Motivation des apprenants et respect des artistes

À l'origine la chanson n'est pas faite pour être utilisée en classe. Sa fonction première est d'amuser, de distraire, de dénoncer, de raconter une histoire, de faire danser, etc. Les pistes pédagogiques proposées ont été concues avec la volonté d'enrichir la classe de pratiques communicatives et de donner pleinement à la langue enseignée son statut de langue vivante avec le souci du respect du travail accompli par les artistes. Il n'est pas nécessaire de faire toutes les activités avec une seule chanson... Il vaut mieux écouter plusieurs chansons avec chaque fois une ou deux activités...

L'objectif pédagogique se résume en une seule phrase: donner envie d'apprendre.

Niveaux linguistiques:

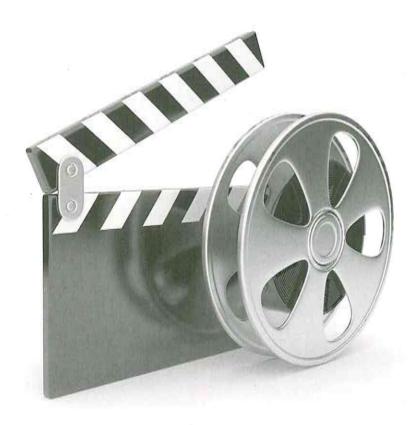
Les fiches sont essentiellement conçues pour les niveaux A2 et B1.

Dénomination	Correspondance avec les niveaux du Cadre européen de référence	
Débutant	A1	
Elémentaire	A2	
Intermédiaire	B1	
Avancé	B2	
Perfectionnement	C1, C2	

selm 6-7 - 2012

Courts métrages et films d'animation en classe de français

Michel Boiron
Directeur du CAVILAM



Un court métrage est une œuvre cinématographique courte, en général de quelques minutes seulement. C'est donc par sa durée un support facile d'utilisation en classe, car l'œuvre peut être visionnée en entier dans une séance de cours de 45 minutes ou 1h30. Pour l'enseignant et pour l'élève, chaque élément constituant du film est une piste possible d'approche de l'œuvre.

Le cours sera élaboré en fonction d'une succession de tâches que l'on peut classer en quelques catégories:

- observer, repérer, identifier des éléments constitutifs d'un film et développer la capacité à désigner, à nommer ces éléments en français;
- émettre des hypothèses sur le contenu d'un film à partir d'un extrait ou d'un des éléments constituants d'un film;
- réagir, prendre position, exprimer une opinion par rapport au film;

- créer, produire des jeux de rôles, des images, des textes, des objets à partir du film;
- faire des recherches documentaires pour en savoir plus sur l'auteur, les acteurs, les techniques utilisées ou sur le sujet traité dans le film.

il vaut mieux voir plusieurs films et limiter les tâches pour chaque film

Caracteristiques d'un film

Regarder un film de façon active, c'est être conscient de ce que l'on voit, entend ou lit.

C'est aussi pouvoir identifier la manière dont le sens se construit. Un film est constitué d'une succession de séquences qui représentent des sous-unités du récit. Chaque séquence peut a priori être utilisée comme point de départ pour entrer dans le film.

La diversité des approches pédagogiques permet de travailler soit

avec le film dans son intégralité, soit à partir d'une séquence avant le visionnage du film entier, les effets de surprise et l'intérêt des élèves sont conservés.

Un film se définit par la combinaison d'une bande-son et d'une bande image.

La bande-son comprend tout ce qui est entendu: voix, dialogues, musique, bruits, mais également les silences. Elle assure le lien entre les images.

La bande image correspond à tout ce qui est vu. Si l'on fait une liste non exhaustive, les images peuvent être des dessins, des dessins animés, des images créées par ordinateur, des prises de vues réelles, des combinaisons de prises de vues réelles et d'effets spéciaux, etc. On voit des lieux, des personnes, des animaux, des objets, qui interagissent dans une succession d'actions. On voit aussi très souvent des textes écrits.

La relation entre ce qui est entendu et ce qui est vu est essentielle pour la construction du film et sa compréhension. La succession des séquences images en association avec la bande-son constitue la narration. Les informations linguistiques ne sont qu'une petite partie du contenu.

D'autres éléments constituants de l'image viennent contribuer à la création du sens: les mouvements de caméra, l'angle de vue, la lumière, les couleurs, le flou et le net, ce qui est dans le champ de vision et ce qui est hors champ (que l'on ne voit pas), le rythme des séquences.

Suggestions de tâches simples Le défi pédagogique consiste ici à définir des activités à la fois intéressantes et adaptées à l'âge et aux connaissances linguistiques des élèves.

Dans le cadre scolaire, les enfants du collège et du lycée atteignent en général le niveau A2 (élémentaire) et B1 (intermédiaire).

Exemples de tâches pour le niveau A2:

- Les élèves font un dessin qui résume le mieux le film pour eux. Ils écrivent le titre du film sous le dessin. Afficher les dessins dans la classe.
- Les élèves dessinent les personnages principaux du film et les colorient. Ils font une carte d'identité des personnages.
- Les élèves identifient la présence d'objets du film dans une liste proposée par le professeur.
- Proposer une liste d'instruments de musique. Les élèves identifient les instruments présents dans la musique du film...

les courts métrages doivent avant tout rester un moment de cinéma partagé

- Les élèves retrouvent qui dit quoi dans un dialogue du film.
- Résumer le film en quelques phrases simples et les proposer aux élèves en désordre. Les élèves doivent remettre les phrases dans l'ordre en accord avec le déroulement du film.
- À partir d'un extrait de la bande-son, les élèves imaginent ce que l'on voit (éventuellement, le dessiner, ou discuter en langue maternelle).
- À partir d'une séquence du film présentée sans le son, les élèves imaginent ce que l'on entend (peut se faire en langue maternelle), puis on regarde la séquence avec le son.
- Regarder une séquence du film. Les élèves imaginent ce qui précède ou ce qui suit (peut se faire aussi en langue

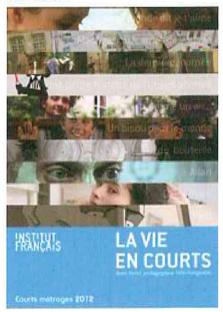
maternelle). Visionner ensuite le film en entier.

À un niveau B1:

- Les élèves regardent le film et doivent indiquer quelles affirmations sont vraies et fausses parmi celles proposées par le professeur.
- Les élèves imaginent et proposent une suite d'une séquence du film.
- Les élèves doivent formuler leur opinion sur la fin du film choisie par le réalisateur et proposer une autre fin possible.
- Les élèves identifient et présentent les conséquences d'un événement sur les personnages du film (par exemple, le métro s'arrête à la station fantôme et tous les passagers descendent...).
- Les élèves imaginent et jouent un dialogue à partir d'une scène du film
- Les élèves rédigent une courte critique du film à partir d'exemples de critiques.

Les pistes sont multiples, mais il faut être vigilant. Il vaut mieux voir plusieurs films et limiter les tâches pour chaque film que visionner un film et assaillir les élèves avec des exercices. Les courts métrages doivent avant tout rester un moment de cinéma partagé.

Bon travail!











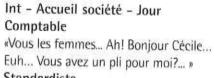






10 courts métrages





«Et quand sous des milliers de roses / On vous entoure / On vous aime et sans le dire / On vous le prouve... »

Int /Ext - Laverie - Jour Client extérieur laverie

Standardiste «Non, rien pour l'instant... » Comptable

«Vous l'apporterez dans mon bureau?...» Standardiste

«Oui, bien sûr... Bonne journée... » Comptable

«Merci...»









Tout le monde dit je t'aime de Cécile Ducrocq - 6' Madagascar, carnet de voyage de Bastien Dubois - 12' La dernière journée d'Olivier Bourbeillon - 12'21 Une petite histoire de l'image animée de Joris Clerté - 3'34 Comme un air... de Yohann Gloaguen

- 8'59 Un bisou pour le monde de Cyril Paris - 9'17

Cul de bouteille de Jean-Claude Rozec - 9' Allan de Frédéric Azar - 8'38 Demi-Paire de Yannick Pecherand-Miollex - 2'47

Fard de Luis Briceno et David Alapont - 12'55 Retrouvez les fiches pedagogiques sur:

www.institutfrancais.com et www.leplaisirdapprendre.com.

Comme un air, un film de Yohann Gloaguen

Ext - Porte d'immeuble -Montmartre - Jour Coursier (au téléphone portable - kit mains libres) «Ouais c'est Victor, c'est bon, j'ai l'pli... J'le jette dans le 15e et puis voilà... Ok, non t'inquiète, c'est-bon, tchao!... »

Coursier (inspiré) «Vous les femmes, vous le charme / Vos sourires nous attirent, nous désarment / Avec des millions de roses... »

Ext - Feu rouge - Jour

Coursier

«Vous les anges, adorables / Et nous sommes. nous les hommes / De pauvres diables... »

Ext - Boulangerie - Jour Boulangère «Bonjour Monsieur...» Flâneur

«Bonjour...» Homme pressé

«Bonjour! Un jambon beurre et... »

Homme pressé «Vous permettez?»

Flâneur «Allez-y, j'vous en prie... »

Homme pressé «Un jambon beurre et une bouteille d'eau, s'il vous plaît.»

Boulangère

«Oui bien sûr, alors... »

Ext - Feu rouge - Jour Coursier «On vous dit toujours / Vous répondez peut-être... »

Int - Boulangerie - Jour Boulangère «... et qui font cinq... » Homme pressé

«Merci, bonne journée... » Boulangère

«Merci, vous aussi. Au revoir.» Vieux monsieur

«Merci... Bonjour... » Boulangère

«Bonjour monsieur! Comment ça va aujourd'hui?»

Vieux monsieur «Oh... On fait aller, merci... »

Int - Accueil société - Jour Standardiste «Cabinet Pradier et Associés... » Coursier «Bonjour Mademoiselle...» Standardiste «Ah, ne quittez pas...» Coursier «Tampon s'il vous plaît... Merci... » Standardiste «Au revoir...» Coursier «Au revoir... Bonne journée... »

Ext - Société - Jour Vigile

«Vous les anges, adorables / Et nous sommes, nous les hommes / Pauvres dia... »

Int - Taxi - Jour Chauffeur de taxi «Vous les femmes... »

Int - Boulangerie - Jour Boulangère «Vous le charme... »

Int - Comptoir d'un bistrot parisien - Jour Vieux monsieur «Pauvres diables que nous sommes /

Vulnérables, misérables / Nous les hommes... Pauvres femmes... »

Fin.

Deutsch bewegt sich Il tedesco si muove

Melania Spinello

ANILS Milano - Insegnante di Lingua Tedesca

Una delle questioni più annose per gli insegnanti è la necessità di proporre attività che siano allo stesso tempo motivanti, ma anche significative dal punto di vista dell'apprendimento linguistico degli alunni. Questa necessità è ancor più evidente nel caso della lingua tedesca, che sappiamo essere oggetto di un forte stereotipo che la identifica come una lingua difficile da apprendere. Come si può inferire dal titolo di questo lavoro, la proposta di chi scrive è di utilizzare il movimento all'interno delle lezioni di lingua. In particolare si sostiene l'importanza di progettare, all'interno di ciascuna lezione, almeno un'attività che obblighi gli studenti ad alzarsi dal proprio posto a sedere e muoversi all'interno della classe.

Alcuni metodi glottodidattici che prevedono l'uso del movimento

Per fare ciò è possibile ricorrere al Total Physical Response (TPR). Si tratta di un metodo particolare che fa capo agli approcci umanistico-affettivi, in quanto dà molta importanza alla centralità dello studente e dei propri ritmi di apprendimento (Daloiso 2006). La tecnica del TPR, infatti, non prevede quasi nessuna produzione linguistica obbligata da parte degli apprendenti, i quali devono semplicemente dimostrare di comprendere gli input linguistici forniti, che sono

generalmente disposizioni e comandi, e di reagire ad essi con le azioni adeguate. I vantaggi del TPR devono essere ricercati, secondo il suo ideatore, nella condizione psicologica favorevole che questa metodologia permette di creare in classe, la quale porta ad un rilassamento totale degli apprendenti, che non sentono l'ansia della performance linguistica e si sentono molto appagati dalla sensazione di riuscire a comprendere gli input forniti dall'insegnante.

gli apprendenti non sentono l'ansia della performance linquistica

All'interno della proposta didattica che segue, si è utilizzato il TPR nella fase di utilizzo delle conoscenze acquisite, cercando di mettere gli studenti nella condizione di simulare una situazione linguistica verosimile, ovvero il trovarsi a dover chiedere indicazioni stradali e seguire il percorso indicato. Oltre alla tecnica del TPR si possono utilizzare anche altre attività di movimento, come quelle descritte nei lavori di Wolfgang Butzkamm, in particolare in Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Il pensiero dello studioso è ben sintetizzato nella seguente affermazione:

"Bewegungsspiele im Unterricht könnten Energiestaus abbauen, dem Auftreten von Gesundheitsstörungen entgegensteuern, den Unterricht auflockern und zudem ein stressfreieres und entspanntes Lernen ermöglichen."

Accanto ai vantaggi già ampiamente descritti sopra riguardo alla creazione del clima di classe, l'introduzione di attività che coinvolgano il movimento ha anche il vantaggio di favorire quella parte degli studenti che secondo la classificazione delle diverse intelligenze di Gardner sarebbero definiti cinesici, e che invece sono spesso penalizzati dall'impostazione statica delle lezioni.

Alcuni esempi pratici

La proposta didattica che qui si va a presentare consiste in un'unità di apprendimento da proporre ad una classe terza di una scuola secondaria di primo grado che studia tedesco come seconda lingua comunitaria. Il tema utilizzato è quello della città di Berlino e delle sue attrazioni, scelto prima di tutto per una ragione culturale, in quanto Berlino è capitale della Germania ed elemento importante della sua storia e della sua Landeskunde, e in secondo luogo per uno scopo motivazionale, in quanto Berlino risulta essere una mèta molto battuta dal turismo giovanile negli ultimi anni. Attraverso questo tema, che permette agli studenti di acquisire conoscenze relative alla città, ci si propone anche di riprendere la situazione comunicativa del chiedere e dare indicazioni stradali, già trattata in un precedente segmento didattico, riutilizzandola nel contesto della

capitale tedesca.

comunicative è dettata dalla collocazione temporale dell'unità di apprendimento, svolta in conclusione dell'anno scolastico, quasi a ridosso delle vacanze estive. Essa acquisisce quindi un alto valore pragmatico, dal momento che sono proprio le vacanze estive il momento nel quale gli studenti hanno maggior possibilità di entrare in contatto con la lingua straniera, e in particolare di trovarsi nella situazione comunicativa del dover chiedere o dare indicazioni stradali, non solo nel caso in cui essi svolgano le proprie vacanze in un Paese di lingua tedesca, ma anche nel proprio territorio di residenza, con l'arrivo dei turisti tedeschi. Di tale unità didattica vengono presentate qui, a titolo esemplificativo, solo le attività di movimento, che devono comunque intendersi non singolarmente ma come facenti parte del progetto didattico nel suo insieme e per questo vengono brevemente contestualizzate. La descrizione dello svolgimento delle attività e degli obiettivi di ciascuna attività sono stati lasciati in lingua tedesca così come sono stati prodotti.

La scelta di riprendere queste funzioni

L'attività di movimento prevista per la prima lezione si inserisce nella fase di comprensione del testo e sostituisce le tradizionali domande o tabelle da completare che generalmente si propongono in questa fase, e si tratta di una sorta di "memory vivente".

Bewegungsmemory

Der Lehrer gibt jedem Schüler ein Kärtchen, auf der sie entweder ein Bild von Berlin oder einen Beschreibungssatz finden. Die Schüler sollen sich in der Klasse bewegen, und den Schüler suchen, dessen Bild bzw. Satz zu ihrem Kärtchen passt. Hier ist ein Beispiel von Satz und passendem Bild.

Der Alexanderplatz ist der bekannteste Platz Berlins, und er ist ein Verkehrsknotenpunkt der Stadt.

(www.berlin.de)

Der Lehrer hängt inzwischen an die Wand ein großes Blatt Papier, und am Ende der Aktivität werden die Bilder mit den entsprechenden Sätzen an das Plakat gehängt.

Diese Aktivität bietet die Möglichkeit an, sowohl mit der visuellen Intelligenz als auch mit der kinästhetischen Intelligenz zu arbeiten. Außerdem wird am Ende das Plakat als Darstellung des Themas Berlin im Klassenraum bleiben. Per quanto riguarda invece la seconda lezione, il movimento caratterizza un'attività a squadre che si svolge nella fase di riutilizzo delle conoscenze apprese, e che funge in un certo senso da autovalutazione per gli alunni, i quali possono mettersi alla prova prima della verifica ufficiale e valutare il proprio grado di raggiungimento degli obiettivi dell'unità.

Bewegungsroleplay

Das ist eine Gruppenarbeit mit zwei Teams. Auf die Schultische werden Schriften gelegt, die jeder Schultisch als ein Gebäude identifizieren (Schule, Krankenhaus, Restaurant, uws), damit der Klassenraum wie eine kleine Stadt aussieht. In jeder Runde stellt sich ein Schüler von Team A an eine Stelle im Klassenraum, zwei Schüler von Team B spielen ein kurzes Gespräch vor, in dem einer nach den Weg fragt und der andere antwortet, und der Schüler von Team A muss sich nach den gegebenen Informationen bewegen. Die anderen Schüler von Team A und B inzwischen kontrollieren, ob der Schüler von Team A sich genau nach den Hinweisen aus dem Dialog bewegte.

Als Transferphase wird dasselbe kommunikative Situation benutzt, wie am Anfang, das aber hier in einem anderen Kontext spielt, das heißt die Stadt der Schüler. Die Schüler haben in den vorigen Phasen sowohl die Redemittel reaktiviert, als auch über die Sehenswürdigkeiten ihrer Stadt nachgedacht, also sollten sie in der Lage sein, die Aktivität ohne Probleme durchzuführen. Durch diese Aktivität kann also der Lehrer auch verstehen, ob die Schüler die Ziele der

Unterrichtseinheit erreicht haben, sondern ob er etwas noch wiederholen muss.

Osservazioni

Le due attività esemplificate qui sopra hanno come punto di partenza due tecniche molto comunemente utilizzate in glottodidattica, il memory e il roleplay. L'unica sostanziale novità è l'inserimento del fattore movimento. Questo permette allo stesso tempo di preservare i punti di forza che hanno reso nel corso del tempo queste tecniche glottodidattiche tradizionali così diffuse, ma anche di innovare la propria pratica didattica nell'ottica di una maggiore motivazione degli alunni e di un approccio globale ed esperienziale alla lingua. Allo stesso modo, chi scrive pensa sia possibile ed auspicabile applicare il movimento alle altre tecniche glottodidattiche, inserendolo così in modo abituale nella propria pratica didattica, con risultati sicuramente positivi per la classe.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E (2007), Tecniche didattiche per l'educazione linguistica, UTET, Torino.
- BUTZKAMM W. (2004), Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Basel: Franche.
- CAON F. (2005), Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- DALOISO M. (2006), "La glottodidattica ludica. Una metodologia per bambini, adolescenti e adulti", in *Psicolab,* laboratorio di ricerca e sviluppo in psicologia, http://www.psicolab.net, consultato il 10/05/2012.
- GARDNER H. (1988), Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Feltrinelli, Milano.

L'insegnamento della lingua italiana in Turkmenistan

Giuseppe Maugeri Università Ca' Foscari – Venezia



Ashqabet, Turkmenistan

Divisa in 5 regioni a cui corrispondono, in linea generale, le principali tribù di stampo nomade che da secoli compongono e danno equilibrio all'organizzazione della società, il Turkmenistan si affaccia al mondo come quinta potenza mondiale per la produzione di gas metano. Uno scenario di piena internazionalizzazione del patrimonio culturale e naturalistico che incoraggia lo studio delle lingue straniere al fine di agganciare e determinare gli interessi delle grandi industrie esportatrici di gas. In particolare, la responsabilità sociale d'impresa dell'Eni-Burren, in collaborazione con l'Ambasciata d'Italia in Russia, ha

implementato un piano di sostenibilità che contempla azioni funzionali all'ottenimento di benefici di lunga durata. Una di esse è proprio il finanziamento dei corsi di lingua italiana svolto presso l'ateneo di Ashgabat, capitale del Paese. Pertanto, con questo articolo si vogliono cogliere i seguenti obiettivi:

- esplorando il contesto, fare il punto della situazione dell'insegnamento dell'italiano;
- analizzare un'esperienza didattica;
- riflettere sugli effetti ottenuti in termini di produzione linguistica e di approfondimento per lo studente.

1. Il contesto di riferimento

Lo scenario che si apre agli occhi dei visitatori stranieri è quello di un Paese impegnato a costruire una cultura visibile che rafforzi nello spazio sociale e architettonico, come nell'espressione dei comportamenti dei singoli, il senso

dell'identità nazionale. La cultura, infatti, è lo strumento privilegiato per legare comunità diverse di apprendenti che convivono in modo pacifico nello stesso territorio. Infatti, la presenza di gruppi etnici diversi, tra cui spiccano i russi, rimanda al periodo storico precedente la conquista dell'Indipendenza da parte dei turkmeni, avvenuta dopo il crollo del regime sovietico, nel 1990.

Da allora in poi, è stata inaugurata una politica culturale e linguistica tesa a presentare il Paese come intreccio di comunità nazionali differenti legate affettivamente dal senso e dalla profondità con cui la cultura agisce in riferimento alle opportunità di riconoscimento sociale, etnico, individuale e di benessere conferito a ciascuno. Successo statale e coerenza culturale (Ray 1986) coincidono con una stessa visione del mondo e di rispetto per la leadership. In questa prospettiva, la cultura funge da collante sociale (Alvesson 1996) per ricoprire in determinati eventi la funzione di dominio drammaturgico che rende l'idea della percezione e dell'evoluzione del rapporto fra stato e cittadino. La struttura della personalità del turkmeno, quindi, è regolata da convinzioni, norme e procedure che danno la consapevolezza di combinarsi e integrarsi (Ouchi, Wilkins 1985) non solo con l'ambiente circostante ma con la personalità dell'organizzazione politica.

La politica linguistica si svolge di concerto con questo modello

verticistico che istruisce e trasmette cosa occorre fare con la lingua straniera. La manifestazione concreta e simbolica (Greif 1994) di questa cultura è il profilare di atenei che dichiarano il valore e l'importanza dell'intervento formativo ad opera del governo centrale.

Il corso di lingua italiana nasce e si svolge all'interno di questo spazio socioculturale con l'intento di arricchire l'insegnamento delle lingue straniere ritenute importanti per stabilire dei legami in ottica di internazionalizzazione delle proprie imprese.

2. Il corso di lingua italiana

L'offerta linguistica relativa all'italiano si svolge unicamente ad Ashgabat presso l'università Magtymguly. Il corso accademico di lingua italiana rientra così in quella strategia complessiva che mira a dare credito e prestigio nazionale al suddetto ateneo quale sede principale per la formazione culturale e linguistica nel Paese, legata di fatto agli strumenti e alla forma discorsiva delle istituzioni politiche nel territorio (Hofstede 1989). Nella facoltà di lingue straniere vengono esercitati diversi insegnamenti, tra cui quello del francese, tedesco, turco e cinese. Nel caso specifico della lingua italiana, allo stato attuale vi sono 4 corsi, uno per ogni anno accademico, di cui è stato impossibile accertarsi dell'esistenza di un piano curricolare che giustificasse determinate scelte operative ed educative, fra cui lo sbocco professionale a cui gli studenti, dopo il quinto e ultimo anno, possono giungere per spendere in modo professionale la lingua straniera appresa. L'organizzazione dei corsi di italiano, perciò, ha assunto la dimensione dell'apprendente nel momento in cui, come docente. l'autore dell'articolo ha compiuto un'analisi dei bisogni puntando sui seguenti aspetti:

 la progettazione e pianificazione di un sistema didattico che tenesse in considerazione i modi che avrebbero potuto determinare un miglioramento della didattica;

- l'approccio olistico: le priorità e gli obiettivi didattici sono stati fissati sugli aspetti relazionali, metacognitivi e costruttivi dell'apprendimento (Varisco 2002); si è focalizzata l'attenzione perciò non solo sui contenuti ma anche sulle strategie di pensiero e sulle procedure per l'applicazione dei principi della cooperazione (Caon, Rutka 2004);
- la definizione e messa in atto di un sistema di valutazione formativo che ha voluto coinvolgere gli stessi protagonisti del corso in un processo continuo di riflessione sui risultati ottenuti (Serragiotto 2009);
- la facilitazione dell'apprendimento mediante un ambiente di apprendimento relazionalmente sereno, motivante, sfidante e costruttivo di competenze linguistiche e di atteggiamenti sociali in grado di valorizzare il senso dell'agire di ognuno e la dimensione collettiva della classe grazie allo sviluppo di categorie solide di pensiero perseguite anche attraverso lo sviluppo di un senso critico autonomo.

trovare una diversa chiave di interpretazione dei cambiamenti

3. I materiali didattici

La didattica si è svolta con efficienza nonostante il set di strumenti a disposizione fossero pochi. Si è fatto con quello che si aveva e con ciò che si sapeva partendo dal discorso culturale offerto dal contesto per organizzare e costruire un dialogo generativo che ha reso vitale la discussione, la conoscenza, il pensare e l'agire di ogni individuo impegnato a tessere quel filo narrativo che ha unito il gruppo di apprendenti. Nel caso specifico dell'insegnamento

dell'italiano, si ci è avvalsi del supporto

cartaceo in quanto non era possibile usufruire di internet o di risorse multimediali considerata l'assenza di connessione e di altri strumenti mediati dalla tecnologia.

Componente accrescitiva del processo motivazionale, di comprensione dei testi e di raccolta e di approfondimento delle informazioni. lo strumento tecnologico è risultato alla fine non essenziale per aumentare la partecipazione attiva dello studente e promuovere maggiore interazione fra i protagonisti del corso. L'architettura della comunicazione si è giovata dell'esperienza dei discenti propensi ad analizzare i contenuti con strategie di pensiero e decisionali in grado di ridefinire la struttura del testo aprendolo a numerosi punti di vista, ad adattamenti, immagini e narrazioni che hanno regolato l'attività svolta in classe. L'attenzione rivolta alla selezione dei materiali ha giocato un ruolo significativo dal momento che essi hanno presentato una lingua autentica e collegata all'esperienza di vita quotidiana dei ragazzi italiani loro coetanei, nella misura in cui i problemi degli studenti ritenuti complessi e protetti dall'autorità scolastica. venivano riesaminati con un'ottica diversa dall'immaginario di una realtà italiana migliore o, perlomeno, in continua crescita. Il risultato più importante è stato quello di trovare una diversa chiave di interpretazione dei cambiamenti in relazione a domini quale l'università, il lavoro, le condizioni di due società che procedono secondo uno sviluppo che si erge sulla capacità dei singoli di impegnarsi in un ruolo di equità e giustizia sociale.

4. Organizzazione della lezione L'approccio situato e un orientamento metodologico umanistico-affettivo

bisogni degli allievi, la maggior parte dei quali ha espresso all'inizio del corso, e spesso in maniera inconsapevole, la necessità di avere un apprendimento da un lato lineare e sequenziale basato sulla memorizzazione predefinita dalla successione delle pagine dei testi principali quali "I verbi italiani" e "Parole italiane", basati su liste di parole e verbi rappresentativi, nell'uso che si è fatto, delle forme di un sapere parcellizzato; dall'altro lato si è registrata la richiesta/necessità di costruire dei rimandi a eventi linguistico-comunicativi grazie ai quali comprendere l'obiettivo della lezione, comprendere e verificare l'obiettivo del proprio apprendimento, comprendere il modo di orientare i nuovi riferimenti culturali all'interno di una dimensione accrescitiva del singolo e della classe intesa come intelligenza organica e collettiva (Levy 1996). Gli allievi, infatti, sono abituati a un approccio grammaticale che crea effetti illusori e tranquillizzanti di poter sapere la lingua e su di essa fondare un'accurata esposizione nella quale ripartire le parole e i verbi. In molti casi, i discenti hanno utilizzato verbi e lessico inappropriati alla situazione, continuando a separare gli effetti reciproci della lingua da quelli della cultura. In sintesi, l'accresciuto vocabolario poco si prestava a processare un pensiero organico di comunicazione e interpretazione della lingua e della cultura italiana. Di pari passo a questa metodologia, la dimensione personale e interpersonale dell'allievo risultava incapace di modificare e arricchire i modelli mentali al fine di aggiungere una diversa rappresentazione della lingua e

hanno indirizzato le attività sui reali

L'adozione invece di una metodologia

del proprio atteggiamento in relazione

integrata divenuta gradualmente più induttiva, ha fatto si che lo studente esaminasse ad ogni lezione il suo rapporto con la lingua, la sua crescita in termini di impostazione (Banzato 2011) e produttività, di interazione e di socializzazione con gli altri. Il percorso didattico è stato contraddistinto da difficoltà iniziali relative al modo di intendere la lingua da parte dei discenti, nonostante si sia attuato un patto formativo concordato da tutti e siano stati presentati all'inizio di ogni lezione i vari obiettivi. Tuttavia, grazie alla crescente empatia instaurata, al clima di fiducia e collaborativo promosso da ogni persona in virtú di un rapporto personale teso a costruire senso e a dare valore a ciò che si è fatto e prodotto in classe, si è formato uno spazio di riflessione che si è combinato con l'utilità dichiarata di affrontare temi e contenuti che riquardavano la stessa crescita degli allievi, della propria identità culturale, del piacere di realizzare i propri bisogni attraverso lo strumento della lingua. In tal senso, l'adozione dell'Unità di apprendimento (Uda) si è dimostrata rappresentativa di un nuovo modo di organizzare e strutturare il sapere che ha richiesto inizialmente agli allievi una notevole capacità di adattamento, di comprensione delle singole fasi e, più in generale, di demolizione concettuale dell'opposizione binaria di lingua e cultura.

4.1 L'Uda e i benefici ottenuti

La progettualità dell'apprendimento si è basata sull'Uda: la velocità delle operazioni cognitive richieste si prestava alla durata della lezione (un'ora e trenta), e al contempo, ha svolto un'interessante dissoluzione del modo di apprendere la lingua, in precedenza passivo e meccanico, rinnovando adesso i concetti stessi di fare la lingua e di saperla usare con un grado di pensiero, di ordine e di motivazione superiore. La funzionalità delle fasi Uda hanno costituito così un richiamo ricorsivo di parole, di significati ed espressioni linguistiche

che hanno determinato rispettivamente:

- una maggiore esposizione e apertura alla lingua più stabile;
- un intervento linguistico più incisivo e scandito da aspetti dell'atteggiamento più responsabile da parte dei singoli;
- un dinamismo comunicativo e una cultura del pensiero che hanno dato forza agli interessi e alle proposte di ciascuno;
- una partecipazione emotiva frutto di un cambiamento reso da una maggiore sicurezza psicologica, dall'analisi e riflessione sul testo e dalla discussione in plenaria che poteva aprirsi a ogni fase.

Quello che ne è conseguito è stato un corso che ha rimodellato la struttura stessa della conoscenza non più trasmissiva o, come sostiene Cardona (2001), rafforzata dalla dipendenza che lega lo studente all'insegnante, ma da un percorso che ha cercato di variare il più possibile materiali e stimoli, integrando compiti con livelli di complessità linguistica diversificati che richiedevano, a loro volta, strategie sempre differenti e uno sforzo, non ultimo, del docente nel promuovere strategie di motivazione e di riflessione sulla lingua.

4.2 Risultati

Il quadro della situazione dell'apprendimento è stato perlopiù caratterizzato da un differente grado e livello di interattività dello studente che ha acquisito progressivamente consapevolezza del proprio ruolo. Infatti, la costruzione di abilità sociali ha permesso allo studente di riorganizzare il rapporto con il docente e i compagni, di costruire un repertorio di abilità in grado di ridurre le pressioni del contesto esterno e di sviluppare, parallelamente, un miglioramento delle performance e un maggiore senso critico in linea con le finalità didattiche delle lezioni (Balboni 2002).

Un altro risultato maturato all'interno di questa cornice cognitiva e

agli altri.

comportamentale è stata la riflessione sulle premesse della metodologia adottata e sugli effetti che ad ogni unità di apprendimento essi apportavano in termini di prestazioni e di costruzione personale, continua, dell'apprendimento di ogni discente.

5. Considerazioni finali

L'approccio situato ha tenuto in stretta considerazione gli stimoli e tutti gli elementi offerti dal contesto per osservare, analizzare e mettere in rete le aree di conoscenza più rappresentative dei bisogni degli allievi e costruire in questo modo dei percorsi didattici negoziati. Grazie ad essi, i contenuti che venivano di volta in volta presentati, hanno assunto il carattere di una condivisione

arricchente per la finalità del loro utilizzo. Infatti, le tematiche affrontavano componenti linguistiche e culturali della lingua italiana che è stata ritenuta come lo strumento ideale per generare un'esperienza di riflessione attorno alla vita reale e autentica vissuta dallo studente. In questo modo, le lezioni sono state foriere di spunti interculturali che hanno aggiunto valore all'apprendimento della lingua. La metacognizione ha pertanto incoraggiato lo studente a ridurre le componenti che più lo obbligavano a un'esposizione linguistica attenta solo alla forma per dar vita a un sistema più libero nel formare e presentare la tematizzazione degli argomenti, partendo dalla ricerca personale delle

informazioni e dalla sistematizzazione delle regole. La comprensione delle forme del sapere, quindi, è stata ritenuta in quel particolare scenario come processo di un pensiero evolutivo che ha generato comportamenti multi-prospettici caratterizzati da:

- responsabilità;
- autopromozione;
- competitività intenzionale per l'apprendimento;
- socializzazione;
- consapevolezza dei problemi e capacità individuali e collaborative che, mediate attraverso opportune strategie, avevano lo scopo di indagare i contenuti e di offrire, mediante un approccio più consapevole, delle soluzioni pertinenti alla classe.

BIBLIOGRAFIA

- ALVESSON M. (1996), Prospettive culturali per l'organizzazione, Guerini e Associati, Roma.
- BALBONI P.E. (2002), Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, UTET, Torino.
- BALBONI P.E. (2006), Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica, UTET, Torino.
- BANZATO M. (2011), Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza, Mondadori, Milano.
- BROWN J.D., ROBSON G., ROSENYAR P. (2001), "Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students", in DORNIEY Z., SCHMIDT R. (a cura di), *Motivation and* second language acquisition, University of Hawai'i Press, Honolulu, pp. 361-398.
- CAON F., RUTKA S. (2004), La Lingua in gioco. Attività ludiche per

l'italiano L2, Guerra, Perugia.

- CAON F., SERRAGIOTTO G. (2011), Tecnologie e didattica delle lingue, UTET, Torino.
- CARDONA M. (a cura di) (2001), Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue, UTET, Torino.
- CARÙ A., SALVEMINI S. (2011), Management delle istituzioni artistiche e culturali, Egea, Milano.
- CARDONA M. (a cura di) (2001), Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue, Torino, UTET.
- GREIF A. (1994), "Cultural Beliefs and the Organization of Society: a Historical and Theoretical Reflection on Collectivist and Individualist Societies", in *Journal of Political Economics*, vol. 102, pp. 912-950.
- HESMONDHALGH D. (2008), Le industrie culturali, Egea, Milano.
- HOFSTEDE G. (1989),
 Internazionalità, Guerini e Associati,
 Milano.

- LEVY P. (1996), L'intelligenza collettiva, Feltrinelli, Milano.
- OUCHI W.G., WILKINS A.L. (1985), "Organizational culture", in *Annual Review of Sociology*, n.11, pp. 457-483.
- RAY C.A. (1986), Corporate Culture: the Last Frontier of Control?, in *Journal of Management Studies*, Vol. 23, n. 3, pp. 287-297.
- SERRAGIOTTO G. (2009), Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri, Cafoscarina, Venezia.
- SCHEIN E. (1990), *Cultura* d'azienda e leadership, Guerini e Associati, Milano.
- VARISCO B.M. (2002), Costruttivismo socioculturale, Carocci, Milano.
- WILSON B.G. (1996), Constructivist learning environments, Case studies in instructional design, Educational technology, Englewood Cliff, Publications.

SITOGRAFIA

- ELLERANI P., "Costruire la comprensione attraverso ambienti reali e virtuali: il costruttivismo socioculturale, la nuova scienza dell'apprendere", in *SIM*, disponibile su http://www.tutorspace.net/files/Costruire-la-comprensione...pdf, sito consultato il 31 luglio 2012.

Child labor

Rossanna Pavan SMS Padre R. Giuliani – Dolo (VE)

So bene che ogni buon insegnante non si sente mai abbastanza adeguato nel ruolo che ricopre: un po' per la fisiologica imprevedibilità del materiale umano cui si rivolge; per la crescente quantità di disposizioni cui deve attenersi; per la dose di responsabilità di cui si sente gravato; per quell'onnipresente sensibilità, mai disgiunta dall'esigenza di coerenza e d'imparzialità, che a volte sembrano annebbiarsi o incespicare sotto i colpi della stanchezza fisica di un lavoro che richiede di avere sempre le proprie energie spiegate al massimo. Quando però m'imbatto in studenti che rifiutano e vanificano tutto ciò che si propone loro, mi vengono in mente tutti quei tanti loro coetanei dei Paesi più poveri di questo mondo che, se mai hanno la fortuna di aver accesso a qualche anno di scuola per la prima alfabetizzazione, sono disposti a lunghe distanze a piedi, alle levatacce mattutine, al cibo razionato, alle aule disastrate, alle classi numerose, al materiale didattico inesistente. È quando questa fortuna non ce l'hanno, ben sappiamo noi adulti, che allora essi sono destinati ad uno sfruttamento indegno che li logora e li conduce a morte prematura. I nostri preadolescenti forse ne hanno sentito parlare e magari non credono possano esistere realtà così diffuse. Ebbene, quest'anno ho sentito

prepotente l'esigenza di consapevolizzare i quattordicenni delle mie classi terze, della loro fortuna, rendendo contemporaneamente omaggio a quella controparte che tale fortuna non avrà mai. Sia chiaro che non è certo per sadica rivalsa che la sottoscritta ha programmato l'UD che seguirà: ritengo infatti che ragazzini già abituati a lungometraggi, programmi televisivi e video games truculenti, non possano venire sconvolti da crude testimonianze del passato e del presente, bensi motivati alla riflessione.

Il libro che mi ha ispirato l'unità didattica condotta per un paio di mesi circa, nelle due delle tre ore settimanali previste dal mio orario scolastico, porta il titolo The worst children's jobs in history, autore Tony Robinson, editore McMillan. È una ricca rassegna di lavori minorili svolti in Gran Bretagna dal XIII al XIX secolo, scritta per i ragazzi in tono ironico e confidenziale ed illustrata con vignette buffe ma eloquenti. L'opera si prestava più che mai al mio scopo perché: a) mi permetteva di introdurre l'argomento partendo da un passato storico ritenuto superato; b) interagiva col programma di Lettere che illustrava il Verismo in Italia e con quello di Storia che aveva appena completato la Seconda Rivoluzione Industriale; c) mi portava ad accennare all'Epoca Vittoriana; d) cimentavo i miei studenti in traduzioni in cui il passato semplice, i comparativi e i superlativi, il condizionale già studiati, sono ricorrenti e il primo e secondo periodo ipotetico sono così ridondanti da venire quasi assimilati sul posto.

L'introduzione in Lingua Inglese previde un profilo della regina Vittoria di Hannover e il periodo carico di invenzioni e di cambiamenti sociali che caratterizzò il suo regno; i tratti distintivi dei figli delle famiglie ricche e quelli delle famiglie povere, e i lavori cui erano costretti quest'ultimi fin dalla tenera età (dati facilmente scaricabili). Una spiegazione interamente in lingua straniera, ai nostri studenti delle scuole medie, richiede un'esposizione cadenzata, ridondante del lessico più sconosciuto che all'occorrenza va scritto alla lavagna e tradotto con la mimica o col disegno o visualizzato sulla LIM; e quando io non abbia la sensazione o il riscontro di una chiara comprensione da parte dei miei studenti, chiedo loro la ripetizione in italiano del concetto in questione. Col supporto delle parole-chiave e dei dati elencati alla lavagna opero guindi un feedback attraverso domande proposte a tutta la classe, del tipo: When and where did Queen Victoria live? What happened during the Industrial Revolution in Great Britain? What did children from rich families look like? What did poor children look like? Why did children go to work? What jobs did poor children do? How much money did they get? Dopo questa prima fase di warming up, procedetti alla volta di The worst children's jobs in history. Dovendo fare una cernita dei brani, per ovvie ragioni di tempo a mia disposizione, ne scelsi 13, tanti quanti i gruppi di lavoro costituiti da 2 studenti ciascuno, in cui il ruolo di chi traduceva si alternava regolarmente a quello di chi consultava il dizionario.

I brani che scelsi, col criterio della singolarità del tipo di lavoro che illustravano, furono i seguenti che qui accompagnerò con poche citazioni tratte da ogni capitolo.

The Workhouse (was) a bit like a cross between a prison and a factory... you'd be split up from your parents, because men, women and children had to live separately there... you'd also get a terrible haircut and an ugly uniform so you looked the same as everyone else... it was so unhealthy that babies in London workhouses were unlikely to live longer than a month...

Paddling in pee. A fuller's apprentice had to take off shoes and socks and climb into a barrel full of other people's wee. And not even fresh wee, the best wee was a couple of weeks old... treading wool in a mixture of ground clay and stale urine tightened it up and gave it a lovely finish... not the greatest way to spend seven years of your life...

Hard as nails, Pins and needles. Nail making workshops in Birmingham took on children as young as seven... fifteen hours with fifteen-minute break for lunch... these workshops stink... there was the most disgusting mess sloshing around the floor... children had to stand on boards so their feet didn't get covered in liquid poo!

Sooty the Sweep! Chimney sweeps were made to crawl through the tighest spaces and brush poisonous soot out of the chimneys... the younger and smaller a climbing boy was, the smaller the chimney he could get into, so sweeps liked to use kids of six or even younger... they were always covered in the filthy, dangerous soot that constantly rained down on them...

Damsel in distress... in a nineteenthcentury flour mill risked burning to death. As young as six, she had to work ten hours a day, making sure grain went on to the millstones fast enough. If it didn't, a spark could fly off the empty stones. The air was full flour dust, which is explosive. So if the girl nodded off for a minute, the whole place could go bang. She had also to watch out to make sure she didn't get caught in the machinery. If she did, she'd be ground to bits along with the flour...

The bleeding tooth fairy. Once you were old enough to have grown your second teeth you could make money out of them... many rich people needed false teeth... one way was to pull the rotting stump from an adult's mouth, and stuff a freshly plucked child's tooth into the bleeding hole... Horsing around with horse poo... the Victorians had a traffic problem... and there was serious traffic pollution... horse-drawn traffic filled the streets with poo... some kids worked as crossing sweepers.

consapevolizzare della loro fortuna i quattordicenni delle mie classi terze

Bad kids. Gangs of pickpockets... could learn to be foists who picked pockets, or nips who cut them open, or beggars... who were often hired out to an adult who made them beg for him. In the 1850s for a few shillings a day you could rent a child from its parents... but being a kid was no excuse if you got caught begging or stealing you could still be whipped, put in prison, or even hanged. Trouble at t'mill. Cotton mills (were) huge machines made of wood and metal (that) clattered, rattled, swished, banged, whirred, thudded, and chunked away non stop... hellish prisons where you could easily go deaf or lose a hand... the piecer (had) to stick any broken pieces of cotton together while the mule was moving... and you weren't allowed to sit down... some of the piecers were as young as six... bits of cotton fluff drifted under the machines and had to be cleaned away because they could cause a fire

so a small child called scavenger had to crawl under the machine with a brush... while the machine was working... the children who did this... risked getting their heads, arms, legs, hands and toes crush by the moving machinery. It was especially dangerous when they were hungry or tired... they started work at 5.30 am... the fluff got in your nose, in your eyes and, into your lungs... cotton workers usually had bad asthma.

Using your head. In brick factories children had to carry great lumps of cold, wet clay... (they were usually) nine years old... each load weighed 20 kg...

Going underground. Lots of factories needed coal for power... through the dark, damp, dangerous, ant-farm-like tunnels children could fit into the tightest space and would work for hardly any money... those who worked day shifts saw sunlight only once a week... a hurrier was a boy or a girl who worked on their hands and knees in the deepest tunnels, dragging cartloads of coal behind them on a chain attached to their belt... the children would spend all day in sopping wet clothes... by the time (they were) seventeen they would wear a bald patch on their head from pushing so many carts uphill.

Nose to the grindstone. Sheffield in the XIXth century was full of cutlery factories... that were full of dust... boys of nine spent their days leaning over a grinding wheel, shaping forks and knives... tiny particles of stone dust flew off the wheel and into the boys' lungs, which caused a disease called silicosis.

The Trapper. Boys and girls as young as six opened "trap-doors" in the tunnels whenever a cart needed to come past. For the rest of the time they just sat on their own in the dark, waiting for the next cart. They weren't even allowed a candle because

candles cost money... the trapper's job was vitally important for the safety of all the miners... he had to keep his door shut to stop dangerous gases from building up.

Il lavoro di traduzione a coppie durò tre ore di lezione, durante le quali la sottoscritta girava tra i banchi per controllare, consigliare, suggerire. Il tradurre mette a dura prova anche gli studenti più capaci sia per l'uso necessario del dizionario, col quale bisogna sapersi orientare (le lezioni di routine che impartisco, in prima media, sull'uso del vocabolario, si rivelarono provvidenziali), sia perché i testi su cui si cimentavano erano molto singolari. La terminologia era talvolta desueta o inconsueta al punto che anche l'insegnante dovette documentarsi anzitempo sui lavori dell'epoca (es: chimney sweep, scavenger, piecer) e gli attrezzi necessari (es: mule, bellows, lather) sui processi di lavorazione delle materie prime (es: if the grain didn't go on to the millstones fast enough, a spark could fly off the empty stone and the whole place could go bang; the machine moved right across the room and back as it would thread on to bobbins), sulla morfologia dei macchinari menzionati (the spinning mule was a machine that spun cotton thread much faster than a spinning wheel could; in nail-making workshops in Birmingham, one little kid had the job of working the bellows all day to keep the fire going), sulle patologie emergenti (silicosis, asthma, baldness, short eyesight, deafness, mutilations) e ciò per spiegare in parole povere in italiano, ai ragazzi, i fenomeni che più erano oscuri perché maggiormente lontani dalla loro realtà odierna. Raccolsi le traduzioni e mi dedicai al controllo delle medesime anche per verificare la qualità della

lingua italiana usata, dopodiché un paio di volontari le copiarono tutte insieme in modo che ogni studente avesse, attraverso una propria fotocopia, il lavoro svolto da tutta la classe. Ma non bastava. Se non fai leggere ad alta voce il materiale consegnato, non sperare che i tuoi alunni lo facciano per proprio conto! Ed è questo il momento in cui l'insegnante deve dispiegare le sue doti di affabulatore onde catturare l'attenzione degli alunni, interrompendo la loro lettura ogniqualvolta debba evidenziare o mimare gli aspetti più oscuri di cui sopra. Così ho cercato di immedesimarli in The bleeding tooth fairy; li ho visti divertiti per l'uso di poo, pee, wee, muck; si sono incuriositi alla simulazione delle varie forme di borseggio (spero che per questo io non venga mai, in futuro, accusata di istigazione alla delinguenza!); per il funzionamento del telaio a vapore ottocentesco siamo ricorsi al web; per mimare le contorsioni necessarie ad un bambino onde controllare la macina del mulino o per infilarsi nei camini delle case... ho lasciato fare a loro!

> l'insegnante deve dispiegare le sue doti di affabulatore

Da soli poi arrivavano alle deduzioni cui li volevo portare io in fatto di mancata igiene, salute, tranquillità psicologica sopportati dall'infanzia di allora. A questo punto cadeva opportuno il film di Roman Polanski, *Oliver Twist*, tratto dal libro di Charles Dickens, che contribuì a chiarire le idee di chi ancora avesse dei dubbi.

Era dunque arrivato il momento di avvicinare il diciannovesimo secolo al ventunesimo, e chiesi ai ragazzi di ricostituirsi in gruppi di due o tre, a loro scelta, e di cercare nel web informazioni su *Child Labor /*

Exploitation nowadays scegliendo a piacere anche i Paesi su cui orientarsi, evitando però i doppioni, cosa che presuppose accordi tra loro. Questa parte dell'indagine fu iniziata nel laboratorio di informatica, in modo che io potessi verificare la puntualità del loro navigare ma, sempre per la solita questione "tempo-disponibile", chiesi che terminassero a casa le ricerche, sui loro computer, che mi riferissero sulle eventuali difficoltà incontrate ma che compilassero autonomamente una griglia per ogni area geografico-politica indagata, secondo gli indicatori d'interesse da me proposti e col titolo di Child labor in XXI century. I ragazzi dovettero ricavare dai loro downloads le sequenti informazioni: country, children's age, number or percentage of children exploited, types of jobs, wages (per day, week, month), punishments, injuries. Furono analizzate: la Russia, l'India, la Colombia, il Brasile, la Cina, la Bolivia, i Paesi dell'Est Europa, l'Oceania, gli Stati centro-africani, l'Honduras e l'Italia! Su mio consiglio, non fu toccata l'Europa del Nord perché, se si escludono i fenomeni di sfruttamento umano clandestino da parte di bande criminali, spesso extracomunitarie, non si può dire che i governi europei non combattano tenacemente la prevaricazione dell'uomo sull'uomo. Per l'Italia i dati che emergevano erano contrastanti a seconda che venisse indagato un sito web piuttosto che un altro, per cui si passava dai 35.000 agli 80.000 minorenni, di un'età inferiore ai 14 anni, sfruttati in lavori di bassa manovalanza, cui si allineavano il Portogallo, la Spagna e la Grecia. Risultati così contrastanti mi permisero di mettere in guardia i miei studenti sul fatto che, per qualsiasi dei Paesi considerati, raramente i numeri pubblicati, che toccano problemi scottanti di politica interna e gli interessi economici di una limitata casta di ricconi, sono attendibili. Ecco comunque un paio di esempi delle tabelle compilate dai gruppi, a seguito delle loro indagini.

Country	CHINA	
Children's age	10 to 18 years old	
Number or percentage of children	20%; 5 million children (lots are kidnapped)	
Types of jobs	Work in toy factories, make fireworks even in schools!	
Wages	2 cents a day;10 dollars a month	
Punishments	Not mentioned	
Injuries	Physical and psychological damage	

Country	BURUNDI, ZAIRE, ANGOLA, KENYA, GHANA, MALAWI, ZAMBIA, ZIMBAWE, etc Between 8 to 14	
Children's age		
Number or percentage of children	Over 8 million children (lots are kidnapped or sold by their families)	
Types of jobs	Mine workers, soldiers, farmers, housework, prostitution	
Wages	2,00\$ a month	
Punishment	Not mentioned	
Injuries	Physical and psychological damage	

La verifica del lavoro svolto da ogni gruppo avvenne oralmente. In un paio di lezioni rivolsi ad ognuno le medesime domande riferentesi alla propria ricerca, segnando i dati alla lavagna man mano che venivano riportati, e ciò affinché rimanessero loro impressi. Il questionario, sempre lo stesso, fu il seguente: What country have you examined? How old are usually the children exploited in (name of the country)...? How many children are considered to be exploited? What are the types of jobs they are employed in? How much do they usually earn? Do you know or

guess anything about their injuries? Non tardavano così ad emergere i confronti tra questo e due secoli fa, e incontrai lo stupore nello sguardo dei miei alunni! D'altronde non potevano che essere verità: non lo raccontava un libro di scuola o la prof., lo riferiva il web! Il lavoro prodotto fu naturalmente inserito nel programma per l'esame orale di licenza: ognuno doveva essere in grado di dedicare qualche minuto all'esposizione in inglese della realtà ottocentesca o di quella attuale, aiutato anche dalle domande già conosciute, e qualcuno riferi pure le proprie impressioni, il

proprio disagio, ammise la propria ignoranza in merito a tali e tante tristi realtà. Sheran, un mio alunno pakistano, volle di sua sponte ricercare su Iqbal Masih, il piccolo indiano born in 1983, sold by his father to a manager of a carpet factory, for only 12\$, forced to work as a slave, chained to a loom for about 14 hours a day, for an amount equivalent to 3 cents, (who) tried several times to escape but, when he was found, the factory manager punished him by throwing him into an underground tank closed by a grating almost breathless, (who) one day in 1992 came out of hiding from the factory/prison and participated a manifestation of the "Liberation Front enslaved by Labour" in which labal decided to tell (the journalists) his story of suffering and the conditions of other children in the carpet factory where he worked... since 1993 he began to hold a series of International conferences... public awareness (arose) worldwide about the rights denied to children in his country... at a conference in Stockholm he said that "No child should ever hold a work's tool. The only instrument of work that a child should hold are pens and pencils"... thanks to him about three thousand young slaves were able to get out of their hell under International pressure. On April 16, 1995, on Easter Sunday, Igbal Masih was murdered while on his way by bicycle, he was 13. In sede di colloquio chiesi a Sheran: What do you think of Igbal? Would you behave the way he did if you were in the same situation? E lui sinceramente mi rispose: I admire that boy so much, but I couldn't behave his way, I am not so brave!

Le competenze del docente CLIL: percorsi di Ricerca-Azione

A cura di Milvia Corso e Marilena Nalesso

Il giorno 7 maggio, presso l'ITC "Max Fabiani" di Trieste, con il patrocinio dell'Agenzia Nazionale per il Sostegno all'Autonomia Scolastica (ANSAS) del MIUR, si è tenuta una giornata di formazione per gli insegnanti della regione Friuli Venezia Giulia, interessati ad approfondire le loro conoscenze e competenze sulla tematica CLIL in rapporto alla riforma della scuola secondaria di II grado, II CLIL riconosciuto in Europa come un'area importante per l'apprendimento/ insegnamento delle lingue, viene ad assumere in Italia particolare rilevanza per la necessità di preparare gli insegnanti all'uso di metodologie e strategie appropriate ad un 'insegnamento integrato' di lingua e disciplina. Hanno partecipato alla giornata circa 80 insegnanti della regione, provenienti da scuole dei diversi ordini scolastici. Attraverso il questionario di gradimento i partecipanti hanno espresso valutazioni fra il buono e l'ottimo ai vari aspetti considerati, apprezzando in particolare la scelta degli argomenti, la preparazione dei relatori e la chiarezza dell'esposizione. Carmel Coonan, Università Ca' Foscari di Venezia, ha infatti illustrato i cambiamenti e le prospettive nei profili in uscita, introdotti nei curricoli in seguito all'obbligatorietà di sostenere in lingua straniera la prova orale in una disciplina all'esame finale. Graziano Serragiotto, Università Ca' Foscari di Venezia, è entrato nello

specifico della problematica di quali competenze, sia a livello linguistico che didattico, debba possedere un insegnante che intende proporre la propria disciplina in lingua straniera. Marilena Nalesso, ricercatore ANSAS, ha approfondito l'aspetto metacognitivo in CLIL, quale modalità di lavoro necessaria e particolarmente utile in un ambiente di apprendimento 'integrante ed integrato, che offre numerosi contesti d'uso e sistematicità di esercizio. Milvia Corso, docente e formatore, ha mostrato la rilevanza e l'aiuto fondamentale che possono fornire le ICT nel facilitare e migliorare la comunicazione nelle classi CLIL. Il pomeriggio è stato dedicato, sotto forma laboratoriale, ad affrontare altri aspetti rilevanti per la creazione di percorsi CLIL. Marilena Nalesso ha condotto con i partecipanti una riflessione sulla dimensione interculturale in CLIL,

partendo dalla definizione della Commissione Europea "... il CLIL, un valore aggiunto alla comunicazione interculturale... un approccio educativo in cui le lingue e le abilità comunicative vengono ad assumere un ruolo importante nel curricolo... un approccio 'multi-faced". In particolare ci si è soffermati ad analizzare le caratteristiche e i vantaggi del CLIL in dimensione interculturale, come definiti nell'EU Compendium. Carmel Coonan ha fornito indicazioni e suggerimenti su modalità appropriate per un approccio corretto ai testi ed ha mostrato esempi interessanti ed utili di task per la comprensione dei contenuti.

Graziano Serragiotto ha affrontato

l'aspetto ancora controverso della verifica e valutazione in CLIL. presentando diverse modalità di verifica e di valutazione attuate in percorsi CLIL attivati nelle scuole. Ha inoltre approfondito l'importanza dell'autovalutazione da parte degli studenti, proponendo una serie di strumenti idonei, fra cui il PEL La giornata è stata conclusa da Milvia Corso che ha presentato la prosecuzione delle attività di formazione, di tipo blended, attraverso l'attivazione di workshop, per una durata complessiva di 14 ore così organizzate: a) attività on line: in preparazione del workshop in presenza, nella classe virtuale creata sulla piattaforma moodle dell'associazione ANILS, i vari gruppi avranno a disposizione uno spazio di discussione per effettuare la scelta dell'argomento oggetto del percorso CLIL e preparare i materiali per la progettazione del percorso; ci sarà inoltre uno spazio comune a tutti i partecipanti per discussioni sui materiali del seminario in presenza; b) attività in presenza: "Progettazione di un breve percorso CLIL"; c) attività on line: produzione di materiali e sperimentazione in classe; in questa fase all'interno dei gruppi e nei forum comuni si potrà discutere sull'andamento della sperimentazione e sulle problematiche emerse; d) attività in presenza: "Riflessione sugli strumenti e sul percorso". Tutti i materiali della giornata di formazione sono stati messi a disposizione dei partecipanti nello spazio dedicato nella piattaforma moodle dell'ANILS.

Lettera del DORIF al ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Pubblichiamo la lettera che la Presidente dell'associazione DORIF (Centro di Documentazione e di Ricerca sulla Didattica della Lingua Francese nell'Università Italiana), Prof.ssa Danielle Londei, ha inviato al Ministro della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca, subito dopo aver visionato il test di ammissione al TFA per la Lingua Francese.

Roma, 18 luglio 2012 Lettera aperta al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

URGENTE TEST DI AMMISSIONE AL TFA per la LINGUA FRANCESE

L'associazione DORIF-Università (Centro di Documentazione e di Ricerca per la Didattica della Lingua Francese nell'Università Italiana, www.dorif.it) ha raccolto testimonianze di numerosi docenti universitari impegnati nelle commissioni per la selezione dei candidati al Tirocinio formativo attivo per l'insegnamento di Lingua e civiltà francese (classi A245 e A246), o osservatori attenti dello stesso dispositivo, unanimi nell'esprimere la loro profonda perplessità riguardo alla pertinenza, e persino validità, del test preliminare elaborato a livello nazionale e somministrato in data 13 luglio scorso.

l quesiti e le relative risposte si possono consultare sul sito

https://tfa.cineca.it/compiti/2012/A246.pdf. In primo luogo vorremmo sottolineare il fatto che la tipologia di molte domande non ci sembra effettivamente adeguata a verificare conoscenze e competenze qualificanti per un futuro insegnante di lingua francese.

Una buona parte dei quesiti riguardava infatti nozioni secondarie, che sviliscono una prova universitaria al rango di quiz televisivo di livello aneddotico, come ad esempio: (n°25) "Quel est le véritable prénom de Gala, première femme de Paul Eluard?"; oppure (n°14) "Le premier tome de La Recherche de Proust a été refusé par:"; o ancora (n°12) "De combien de romans le cycle des Rougon-Macquart est-il composé?"

La scelta di alcune citazioni di cui bisognava indovinare l'autore, ci è sembrata del tutto arbitraria, in quanto non particolarmente rappresentative del suo pensiero, e dunque non individuabili sulla base di una conoscenza fruibile dei testi fondatori di questi autori. Es.: (n°1) "A quel auteur attribuez-vous cette citation: «La pensée représente toujours un tout, beaucoup plus grand en étendue et en volume que le mot isolé»?":

- A) Vygotsky
- B) Bruner
- C) Saussure
- D) Piaget"

A meno di conoscere a memoria l'intera opera di questi autori, sarebbe stato possibile attribuire la citazione a più d'uno nella lista proposta. Inoltre conoscere questa risposta non sarebbe segno di competenza particolare in lingua francese, ma solo di competenza disciplinare nel settore della linguistica, settore che si poteva senz'altro verificare in lingua italiana, tanto più che Vygotsky non ha certo scritto in lingua originale francese!

Ad una domanda di letteratura era impossibile rispondere in quanto nessuna delle soluzioni era esatta, si

tratta del quesito n°24: "Dans La modification de Butor, le récit est conduit à": A) la deuxième personne du pluriel B) la deuxième personne du singulier C) la première personne du pluriel D) la première personne du singulier . La critica infatti si è soffermata sulla problematica del pronome nell'opera di Butor, sottolineando l'emergenza progressiva dei pronomi di prima persona singolare e plurale nel corso del romanzo, dopo l'iniziale uso della seconda persona del plurale (vedasi a questo proposito il saggio di Amir Biglari, CeReS, Université de Limoges, "Le pronom et l'actant: remarques sur La Modification de Michel Butor", publié en ligne le 21 janvier 2010, http://revues.unilim.fr/nas/document. php?id=3239&format=print).

Si rilevano 3 errori di ortografia nei quesiti: uno si riferisce all'accentuazione erroneamente imposta sull'ausiliare avere (nel quesito n°2 si legge "à été développé"), mentre si usa sulla preposizione omofona, una distinzione che trova un'equivalenza funzionale nell'uso della h nell'ausiliare avere in italiano. Ma questo errore grossolano non aveva influenza sulla performance dei candidati, se non sul credito che avranno attribuito i candidati ai compilatori del test. Più grave appare l'ortografia proposta nelle risposte al quesito n°39: "Il avait agi ainsi pour que nous le temps de riposter":

A) eussions

B) avions

C) eûmes

D) avions

In effetti, la risposta B sarebbe stata

selm 6-7 - 2012

documentazione

valida, e sicuramente di uso più corrente rispetto a "eussions" - perché il francese contemporaneo ha fatto cadere in disuso il congiuntivo imperfetto, e questo fatto diacronico è ormai registrato nella grammatica descrittiva della lingua in particolare in un contesto "embrayé" alla prima persona come lo suggerisce la frase, che d'altronde non dà segni di essere tratta da una tragedia classica del '600 a patto che fosse scritta secondo l'ortografia canonica "que nous ayons". Davanti a queste "leggerezze", tanto meno si può accettare che ai candidati sia imposta una domanda di ortografia minuta sulla posizione del segno di dieresi " sulla u di "ambigu" in caso di accordo al femminile. Questa domanda deve essere invalidata perché la riforma dell'ortografia francese pubblicata sul Journal Officiel del 6 dicembre 1990 (http://www.academiefrancaise.fr/langue/orthographe/graphies.h tml) ha posto fine a quella che era un'evidente incongruenza della norma precedente. Dunque la risposta giusta era la B, anche se la stessa riforma autorizza

- A) ambiguës
- B) ambigües
- C) ambigûes
- D) ambiguês

I quesiti sull'uso del congiuntivo denotano in genere un approccio riduttivo e scientificamente superato a questo delicato oggetto linguistico. Quesito n°41: "Il me semble que Hélène":

l'uso della norma precedente (risposta A).

Quesito n°33: "Ces questions me

paraissent légérement":

A) a maigri

- B) ait maigri
- C) est maigrie
- D) a maigrie

La risposta B poteva essere ritenuta valida, in quanto persino una grammatica normativa di riferimento come "Le Bon Usage" di Grevisse recita alla voce del verbo sembler un semplice giudizio di frequenza:

"Si ce verbe pris affirmativement est accompagné d'un objet indirect, on met le plus souvent l'indicatif [...]. Le subjonctif se trouve pourtant dans la langue littéraire [...]. Ex: Il me semble que je vous voie (Miomandre dans les Nouv. Litt., 20 mars 1947)" (Grevisse, [1936] 1986, §. 1073, p. 1634).

Ora non si può giocare il futuro professionale dei candidati al TFA su un punto così controverso della grammatica francese, che oggi viene affrontato in modo più appropriato, non come norma del codice linguistico, ma come scelta discorsiva di una modalità enunciativa che dipende dalle intenzionalità espressive del locutore in contesto dialogico (vd. Charaudeau, Grammaire du sens et de l'expression, 1992).

Per quanto riguarda gli aspetti culturali poi, un'interpretazione della cultura in chiave antropologica, che non si limita all'esaltazione dei "monumenti" artistici e letterari della cultura straniera, non si traduce però nella conoscenza aneddotica dei piatti regionali provenzali (quesito nº29) o del numero dell'arrondissement di Parigi in cui sorge l'Opéra Garnier (quesito n°28). Ci si può infine domandare quale pertinenza abbia la presenza di quesiti di mera comprensione di testi in lingua italiana (quesiti dal n°51 al n°60), ai fini della selezione di docenti di lingua straniera, che si suppone abbiano acquisita la competenza di trattare testi letterari e testi di critica letteraria nella stesura della loro tesi per la laurea magistrale. Più accettabile sarebbe stata una prova di comprensione di testi in lingua francese, in relazione alle tematiche di cultura, linguistica o letteratura a seconda della classe di abilitazione.

Ouesti pochi esempi dovrebbero bastare a mostrare come questo tipo di test non può essere considerato valido, in quanto non è in grado di misurare effettivamente ciò che dovrebbe o per lo meno ciò che si propone di misurare, e cioè la conoscenza della lingua e della cultura straniere da parte di candidati che aspirano a diventare insegnanti. Si può essere infatti degli ottimi insegnanti senza conoscere queste nozioni puntuali che, al bisogno, possono facilmente essere reperite con un click sulla rete.

Il senso di frustrazione e di umiliazione sentiti e apertamente espressi da alcuni candidati in seguito alla prova sono quindi del tutto comprensibili. I docenti universitari implicati si sono trovati in una situazione imbarazzante in veste di delegati alla selezione per il TFA, ma solo esecutivi rispetto alle scelte ministeriali. Non intendiamo avallare questo procedimento lesivo della nostra professionalità.

Grave danno potrà arrecare questa esperienza per due motivi:

1. il primo è che rischiamo di selezionare candidati su criteri che nulla hanno a che fare con la giusta preparazione disciplinare, anzi rischiamo di vedere escluse dalle prove successive, che saranno di merito (competenze linguistiche, comunicative e discorsive nell'interpretazione di testi e nell'argomentazione), candidati competenti e meritevoli;

2. inoltre ci potrebbero essere ripercussioni a più lungo termine riguardo la cultura della valutazione e del merito che questo tipo di prove diffonde nel corpo docente. Perche, coloro che domani si troveranno a valutare i propri alunni, dovrebbero seguire criteri più illuminati di quelli che sono stati scelti per disegnare il loro destino professionale?

Un tale test del quale l'inanità e l'inidoneità sono facilmente dimostrabili NON può costituire lo strumento determinante per l'ammissione o la non ammissione al TFA.

Ci chiediamo, alla luce della nostra breve analisi, se siano stati qui rispettati i giusti criteri per la corretta selezione dei candidati in questa prima ma determinante fase del procedimento. Si suggerisce come correttivo parziale di non tenere conto delle domande portatrici di errori o di puro nozionismo inconsistente sul piano delle competenze culturali, e di nominare urgentemente una commissione di revisori del test.

L'associazione DORIF, confermando i suoi obiettivi associativi in particolare nella promozione di un ponte tra Università e Scuola, rinnova la sua disponibilità a collaborare con il Ministero sulla progettazione dell'intero dispositivo formativo dei docenti di francese nella Scuola.

La Presidente dell'associazione DORIF-Università,

Centro di Documentazione e di Ricerca sulla Didattica della Lingua Francese nell'Università Italiana Prof.ssa Danielle Londei (Università di Bologna)

Tirocinio Formativo Attivo

Egr. Direttore,

mi chiamo Caterina e sono un'aspirante insegnante. Sono laureata in Filosofia e la mia classe di concorso è la A037. Come molti miei colleghi non abilitati, ho tentato, nel luglio scorso, l'esame preselettivo per il Tirocinio formativo attivo, un tirocinio con valore abilitante, predisposto dal Ministero dell'Istruzione in sostituzione della ormai soppressa SSIS. Come già saprà, molte sono state le lamentele circa la validità dei test delle varie classi di concorso, a causa di errori presenti nei quesiti, elaborati proprio dagli organi interni al Ministero stesso. Errori di ortografia, errori nella formulazione delle domande, domande a cui non era possibile rispondere, in quanto nessuna risposta risultava essere esatta, domande imprecise, date sbagliate, per non parlare di quesiti puramente nozionistici e inappropriati a verificare le effettive conoscenze del candidato. Quando ho controllato la prima volta i risultati ero stata ammessa con 15 risposte errate (il massimo era fissato a 18); quando, a distanza di qualche giorno, ho effettuato una nuova verifica, ero salita in graduatoria, essendomi state abbonate 5 risposte. L'ironia sta nel fatto che insieme a me erano salite altre persone, e soprattutto molte di quelle inizialmente "eliminate": precisamente 19.

Dopo il "mea culpa", il Ministero ha infatti predisposto una nuova Commissione avente il compito di revisionare i quesiti ritenuti erronei o ambigui (una media di 11 per ogni classe di concorso), ma non è chiaro quale sia stato il criterio guida di questa operazione. D'altra parte, annullare il test sarebbe stata una beffa ancor più grande, se non altro per tutti coloro che hanno cercato di prepararsi al meglio in vista di questa opportunità, unica strada possibile per poter ottenere l'abilitazione (dovendo oltretutto sborsare 2.500 euro in caso

di ammissione al tirocinio). Ma veder moltiplicato il numero degli ammessi. soprattutto per chi si trova nella condizione di aver superato il test da subito, ma di non avere né titoli a suo favore, né anni di insegnamento alle spalle, e magari nemmeno un'età "vantaggiosa"... è sicuramente un rospo duro da ingoiare. Credo che vadano tutelati i diritti degli ammessi in prima istanza, anche perché in alcuni casi sono state abbonate risposte che il candidato aveva inequivocabilmente sbagliato. Con l'intento di migliorare, si è in realtà arrecato un danno maggiore. E proprio questo test preselettivo. escogitato affinché si realizzasse una consistente iniziale scrematura degli aspiranti insegnanti, ha finito per promuovere la situazione contraria. Ci si chiede perché le cose non vadano mai come dovrebbero, perché. nonostante l'aver scelto consapevolmente di incamminarsi su una strada che si presentava da subito difficile e tortuosa (per quanto obbligata), ci si debba imbattere in problemi nuovi, imprevedibili e surreali. Rimane un senso di impotenza, di fastidio, voglia di pensare ad altro e di concentrarsi su altre cose, intraprendere altre strade per poter dare la giusta concretezza alle proprie aspirazioni.

L'ANILS si sta facendo carico del disagio degli aspiranti insegnanti di Lingue per tutto quanto riguarda la formazione iniziale (in particolare il TFA, che sarà oggetto di specifiche analisi nel Seminario di Milano – veda la bozza di programma alla pagina 64) e le procedure di reclutamento nel loro complesso. In che modo? Anzitutto, intervenendo presso gli organi politici e ministeriali per quel tanto (che, come si sa, vuol dire quel poco) che ci è concesso. In secondo luogo, dando

spazio non alle invettive e agli insulti,

Gentile Caterina,

che non portano nulla di costruttivo e acuiscono la tensione, ma alle analisi serie e qualificate come quella che i colleghi del DORIF hanno effettuato sulle prove di lingua francese e che lei trova a pagg. 61-62. Altri documenti analoghi potranno trovare posto sul sito www.anils.it. La mia esperienza personale di collaboratore esterno impegnato in Progetti del Ministero mi ha fatto toccare con mano una realtà in cui ristrettezze di bilancio, tempi affrettatissimi al di là del ragionevole e la presenza di interventi "a posteriori" in sede centrale, su cui i collaboratori non hanno potere alcuno, non di rado finiscono per alterare significativamente e, a volte, stravolgere, l'impegno competente degli esperti a cui vengono commissionati i lavori (spesso, solo frammenti e spezzoni di un tutto assemblato altrove). Per questo la pubblicazione dei nomi di chi ha prodotto e revisionato i test è un'operazione di trasparenza solo parziale e a tratti fuorviante. Già gli antichi dicevano "senatores boni viri, Senatus mala bestia": un sistema (stavo per scrivere "un'organizzazione" ma mi sono corretto) carente per vischiosità burocratiche, lobby, ecc. finisce per distorcere una parte non irrilevante del lavoro degli esperti. Malgrado ciò l'ANILS ha sempre fornito i propri esperti e continuerà a farlo. nella speranza, ultima dea!, di tempi migliori. Non corporativamente, a beneficio dei soli insegnanti di Lingue, ma rivolta al bene di tutta la classe docente perché attraverso questa passa ciò che più importa, cioè il bene degli studenti nel quadro di una scuola

italiana capace di rinnovarsi.

Gianfranco Porcelli

selm 6-7 - 2012

selm 6-7 - 2012

Programma del Seminario ANILS

Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

fondata nel 1947

Ente qualificato per la formazione del personale della scuola

Riconosciuto dal MIUR, D.M. 826/C/3 dell'8 Marzo 2004 www.anils.it

Seminario Nazionale per la formazione dei Docenti di Lingue e Culture italiane e straniere Le lingue nella scuola italiana:

alla ricerca di nuove strategie per i prossimi 10 anni, oltre i temi assodati (tecnologie, CLIL, certificazioni)

Milano 9 - 10 novembre 2012

Sede

venerdì 9: Liceo Artistico "Caravaggio", Via Prinetti 47, Aula Magna sabato 10: Università Cattolica, Largo Gemelli 1, Aula Pio XI

Bozza di Programma

Venerdì 9.11.2012

9.00 Registrazione e visita stand

10.00 Introduzione e saluti

Sessione plenaria "Le prospettive per il futuro" (i titoli sono provvisori e orientativi)

10.30 Paolo E. Balboni: Una visione d'insieme

11.15 Gisella Langé: Gli ordinamenti e gli aspetti organizzativi

12.00 Graziano Serragiotto: Il TFA e il futuro della formazione degli insegnanti

12.45 L. Marci Corona e S. Minardi: Il ruolo e l'impegno delle Associazioni per il futuro

13.30-15.00 Pausa pranzo e visita agli stand

15.00-16.30 Sessioni parallele per lingua (inglese, francese, tedesco, spagnolo, italiano L2)

Tra i relatori confermati: L. Lopriore, F. Caon, S. Serena, C. Melero, M. C. Luise

16.30-16.45: Pausa e visita agli stand

16.45-19.00 Sessioni parallele per temi:

CLIL (con M. C. Coonan e altri)

Tecnologie glottodidattiche (con Milvia Corso e altri)

Intercultura (con S. Serena e altri)

Dislessia e DSA (con M. Daloiso e altri)

Certificazioni (con Clara Vella: "Una strategia motivante: La certificazione europea" e altri).

Sabato 10.11.2012

Aula Pio XI

9.30 A. Galimberti La classe capovolta / The flipped classroom

10.30 A. Giannandrea Un portale per le lingue

11.20 Pausa

11.40 S. Marseglia (AEDE) Le lingue: strumento pratico per incontrare culture e costruire identità

12.20 Presentazione del volume "lanuam Linguarum Reserare: Saggi in onore di Bona Cambiaghi" (a cura di C. Bosisio)

13.30 Saluto con aperitivo

Nota La presente versione è del 05.10.2012. Gli aggiornamenti del programma e la scheda di iscrizione si trovano sul sito www.anils.it.



Have fun with English and learn!

ELIDAYS 2012-2013

Corso di formazione per insegnanti di lingua inglese di Scuola Primaria. Con esonero dal servizio.

Per info e iscrizioni: www.elionline.com



Concorso rivolto a tutte le Scuole Primarie



Il concorso che porta la tua classe sugli schermi del Giffoni Film Festival 2013

Per info: www.elionline.com/giffoni

