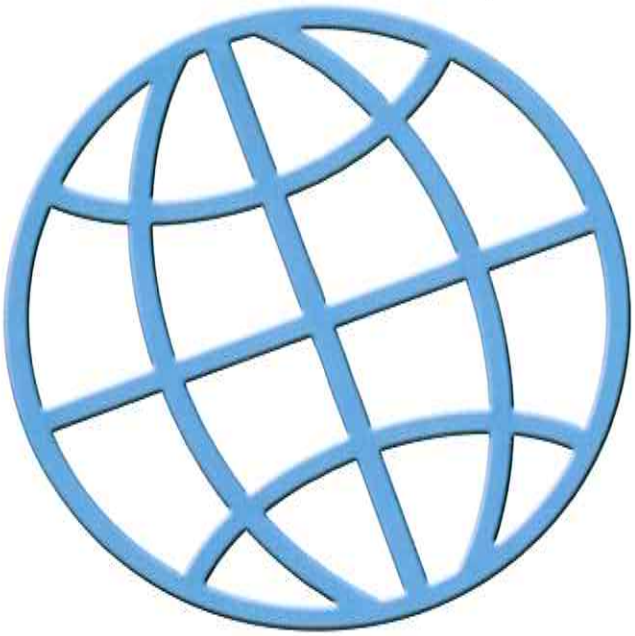
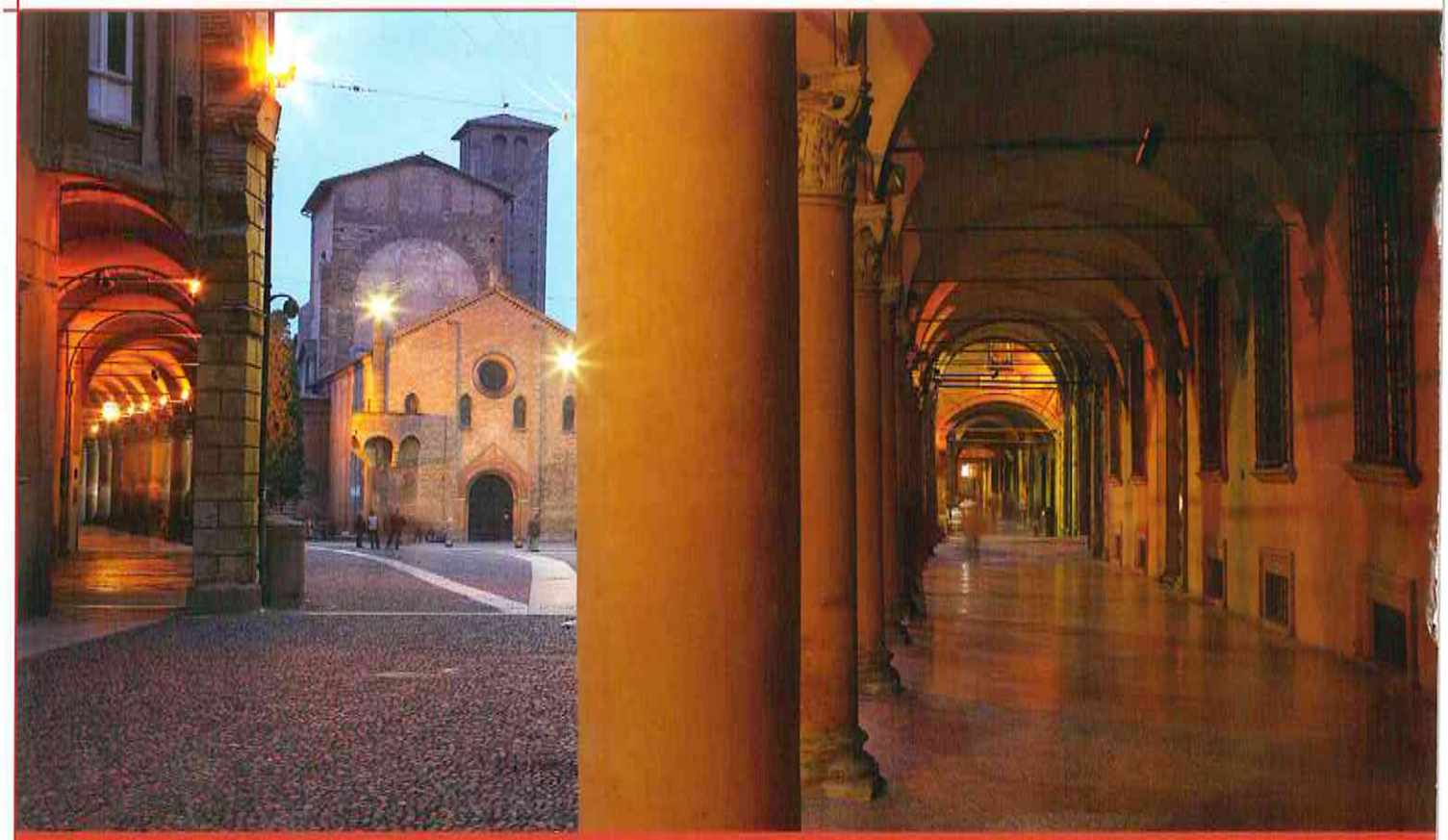
1-3 Anno XLVII 2009



Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS



EDITORIALE Gianfranco Porcelli

DAL SEMINARIO DI FORMAZIONE DI CENTO (FE) a cura di Paola De Matteis
Gianfranco Porcelli - Federica Ricci Garotti - Roberta Carletti - Geraldine Ludbrook - Imelda Hogan - Anna Maria Crimi - Rafael Alba-Cascales - Mariarita Casellato - Maria Carmen Triola - Gianni Govoni - Clara Vella - Eliana Terzuoli

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

ELI

Langenscheidt

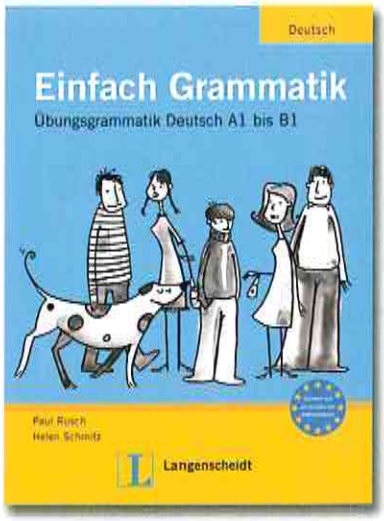
Aspekte

Aspekte è orientato sui livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento e con i volumi 2 e 3 prepara anche agli esami del livello B2 e C1.

Il corso è rivolto a giovani adulti.
Il primo volume (B1+) consolida le conoscenze acquisite in precedenza nel livello B1;
il secondo ed il terzo volume raggiungono rispettivamente i livelli B2 e C1.

Einfach Grammatik

Testo di grammatica corrispondente ai livelli A1-B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. Uno strumento efficace per rivedere o approfondire la grammatica attraverso diverse tipologie di testo.



...weil Sprachen verbinden.

Distributore per l'Italia: ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
TEL 071.750701 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

sommario

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

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

Anno XLVII 1-3 2009

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. fax 02 48951916
Milvia Corso
Direttore editoriale
Via Tigor, 22 - 34134 Trieste
milvia.corso@scfor.units.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico
Gli articoli e le proposte di collaborazione a SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto: interno: Shutterstock.
In copertina: Bologna, gettyimages.

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 24,00
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 Veneto, 84 - 86100 Campobasso
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

Produzione editoriale
ELI srl C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
Direzione editoriale: Sarah M. Howell
Redazione: Gigliola Capodaglio, Marco Mercatali

Prestampa: graficaGEI - Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di febbraio 2009 presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 Editoriale
Due ore non servono a niente?
di Gianfranco Porcelli

4 Dal Seminario di Cento
Motivi & MotivAzioni per apprendere e insegnare le lingue
a cura di Paola De Matteis

6 **Uno sguardo fuori dalle mura dell'aula**
di Gianfranco Porcelli

10 **Di demotivazione... si può guarire**
di Federica Ricci Garotti

16 **Formare, Motivare, Coinvolgere**
di Roberta Carletti

18 **Quali competenze linguistiche per il docente CLIL?**
di Geraldine Ludbrook

24 **Reading Can Be Fun**
di Imelda Hogan

26 **Acquérir pour agir**
di Anna Maria Crimi

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 9
A cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

38 Dal Seminario di Cento
Tecnología y enseñanza de las lenguas
di Rafael Alba-Cascales

44 **La motivación dentro de un enfoque de acción**
di Mariarita Casellato

49 **TUrismo siamo tutti ed è cosa di tutti**
di Maria Carmen Triola

55 **Dalla periferia dell'anima**
di Gianni Govoni

60 **Motivare favorendo la creatività**
di Clara Vella e Eliana Terzuoli

64 Lettere al direttore
Quali certificazioni?
a cura di Gianfranco Porcelli

Due ore non servono a niente?

Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Il quadro che emerge dai decreti e dalle bozze di riordino della Scuola ai vari livelli, emanati lo scorso dicembre e di cui abbiamo dato una documentazione in tempo reale sul sito www.anils.it, è un quadro molto preoccupante. Non solo per le lingue comunitarie (in particolare per quella che **deve** affiancare l'inglese per rispetto delle direttive europee) ma per molte materie che nel ridimensionamento generale degli orari scolastici vedono decurtate le ore di insegnamento e/o il declassamento da discipline fondamentali e obbligatorie a discipline opzionali. Chi segue le attività del Forum delle Associazioni Disciplinari della Scuola ne ricava un quadro sconfortante su molti fronti.

Questo non ci consola ma ci impone di tener presente il piano complessivo per non farci portavoce di proposte stridenti rispetto all'insieme del quadro in cui ci collochiamo. Come possiamo muoverci, allora?

Finché sarà possibile, dobbiamo lottare per il mantenimento dei livelli attuali – di cui ci siamo abbondantemente lamentati in più occasioni ma rispetto ai quali non vogliamo un ulteriore arretramento. Assieme ad altre Associazioni abbiamo coinvolto le Ambasciate e le Agenzie straniere operanti in Italia perché ci aiutino a far cambiare rotta al Governo Italiano. Tra il momento in cui licenzio questo editoriale per la stampa (febbraio 2009) e quello in cui lo state leggendo sono intercorse alcune settimane e non posso sapere che cosa sia intervenuto nel frattempo. Sulla base della determinazione mostrata dai ministri dell'Economia e dell'Istruzione, nonché in considerazione della consistenza dell'attuale maggioranza parlamentare, parto dal presupposto che le bozze emanate verso la fine del 2008 siano state (o stiano per essere) convertite in leggi o in decreti aventi valore di legge. Spero di essere smentito dai fatti, ovviamente, ma credo comunque che si possano fare delle riflessioni su una linea di condotta da assumere di fronte a uno scenario mutato – in peggio.

i genitori preferiscano per i figli un'esperienza plurilingue

A mio personale avviso, la cosa più sbagliata da fare è proclamare che due ore settimanali di lingua straniera non servono a nulla: sarebbe il modo migliore per farci togliere anche quelle! A maggior ragione, sparirebbe l'inglese dalle classi iniziali della scuola primaria. Serve piuttosto impegnarci in un'attività di (auto)formazione professionale che individui il modo migliore per fare fruttare il poco tempo che ci viene dato. Su questo punto ritornerò nel seguito.

Sempre a mio personale avviso è sbagliato scagliarsi contro le possibilità di scelta offerte alla famiglia. Non ripeterò quanto ho già scritto in queste pagine esattamente un anno fa (*SeLM* 1-3/2008) sulla libertà nella scuola italiana; mi basta constatare due cose:

1) nessuna famiglia può convincersi che lo Stato ne sappia più di lei su ciò che è bene come istruzione, non in generale ma *per il proprio figlio*; inoltre se una famiglia di Ventimiglia o di Cuneo trova il tedesco invece del francese come seconda lingua comunitaria alla scuola media – e viceversa per una famiglia di Trento o di Cesenatico – può essere facilmente indotta a optare per il "tutto inglese". A questo ho accennato nel precedente editoriale (*SeLM* 8-9/2008) e non mi ripeterò;

2) dove l'insegnante di altra lingua comunitaria ha saputo creare un clima favorevole nei confronti della lingua/cultura che insegna – magari attraverso iniziative speciali che portano le classi a contatto (diretto o virtuale) con la realtà estera – è molto più probabile che i genitori preferiscano per i figli un'esperienza plurilingue e multiculturale.

Quando leggerete questo editoriale i genitori dei bambini che frequentano l'ultima classe della primaria avranno

fatto le loro scelte nelle iscrizioni. Comunque saranno andate le cose, non sarà la fine della mobilitazione, ma l'inizio - almeno dal punto di vista della ricerca delle nuove strategie più valide per salvaguardare la consapevolezza pluriculturale.

IN POSITIVO, CHE FARE?

Girellando per il web (cosa che faccio abbastanza spesso, dividendo equamente il tempo *on-line* tra i doveri professionali e il divertimento personale) mi è capitato di trovare in un sito di studenti una "richiesta di aiuto urgente" per il compito di inglese. Nello specifico, si chiedeva di tradurre le seguenti "frasi": *non tornerò. / non gli piace andare al cinema? / cantaste o ballaste. / scrisse. / li abbiamo chiamati ieri. / vi aiuterò. / va bene: verrò con voi. / la lezione inizierà tra un minuto. / suppongo che non sarai qui domani. / prese la valigia e andò via. / stai disturbando. / non stiamo sbagliando.*

Se l'inglese viene tuttora insegnato da alcuni con il metodo grammatica/traduzione, non dovrebbe essere difficile per chi insegna francese, spagnolo o tedesco far molto meglio, proponendo una didassi più efficace e quindi gratificante per gli studenti (e, indirettamente, anche per sé). In tutti i numeri di *Scuola e Lingue Moderne* dedichiamo ampio spazio alle "buone pratiche" e alle iniziative di carattere interculturale proprio perché le esperienze altrui servano per arricchire le proprie. Come sappiamo, quasi mai possiamo *adottare* le proposte di altri. Ma quasi sempre le possiamo *adattare* alla situazione didattica in cui operiamo.

Non amo sopravvalutare le mie esperienze personali come insegnante (dalla scuola elementare alla SSIS): quando mi rivolgo ai colleghi preferisco basarmi sulle ricerche più serie e accreditate in glottodidattica. Tuttavia, giunto all'ultimo di 47 anni di ininterrotta attività didattica, credo di poter esprimere almeno una convinzione. Negli anni '60 ho insegnato inglese nella neonata Scuola Media unificata, con solo 2 ore settimanali di lingua straniera nelle classi prime; per un decennio (1967-1977) ho lavorato negli Istituti Tecnici ed erano gli anni in cui la contestazione, le tensioni sociali e poi il terrorismo si facevano sentire pesantemente nella scuola milanese. Malgrado ciò, sono convinto che anche in condizioni obiettivamente difficili si possono conseguire risultati utili - limitati, è vero, ma pur sempre positivi come contributo all'educazione linguistica dei giovani.

nuove strategie più valide per salvaguardare la consapevolezza pluriculturale

IN QUESTO NUMERO

Questo numero di *SeLM* pubblica la prima parte degli Atti del Seminario di Formazione svoltosi lo scorso ottobre a Cento (FE), curati dall'organizzatrice dell'evento, la Prof. Paola De Matteis, Consigliera Nazionale dell'ANILS e coordinatrice dei Convegni dell'Associazione. Il tema del Seminario, *Motivi & MotivAzioni per apprendere e insegnare le lingue*, ha portato un po' di luce in un quadro generale a tinte fosche, nel quale è messa a dura prova la motivazione degli insegnanti - e di conseguenza la loro capacità di motivare gli allievi.

Dati il numero e la qualità degli interventi, la seconda parte degli Atti del Seminario di Cento apparirà nel prossimo numero.

Da questo numero, come annunciato nel precedente, l'inserto *BLE* è curato da Maria Cecilia Luise che già si era affiancata a Giovanni Freddi nella redazione degli inserti precedenti.

La Direzione di *Scuola e Lingue Moderne* ringrazia nuovamente entrambi - l'uno per avere ideato e promosso l'inserto, l'altra per essersi assunta l'onere di proseguire l'iniziativa.

Dal nostro punto di vista, l'inserto è il segno di un'inflessibile attenzione alla scuola primaria perché è lì che si pongono le fondamenta dell'educazione linguistica.

OLTRE A *SeLM*

Torno a ribadire quanto ho già detto e ridetto in svariate occasioni: una rivista quadrimestrale come questa non è adatta a gestire tempestivamente l'attualità, soprattutto in un'epoca che mette a disposizione ben altri strumenti.

Nel 2008 il sito www.anils.it ha registrato oltre 33 mila pagine lette ed è lì che il lettore trova la documentazione e gli aggiornamenti relativi alla mobilitazione che l'ANILS - sempre più in sintonia con altre Associazioni e Agenzie - sta conducendo a favore della **pluralità** delle lingue straniere nella scuola secondaria di ogni ordine e grado e contro i tagli di ore che penalizzano le lingue.

Una nuova sezione del sito è dedicata specificamente al CLIL. Un'altra novità riguarda il raggruppamento in pagine tematiche di notizie e documenti che prima erano sparpagliati sulla pagina principale. L'obiettivo è quello di rendere il sito sempre meglio fruibile; le proposte e le osservazioni sono sempre ben accette, così come le segnalazioni di eventi o link che meritano di essere fatti conoscere a tutti.

Il prossimo Seminario Nazionale ANILS di Formazione su: *I Movimenti Migratori e le Lingue "altre"* si svolgerà a Cagliari nei giorni 5 e 6 novembre 2009.

Motivi & MotivAzioni per apprendere e insegnare le lingue

Paola De Matteis
A.N.I.L.S. - Cento (Ferrara)

Foto: Mimma Giovinazzo

Cento, cittadina in provincia di Ferrara, riconfermando la sua apertura ad eventi di formazione per docenti, nei giorni 20 e 21 Ottobre 2008 ha ospitato presso il centro polifunzionale "Pandurera" il Seminario Nazionale "Motivi & MotivAzioni per apprendere e insegnare le lingue". L'iniziativa, testimonianza concreta della collaborazione sul territorio tra enti locali, associazioni disciplinari e istituti scolastici, nasce dall'intesa tra l'Amministrazione Comunale centese e la locale sezione A.N.I.L.S., con il sostegno del Liceo classico "G. Cevolani" e degli Istituti scolastici della città. La buona riuscita dell'evento è stata, inoltre, resa possibile dalla presenza della Consejería de Educación en Italia, del Goethe Institut di Milano, della Délégation Culturelle-Alliance Française, centro di Bologna e di 10 case editrici[1], tra le principali dell'editoria scolastica specializzate nelle lingue.

Il Seminario ha registrato, con oltre 300 iscritti, una ricca presenza di pubblico proveniente da ogni regione italiana, che ha apprezzato positivamente l'iniziativa e il suo programma, come si può evincere dai dati raccolti dal questionario di gradimento consultabili nel sito www.anils.it.

Un doveroso e sentito ringraziamento va, quindi, all'Assessore Daniele Biancardi e alla Dott.ssa Elisa Merighi dell'Assessorato alla Cultura del Comune di Cento, alla Dirigenza e al personale del Liceo classico "G. Cevolani" per la disponibilità e la fattiva collaborazione; alle allieve e agli allievi della classe 4ª L dell'indirizzo linguistico del Liceo Cevolani che con competenza hanno organizzato e gestito la segreteria del Seminario. Grazie, inoltre, a tutti coloro che hanno voluto sostenere l'organizzazione dell'evento e accogliere l'invito a contribuire con la propria presenza alla riuscita della manifestazione.

Con il titolo "Motivi & MotivAzioni per apprendere e insegnare le lingue" il Seminario di Cento ha voluto riproporre il tema della MotivAzione, importante sia nell'insegnamento che nell'apprendimento, tema che potrebbe apparire scontato, ma che in realtà continua ad essere sempre molto attuale e ad evidenziare diversi angoli di osservazione.

La pubblicazione degli atti, come di consueto, trova spazio nella rivista *SeLM*, che, considerato il numero degli

[1] ELI, De Agostini Scuola, Helbling Languages, Lang, Pearson Longman, Mac Millan, Oxford University Press, Cambridge University Press, Loescher Editore, Zanichelli.

interventi, a documentazione del Seminario, dedicherà due numeri (1-3 e 4-5).
Come nasce e come si sostiene la motivazione all'apprendimento delle lingue? A quali azioni e a quali espedienti possono ricorrere docenti e studenti affinché l'azione didattica sia motivante ed efficace? Motivazione: qualità innata o da sviluppare e alimentare nel corso del processo di apprendimento/insegnamento?
A confronto esponenti della glottodidattica, anche internazionale, e docenti, che affiancando la riflessione teorico-scientifica con la pratica didattica, hanno saputo analizzare e approfondire i motivi e le motivazioni che sottendono e sostengono ogni atto didattico nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue.
Filo conduttore comune a tutti gli interventi presentati al Seminario è la motivAzione elemento centrale e complesso, importante competenza da costruire e sostenere, per discenti e docenti nel comune percorso di apprendimento e insegnamento. Come fare, quindi, per sollecitare la motivazione? Quali strategie mettere in campo per mantenere vivi interesse e curiosità degli allievi e sconfiggere o per lo meno tenere lontana l'incombente e soffocante demotivazione? Come ci si potrà attrezzare per rendere attraenti ed efficaci le nostre azioni didattiche? Da più parti si rinnova l'invito a non trascurare gli interessi e le passioni degli allievi per assimilarli e tradurli in azioni didattiche nella classe e per la classe, come stimolo a fare nella lingua e per viverne l'apprendimento come un piacere e non solo come un dovere. La stessa sollecitazione viene suggerita dal Presidente A.N.I.L.S., prof. G. Porcelli, che invita i docenti a lanciare uno sguardo fuori dalle mura dell'aula, ad aprire porte e finestre della classe, invitandoli a cogliere e a far entrare le molteplici opportunità a disposizione di tutti per trasformarle in preziose e stimolanti occasioni di apprendimento/insegnamento. Ed è proprio questa particolare attenzione, questa sensibilità, come sottolinea la prof. F. Ricci Garotti (Università di Trento), il segreto cui si deve tendere, allenandosi in modo continuativo e sistematico per superare quella demotivazione, fino a guarirne, che di tanto in tanto sembra affliggere docenti e discenti, paralizzandoli in condizioni di staticità e di disagio. Per uscire dallo stallo, dalla paralisi, ma soprattutto per evitare di cadere in una situazione di noia e di inevitabile conseguente demotivazione, è opportuno che il docente, guardandosi intorno, superi la diffidenza e sappia cogliere e sfruttare le sollecitazioni insite nei nuovi ambienti di apprendimento, come ad esempio il CLIL, affinando le proprie competenze (G. Ludbrook) e affrontando le sfide di nuovi percorsi formativi (R. Carletti).
Altrettanto importante è affinare lo sguardo e l'orecchio per imparare ad ascoltare e a capire le storie di tutti i giorni, quelle che succedono non solo fuori ma soprattutto dentro l'aula scolastica, oggi sempre più spesso piazza interculturale. Si tratta di quelle storie che accadono alla "Periferia dell'anima" (G. Govoni) per portarle con un'azione che fa leva sulle diverse intelligenze (A. Crimi, M. Casellato) dalla periferia al centro del nostro ascolto, delle nostre emozioni, per saperne cogliere la ricchezza non solo didattica ma anche emotiva, e trascinare così gli allievi nella magia della lingua e dei suoi suoni.
Continuando a guardare fuori dalle tradizionali mura scolastiche, R. Alba-Cascales mette in evidenza le potenzialità della rete e delle nuove tecnologie, reale ingrediente della quotidianità dei nostri studenti, per utilizzare in modo efficace materiale autentico a scopi didattici. Mondo virtuale e reale si fondono in un percorso formativo virtuoso dove la lingua non finisce di essere ambito di insegnamento a sé stante ma va ad intrecciarsi, con opportuni progetti didattici nel CLIL. Lo sviluppo di percorsi CLIL, quindi contenuti disciplinari in lingua, è sinonimo di valore aggiunto in termini di azioni di qualità volte alla maturazione della consapevolezza dell'apprendere e del fare in lingua, per il rafforzamento dei saperi e della motivazione. Per non tralasciare, infine, attività didattiche, che sembrerebbero "datate" e "non alla moda", perché troppo "tradizionali", ma che se rivisitate, come suggeriscono I. Hogan, C. Vella ed E. Terzuoli, con la dovuta attenzione e sensibilità del docente esperto, possono essere riproposte e applicate in modo divertente e creativo, mantenendo la loro efficacia.
Provare, sperimentare, riprodurre modelli ed azioni, nuove architetture e impalcature didattiche a sostegno delle MotivAzioni di docenti ed allievi nel loro comune impegno, senza dimenticare però di riservare anche del tempo per riflettere e per lasciare traccia di quello che si fa, affinché resti testimonianza delle varie e molteplici "azioni" e "invenzioni" didattiche. Allenare e allenarci, quindi, nell'indispensabile, complesso e continuo esercizio dell'ascolto, dell'osservazione e dell'attenzione reciproci, in quello che si fa, a come lo si fa e a come lo si porge, elementi importanti dentro e fuori dell'aula, in ogni azione non solo didattica ma interpersonale, nella consapevolezza che non basta una laurea per diventare insegnanti.

Ricordiamo ai relatori intervenuti al Seminario e ai nostri lettori che, considerato il numero degli interventi al Seminario "Motivi & MotivAzioni per apprendere e insegnare le lingue", la pubblicazione degli atti viene suddivisa nei numeri 1-3 e 4-5 della rivista *SeLM*.

Uno sguardo fuori dalle mura dell'aula

Gianfranco Porcelli
Università di Pavia

Già Seneca deplorava che "scholae non vitae discimus". Condivido lo spirito di questa affermazione, che richiamo proprio perché è alla base di questo mio intervento; non mi piace la sua formulazione che farebbe di "scuola" il contrario di "vita": preferisco parlare di *vita* scolastica e *vita* extrascolastica lasciando a "morte" il ruolo che le è proprio come contrario di "vita".

In effetti è stato ampiamente e ripetutamente affermato, anche durante il Seminario ANILS di Cento, che i motivi e le motivazioni principali per gli allievi nascono da un rapporto interpersonale ricco e gratificante con l'insegnante all'interno dell'aula. È lì che necessariamente si trascorre la quasi totalità del tempo-scuola, e in molti casi dobbiamo togliere il "quasi" e dire *tutto* il tempo-scuola. Basta questo per ritenere fondati i timori di una routine ripetitiva e demotivante - timori che l'esperienza quotidiana si incarica troppo spesso di tramutare in certezze.

A tutti piacerebbe sapere bene varie lingue: quasi a nessuno piace studiare regole e liste di vocaboli di cui non si vede l'utilità, o la si intravvede lontana. Una delle prime parole inglesi che ho dovuto imparare, perché è un plurale irregolare, è stata *lice*; in oltre mezzo secolo da allora, non mi è mai capitato di dover parlare di pidocchi in inglese. Forse ho sempre conversato o corrisposto con le persone sbagliate. Un esempio "perfetto" di frase da tradurre in francese è *I cammelli hanno i calli alle ginocchia*. È perfetto perché concentra in poche parole l'applicazione di una regola, di un'eccezione e di un'eccezione dell'eccezione. Quanto tale frase sia utile nella conversazione quotidiana non ha bisogno di essere sottolineato.

AGGANCI ALLA VITA EXTRASCOLASTICA

Il grande favore che il CLIL sta ricevendo in questi anni è dovuto primariamente alla capacità di unire l'apprendimento di una lingua straniera con contenuti che fanno parte della propria formazione culturale e/o professionale.
Uno studente di Istituto Tecnico Commerciale non può avere dubbi sul ruolo professionalizzante della Tecnica Commerciale nel suo curricolo. Se all'interno di questa materia apprende dei moduli in lingua straniera (ad esempio, Marketing in inglese) l'integrazione della lingua nei contenuti è naturale ed efficace.
Il discorso è ampiamente sviluppato in altri interventi al Seminario - qui basti questo rapido cenno.

Un esame delle iniziative più significative a livello europeo, alle quali viene riconosciuto il LABEL[1] per la loro capacità di essere innovative, motivanti e orientate alla comprensione interculturale, mostra che in molti casi si tratta di progetti a breve e medio termine - a volte sono esperienze pluriennali per la scuola che li promuove, ma le singole classi sono coinvolte per periodi più brevi e l'esperienza si conclude (o si tramuta in altra forma di attività) prima di diventare essa stessa parte della routine.

Il denominatore comune è quello che dà il titolo a tutto il Seminario centese: la ***MotivAzione***, sintesi del muoversi e dell'agire, richiamo alla dinamica dell'io che è il vertice profondo della volontà di comunicare.[2]

FUORI DALLE MURA DELL'AULA

Viste queste premesse, che ci suggeriscono di uscire dalle mura dell'aula, ci poniamo alcune domande: Muoverci quanto? Per fare che cosa? E soprattutto, come?

Quanto allontanarci dall'aula? Sappiamo bene che i limiti di tempo e di denaro non consentono quasi mai di progettare viaggi intercontinentali con intere classi. Diremo oltre di come le moderne tecnologie della comunicazione possano parzialmente sopperire a questa difficoltà ma per ora parliamo dei contatti reali e personali, non di quelli virtuali.

La dimensione più consona appare quindi quella europea. In un raggio

[1] Si veda la pagina web http://ec.europa.eu/education/policies/lang/awareness/label_it.html
[2] Il cenno è al "modello glottodinamico" di R. Titone (1973), "A Psycholinguistic Definition of 'the Glossodynamic Model'", in *R.I.L.A.*, a. V, n. 1, pp. 5-18.

relativamente ristretto coesistono lingue e culture molto diverse tra di loro: da Milano, Budapest dista quanto Bari; Kristiansand, città sulla punta meridionale della Norvegia, è più vicina a Napoli che a Capo Nord, che pure fa parte della stessa Norvegia. L'esplorazione dell'Europa con una carta geografica e un compasso è ricchissima di sorprese del genere. Per di più, la stessa Unione Europea e le Agenzie culturali delle principali nazioni[3] promuovono spesso programmi di vario genere che rimuovono molti degli ostacoli che si oppongono alla mobilità.

A volte tuttavia la lingua-cultura "altra" viene resa presente nello stesso luogo dove ha sede la scuola – e ormai questo non vale solo per le grandi città ma anche per centri medio-piccoli: spettacoli cinematografici o teatrali, mostre, incontri di qualsiasi genere. Non approfittare di queste occasioni è un crimine pedagogico e fortunatamente aumenta il numero dei dirigenti scolastici più attenti alla dimensione educativa della loro funzione che non ai lacci e lacciuoli della burocrazia.

C'è infine un'altra possibilità, spesso ignorata o trascurata: ed è quella di far visita ad altre classi della propria scuola o di scuole vicine impegnate in qualche forma di innovazione. "Che cosa significa, di preciso, il *Progetto Bandiere* della III C? Come lo stanno realizzando? Come stanno arredando l'aula? In che modo incoraggia a usare la lingua straniera?" Può bastare poco per uscire dalla routine e farsi venire la voglia di realizzare qualcosa in cui le competenze linguistiche diventano strumento per allargare i propri orizzonti conoscitivi in modo gratificante.

FUORI DALLE MURA DELL'AULA... PER FARE CHE COSA?

Il *turismo scolastico* è da tempo riconosciuto come un valido strumento di educazione, se si rispettano alcuni criteri, tanto ovvi quanto fondamentali. Le cronache se ne occupano solo in occasioni tragiche: pullman che escono di strada, studentesse che scambiano il davanzale per una poltrona e cascano dal secondo piano, studenti che tentano di raggiungere una camera d'albergo "proibita" passando per il cornicione, ecc.

Senza sminuirne il valore (un turismo intelligente è possibile) sono molto più produttive le iniziative che:

a) non sono episodiche ma stabiliscono rapporti di più ampio periodo: così è dei *partenariati*;

le iniziative che consentono di conoscere la cultura straniera "per linee interne"

b) consentono di conoscere la cultura straniera "per linee interne" ossia entrando nelle case; questa fondamentale esperienza di vita è possibile con gli scambi di classi che prevedono l'alloggio presso le famiglie.

Un progetto consta di varie fasi: Ideazione, Preparazione, Attuazione, Valutazione e Documentazione. Le fasi precedenti e successive alla *attuazione* possono essere più interessanti e più educativamente valide della attuazione stessa, ma questo dato è ampiamente sottovalutato. Intendo dire che se anche per qualche motivo lo scambio o il viaggio non venissero poi attuati, ugualmente si può trattare di un'esperienza educativa apprezzabile.

Per quanto riguarda l'**ideazione**, da tempo *Scuola e Lingue Moderne* dedica una sezione fissa alle "buone pratiche" (l'inglese usa il superlativo *best practices*), favorendo così la condivisione di progetti e di esperienze. Tra i tanti esempi ricordo: l'esperienza su Tagore in una scuola del Veneto (interessante soprattutto per le dinamiche interdisciplinari)[4]; il gemellaggio di classi tra Sardegna e Danimarca[5] e le esperienze della Sezione ANILS di Potenza.[6]

La **preparazione** dell'evento comporta il reperimento di informazioni sul Paese e sulla scuola di destinazione o sul partner straniero che viene da noi. Nelle classi terminali degli Istituti Tecnici o Professionali per il Turismo sono gli studenti stessi che devono dar prova di saper organizzare il loro viaggio; anche negli altri tipi di scuole si possono incoraggiare le classi a cercare le soluzioni ottimali, navigando su Internet anche nei siti non in lingua italiana. Il lavoro sul progetto è necessariamente interdisciplinare.

Le visite di classi straniere che vengono da noi hanno un alto valore non solo dal punto di vista linguistico: ci costringono a interrogarci su quali siano gli aspetti della nostra cultura (in senso lato: dalle gallerie d'arte ai

---

[3] Ci riferiamo all'Alliance Française e al Bureau Pédagogique, al British Council, al Goethe Institut, all'Instituto Cervantes e in generale a tutti gli enti governativi o para-governativi stranieri operanti in Italia.

[4] Si vedano gli interventi di S. Frigato, I. Tumiatti e A. Benvegnù in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 8-9/2006, nonché quelli di A. Benvegnù, S. Frigato, L. Gramegna, L. Pozzato, C. Varagnolo e G. Zanforlin in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 8-9/2007.

[5] Si veda il resoconto di A. Pitzianti, *Capoterra – Aarhus: due mari che si intersecano*, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3/2005.

[6] Di Sasso di Castalda e dell'ANILS di Potenza ho parlato diffusamente nel mio intervento al Seminario. Nel frattempo è uscita la relazione della promotrice e quindi rinvio ad essa: Debora Infante, *Dialogando in Europa*, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 8-9/2008. Il Progetto, organizzato dall'Istituto Comprensivo di Brienza (PZ) (Scuola Primaria e Secondaria di I Grado di Sasso di Castalda), insieme a cinque scuole della Polonia, Lettonia, Repubblica Slovacca, Spagna e Turchia si chiama *"Customs, traditions and culture of our region"*.

piatti tipici regionali) che possono interessare agli stranieri – a *quegli* stranieri, specificamente individuati per provenienza, età e tipo di studi. La presa di coscienza del "noi" ha un alto valore educativo, visto che tendiamo a dare per scontato ciò che ci circonda. Ciò vale anche per le informazioni che dobbiamo fornire loro prima dello scambio, sotto forma di pagine web illustrate, DVD o altro.

Un aspetto essenziale della preparazione è la definizione puntuale degli obiettivi dello scambio: obiettivi cognitivi, motivazionali, relazionali, ecc. Per poter valutare l'efficacia dell'esperienza occorre dichiarare preliminarmente che cosa si desidera ottenere in termini di miglior padronanza linguistico-comunicativa, di comprensione interculturale, ecc., stabilendo a priori quali indicatori ci consentiranno di stabilire se e in quale misura gli obiettivi siano stati raggiunti. Riprenderemo il tema parlando della valutazione.

Finora ho dato per scontato ciò che non lo è affatto, ossia che le disponibilità finanziarie e l'assenza di impedimenti vari (ad esempio, stati di emergenza meteo o altro) consentano l'effettiva **attuazione** del viaggio o dello scambio di classi. Se ciò non avviene, si può prendere in seria considerazione la sostituzione con visite virtuali delle rispettive città su Internet, la realizzazione di lezioni in comune via webcam,[7] ecc. Non è la stessa cosa, ovviamente, non possiamo trasmettere il profumo di una buona pizza (per ora) ma molte di queste esperienze si sono dimostrate utili.

In ogni caso, è essenziale che gli studenti – singolarmente o a piccoli gruppi – tengano il diario dell'esperienza. Non serve solo per ripercorrerne in seguito le varie fasi: serve subito, come strumento di

riflessione su ciò che si sta facendo, scegliendo tra ciò che è significativo e merita di essere annotato e ciò che è banale e scontato e quindi si può dare per sottinteso.

Il progetto non termina con l'effettuazione del viaggio, della visita o dello scambio. Le due fasi terminali sono altrettanto essenziali.
La **valutazione** coinvolge tutti coloro che sono stati messi in gioco: allievi, famiglie, insegnanti, dirigenti, autorità locali, partner esteri, ecc. È stato raggiunto l'obiettivo dichiarato e dettagliato preliminarmente? In che misura? Gli psicologi dell'apprendimento ci parlano di "effetto Pigmalione": tendiamo ad innamorarci di ciò che facciamo e quindi lo valutiamo positivamente – a meno di un insuccesso veramente clamoroso. Mettiamo in luce ciò che di positivo si è ottenuto, *anche se è diverso da ciò che ci eravamo prefissi di conseguire*. Per questo nella fase della preparazione è molto importante la definizione puntuale degli obiettivi, con la predeterminazione dei criteri di valutazione.

Una domanda frequentemente ignorata è "Vi sono ricadute positive *riscontrabili a distanza di tempo*?" Molte esperienze significative avvengono nella classe terminale, dopo la quale gli allievi si disperdono in scuole e classi diverse del ciclo successivo; ma anche se le classi o i gruppi sono tuttora presenti nella scuola, è raro che siano sottoposti a un'indagine *sistematica* (ad esempio, per mezzo di questionari) su ciò che è rimasto del viaggio, dello scambio, ecc. Una delle domande potrebbe essere: "Hai continuato a scambiarti e-mail con gli amici stranieri con cui eri in contatto l'anno scorso?"

Certamente una delle domande a cui vale la pena di dare una risposta è anche "Sono emersi esiti inattesi?" Se la risposta è affermativa è doveroso interrogarsi sulle cause: sia che si tratti di esiti indesiderabili (non è vero che sbagliando si impara: si impara riconoscendo gli errori e correggendoli), sia che al contrario venga riscontrato qualche aspetto

7 Il cenno fugace alle webcam ci serve per ricordare che oggi gli scambi di messaggi assumono varie forme: posta (in rapido regresso), e-mail, SMS, forum telematici, fax, ecc. per quanto riguarda la comunicazione asincrona; telefono, chat, videomessaggi (con l'uso di webcam), Skype, ecc. per la comunicazione sincrona. L'esame del diverso valore di questi strumenti esula dal nostro discorso.

positivo che non era stato preventivato. Riprenderò questo tema riferendo dell'esperienza di un collega inglese.

Prima però voglio sviluppare il quinto punto, che pure è essenziale: l'esigenza della **documentazione**. Con poche lodevoli eccezioni, spesso non vi sono vie di mezzo: da un lato il verbale freddo e noioso redatto in burocratese per puro ossequio a qualche richiesta formale e quindi normalmente incentrato molto più sugli aspetti quantitativi e amministrativi che su quelli qualitativi ed educativi - ne viene fuori un testo che non è in grado di fornire un resoconto sufficientemente ricco dei vari aspetti coinvolti; dall'altro lato, troviamo documenti, materiali, CD, fotografie ecc. affastellati in qualche faldone o scatolone senza un ordine e soprattutto senza un indice ragionato che ne permetta la consultazione anche a chi non ha condotto l'esperienza.

Peggio ancora, c'è la dispersione e/o la distruzione della documentazione - un fenomeno dettagliatamente documentato da alcune indagini[8]. Eppure la conservazione di tutti i dati e materiali utili è necessaria per:

- documentare la qualità a livello europeo;

- non disperdere le esperienze.

Il primo punto si sta affermando perché è un requisito ineludibile per ottenere i riconoscimenti e i finanziamenti da parte delle autorità sovranazionali - e ormai sempre più anche dalle Agenzie Nazionali italiane collegate ai Progetti europei. Preferisco sottolineare il secondo punto, visto che tuttora collaborando col Ministero della Pubblica Istruzione e con le Agenzie Nazionali trovo "progetti innovativi" che non sono altro che la replica di iniziative che erano nuove un quarto di secolo fa e delle quali si conoscono benissimo da tempo i pregi e i limiti. Segno evidente che c'è tuttora una grave carenza di informazioni, una grave difficoltà a documentare e documentarsi. I dati complessivi sulla diffusione delle pubblicazioni professionali (del Ministero, delle Agenzie, delle Associazioni, ecc.) sono sconfortanti.

Per non reinventare la ruota e/o scoprire l'acqua calda, occorre far circolare resoconti di buone pratiche e imparare sia dai successi, sia dagli insuccessi altrui.

VIAGGIARE CHIUDE LA MENTE?

Qualche anno fa ricevetti da Jim Coleman, allora professore di francese all'Università di Portsmouth, un ritaglio di giornale con un suo articolo dal titolo "Travelling narrows the mind". Che cosa era successo? Con un gruppo di studenti aveva organizzato un fine settimana a basso costo: a Le Havre e non a Parigi; incappando in un albergatore antipatico, gestore di un alberghetto scomodo, con l'odore di fritto che dalla cucina penetrava ovunque; e per di più in mezzo a un'ondata di maltempo che aveva reso sgradevole la traversata e la permanenza.

occorre far circolare resoconti di buone pratiche

Confrontando le risposte a un questionario sui francesi somministrato sia prima che dopo il viaggio, Jim dovette constatare che la percezione della popolazione francese da parte dei suoi studenti era significativamente peggiorata. Vi possono essere delle cause remote ben precise:

- quando insegniamo una lingua tendiamo a presentare gli aspetti migliori della cultura/civiltà del Paese, i suoi grandi personaggi, le realizzazioni migliori, e via declamando, fino al punto di fare dello sciovinismo per conto terzi;

- spesso offriamo una versione stereotipata della popolazione, ripetendo vecchi *clichés* ormai superati o riconoscibili solo in piccoli gruppi di persone, delimitati e individuabili per la loro collocazione geografica e/o sociale.

Dispiace dirlo, ma educare all'interculturalità è anche educare a gestire correttamente la possibile conflittualità, tenendo conto dei nostri stereotipi e degli stereotipi che gli stranieri hanno su di noi: ho conosciuto degli olandesi che erano estremamente circospetti le prime volte che venivano in Italia - fatta amicizia, venni a sapere che erano convinti che noi andassimo sempre in giro con uno stiletto nascosto da qualche parte, pronti ad usarlo per reagire a un'offesa o aggredire qualche malcapitato. La lettura di alcune storie medievali o rinascimentali applicata all'Italia di 30 anni fa...

L'obiettivo supremo è quindi un mutamento di immagine nei confronti degli stranieri: quale immagine mentale avevano gli studenti prima dell'evento? Vi sono stati mutamenti in seguito all'attuazione? Se sì, quali?

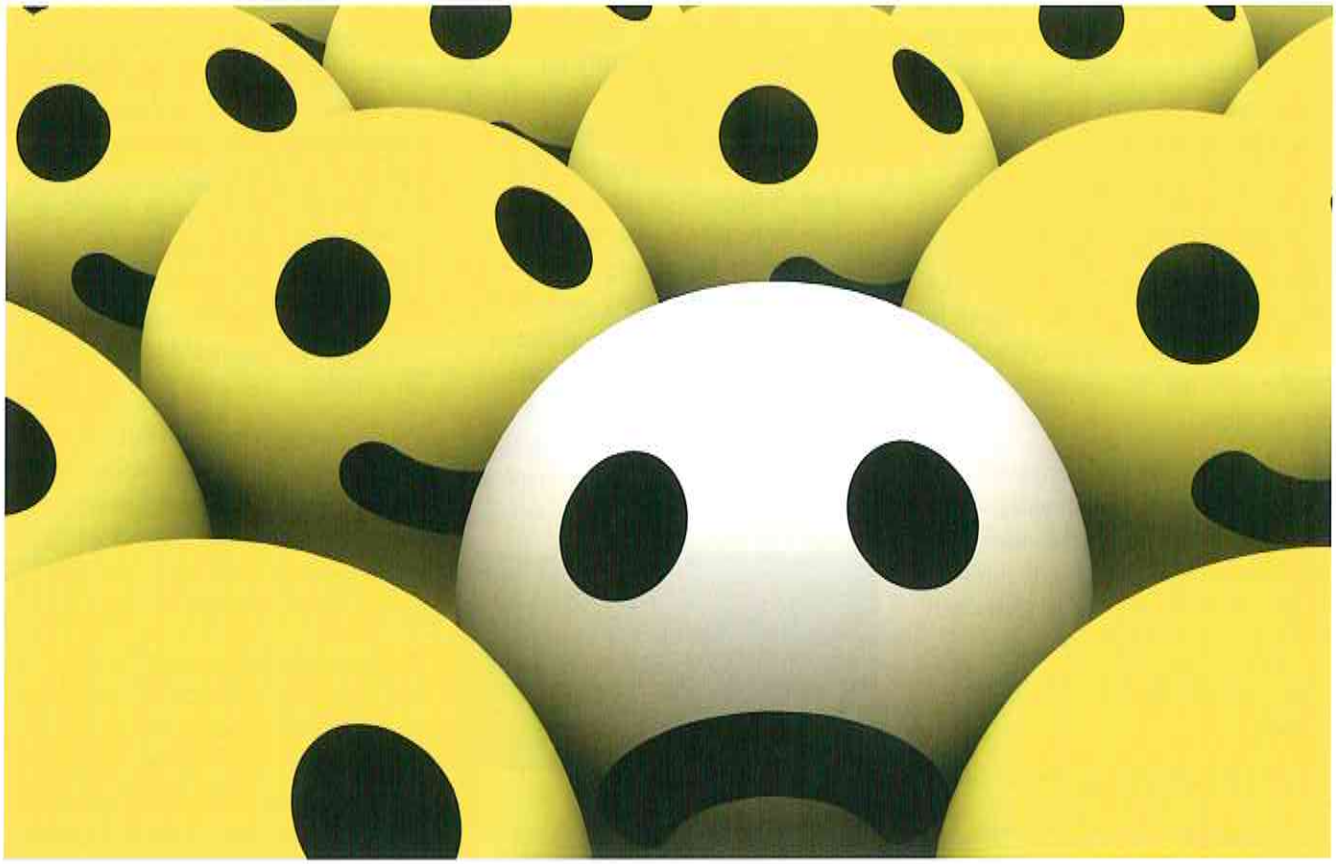
Se nulla è cambiato, o qualcosa è cambiato in peggio, si sono sprecati tempo e soldi. Ci sono tuttavia molte testimonianze positive, che ci danno validi motivi per affermare che uscire dalle mura dell'aula, quando possibile e con obiettivi precisi, in genere è utile alla MotivAzione.

---

8 C. Cucchi, 2002, *Scambi Scolastici. Dal progetto alla valutazione*, Milano, ISU Cattolica.

Di demotivazione... si può guarire

Federica Ricci Garotti
Università di Trento



PREMESSA

Nel dibattito sulla scuola la motivazione viene spesso ad assumere il ruolo di una *conditio sine qua non* per l'apprendimento, una sorta di forza nascosta dietro la quale si cela il segreto del successo e che, da sola, basterebbe a produrre una sorta di equazione virtuale: studente motivato = apprendimento assicurato. In questo scenario la motivazione tende quindi ad apparire come elemento di una azione lineare di causa-effetto, secondo la quale i buoni risultati dello studente sono il prodotto di una motivazione pre-esistente, della quale però non si sa quasi nulla e per la quale si stenta perfino a trovare una definizione. Così la motivazione si presenta come una sorta di benedizione innata che, al pari del talento, c'è o non c'è e non può assumere altre sembianze se non la sua esistenza o la sua totale assenza. Mentre per l'insegnante demotivato, però, si tende a trovare una spiegazione nel contesto esterno (una serie di riforme scolastiche quanto meno discutibili, una generazione che sempre meno interpreta l'istruzione come un diritto, un prestigio sociale che è andato via via diminuendo in maniera drammatica), lo stesso non si fa per lo studente demotivato, visto come una sorta di malato grave per il quale non c'è rimedio, dunque destinato ad essere abbandonato al proprio destino di indifferenza.

In realtà è facile trovare argomenti che spieghino come la demotivazione, sia essa dell'insegnante o dello studente, non sia una condizione statica, né tanto meno inevitabile in condizioni sociali non particolarmente brillanti. Al contrario, è onesto ammettere che la motivazione non è sempre stata assente in quegli studenti e in quegli insegnanti che al momento non la posseggono.

Nell'istruzione primaria, ad esempio, è assai raro e difficile trovare un bambino demotivato ad apprendere: i bambini vanno a scuola volentieri e, a parte casi particolari, si identificano nella comunità scolastica che sentono parte della propria vita. Allo stesso modo chi ha scelto di essere un insegnante è fortemente motivato nel corso dei suoi primi incarichi, ha progetti, aspettative, crea legami affettivi con la scuola, gli alunni e la propria materia.

Cosa accade poi? È realistico pensare che siano solo le condizioni esterne ad abbattere la spinta dell'entusiasmo e a creare quella sorta di apatia, quando non di vero e proprio disagio, nel mestiere di insegnare e di apprendere?

Come ben esprimono lingue diverse dall'italiano, l'insegnante, come qualsiasi altro mestiere, non è qualcosa che si **fa**, ma qualcosa che si **è**, così come si **è** studenti. Ciò significa che il mestiere costituisce, fra le altre cose, l'identità della persona. Non si è insegnanti solo perché si è eruditi o specialisti della propria disciplina, ma perché si possiede anche la sensibilità didattica necessaria per creare un ambiente di apprendimento efficace. Fondare la propria autorevolezza solo sull'autorità della disciplina (un'autorità normativa, che si limita a designare rigidamente ciò che è giusto e ciò che non lo è), equivale a delegare una parte importante del proprio ruolo di insegnanti. Per quanto riguarda le lingue straniere il riferimento esclusivo a questa autorità avviene quando si basa il proprio insegnamento su contenuti esterni, come il sistema delle regole grammaticali, o su ambienti che l'insegnante non ha contribuito ad elaborare, come il solo libro di testo.

Al contrario l'autorevolezza appartiene all'adulto-insegnante che si espone, che, anziché limitarsi a rappresentare teorie e materiali altrui o sistemi, si faccia carico con strategie e metodi personalmente adottati della trasmissibilità del sapere e dell'apprendimento degli alunni.

La prima considerazione che può risultare convincente in questo senso è che solo un insegnante motivato ha un'alta probabilità di motivare i propri alunni. La motivazione, infatti, come abbiamo visto all'inizio, non è un fattore statico e invariabile. Dunque, per deduzione logica, non lo è nemmeno la sua assenza.

solo un insegnante motivato ha un'alta probabilità di motivare

1. PER UNA TEORIA DELLA MOTIVAZIONE RIGUARDANTE LE LINGUE STRANIERE

Molti studiosi si sono occupati della motivazione con l'intento di promuovere dei modelli di natura psicologica e cognitiva che potessero consentire una traduzione applicativa in ambito glottodidattico. Il dibattito degli anni '90 relativo alla motivazione nell'apprendimento delle lingue straniere fa riferimento principalmente al modello sviluppato negli anni '70 da Gardner e Lambert, basato essenzialmente sulla dicotomia tra motivazione strumentale e motivazione integrativa. Il termine 'integrativo' si riferisce al desiderio e alla necessità della persona di integrarsi all'interno di un gruppo, sia dal punto di vista sociale (diventare membro a tutti gli effetti di quel gruppo) sia dal punto di vista personale (essere accettato e non respinto). È ovviamente quanto accade più di frequente con l'acquisizione della lingua seconda, ad esempio per un ragazzo immigrato che ha bisogno assolutamente delle competenze linguistico-comunicative per poter essere considerato dal gruppo uno di loro, evitando così l'esclusione.
Ma quando la lingua è straniera, e non seconda, l'orientamento integrativo funziona solo nei casi di persone individualmente molto interessate e incuriosite da una cultura diversa dalla propria. In tutti gli altri casi non c'è la necessità immediata di sentirsi parte di una cultura che è, e rimane, straniera a tutti gli effetti. D'altra parte la motivazione strumentale si sviluppa in particolare con discenti adulti che sono spinti da esigenze particolari, di lavoro o personali, per le quali la competenza nella lingua straniera diventa indispensabile.

Già da questa sommaria descrizione del modello è possibile comprendere come entrambi gli orientamenti non siano sufficienti a garantire motivazione in una situazione di apprendimento standard delle lingue straniere, in particolare di quelle lingue che non sono l'inglese, per le quali anche la motivazione strumentale – decisamente prevalente – viene a cadere. Anche se recentemente la teoria ha tentato un'integrazione tra i due modelli, (si veda ad esempio Deckers 2005), eliminando così la rigida alternativa *aut aut* dell'integrazione e della strumentalità non si è risolto il problema di quali situazioni possano portare a far crescere la motivazione degli alunni e degli insegnanti di lingue.

Dunque il modello di Gardner e Lambert non rivela strade immediatamente percorribili, tuttavia la discussione che ne è derivata ha portato alla luce alcuni concetti chiave

che possono essere d'aiuto per la costruzione di strategie glottodidattiche efficaci.

Il primo di essi è quello di azione, legata alla motivazione. Senza una situazione adeguata, stimolata da azioni e che le stimoli a sua volta, la motivazione non è pensabile. Questo legame tra motivazione e azione, tra l'altro suggerito dall'etimologia stessa della parola ('motiv-azione') rivisita la motivazione come la conseguenza di una situazione concreta e non come entità metafisica presente od assente "in toto". In altre parole la motivazione esiste se vengono create situazioni efficaci attraverso azioni concrete che, nell'ambiente di apprendimento, spettano primariamente all'insegnante, consapevole del proprio ruolo oltre che della propria competenza.

Questa piccola, ma decisiva, considerazione, cambia completamente la discussione scientifica, poiché la sposta da una situazione esterna, più o meno degenerata per diversi motivi, ad una interna, che invece si può e si deve governare. La prima conseguenza è che lo studente motivato non è più colui che fa esattamente tutto quello che l'insegnante si aspetta o vuole, ma colui che partecipa, con le proprie azioni, alla creazione di una situazione motivante. Viene dunque offerta una prima chiave per guarire dalla demotivazione, che consiste nella riflessione e nell'elaborazione di un contesto di azioni motivanti per chi insegna e chi apprende. Come afferma Dörnyei la motivazione è *"a process whereby a certain amount of instigation force arises, initiates action, and persists as long as no other force comes into play to weaken it and thereby terminate action, or until the planned outcome has been reached"* (Dörnyei 1998:118).

Il secondo concetto che le elaborazioni del modello statico di Gardner e Lambert portano alla luce è quello di motivazione come processo e non come dato di fatto. Se, come è già stato accennato, la motivazione non è sempre stata assente e può essere contemporaneamente presente in alcuni settori ed assente in altri, ciò, in primo luogo, non può dipendere solo dal caso o dalla marcata diversità dei talenti individuali. In seconda istanza questo andamento altalenante che ognuno può riscontrare nella propria biografia professionale, scolastica o accademica sta a significare che la motivazione è un processo dinamico che dunque, come tale, non è destinato semplicemente ad esserci o a non esserci, ma può e deve anche diventare, svilupparsi.

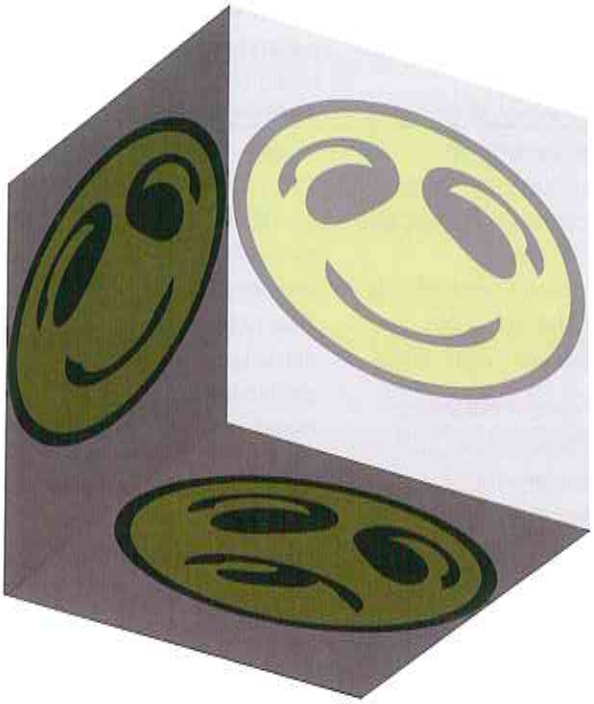
la motivazione è un processo dinamico che può e deve anche svilupparsi

Il terzo concetto che emerge dal modello dicotomico citato è forse il più importante per quanto riguarda le sue conseguenze. Si tratta infatti del rapporto, che implicitamente Gardner e Lambert delineano, esistente tra la lingua e la persona. Nei due orientamenti del modello, quello integrativo e quello strumentale, infatti, sono presenti indizi che fanno pensare alla lingua non come a un oggetto in sé, bensì come a un'entità intrinsecamente e necessariamente correlata a qualcosa d'altro, che in realtà costituisce il nucleo fondamentale della motivazione. Nell'orientamento integrativo si tratta della partecipazione al gruppo e del riconoscimento di sé, in quello strumentale ci si appropria della lingua per poter avere accesso a nuovi ruoli o costruire progetti ed obiettivi desiderati. In entrambi i casi il successo del processo è legato proprio a questo ruolo della lingua come scala per raggiungere più alti e diversi obiettivi. Dal momento che è noto (e garantito) il successo nell'apprendimento linguistico quando si è in presenza della prima o della seconda di queste motivazioni, è lecito dedurne che la motivazione è tanto più alta quanto più evidente e chiaro sarà il ruolo della lingua come mezzo per ottenere qualcos'altro.

Ecco dunque una seconda chiave per avviare il processo della motivazione per le lingue straniere: proporre il loro uso come mezzo per fare qualcos'altro. Fino a che la lingua e solo la lingua sarà l'oggetto della lezione, finché tutto si baserà esclusivamente sui sistemi chiusi, interni alla lingua stessa, e sulle loro regole, l'insegnante non potrà fare altro che affidarsi alla presenza di motivazioni integrative o strumentali (se ci sono, dove ci sono). Se invece si saprà mettere in atto situazioni in cui la lingua è una chiave d'accesso per qualche altra cosa, le probabilità di avviare un processo di ri-motivazione saranno altissime, specie se questa 'altra cosa' sarà riconosciuta come significativa e motivante per il contesto di apprendenti che abbiamo di fronte.

Prima di passare alle riflessioni più specificamente glottodidattiche, è necessario rilevare un quarto ed ultimo concetto che implicitamente la discussione sul modello di Gardner e Lambert ha sollevato. Sia l'esigenza di integrarsi sia quella di utilizzare la lingua straniera per raggiungere obiettivi personali sono marcatori di una motivazione fortemente caratterizzata da esigenze di tipo psicologico. In entrambi i casi, infatti, il soggetto vuole imparare perché da questo apprendimento dipende una forte componente della propria autostima, o della propria gratificazione o realizzazione personale. Anche qui, come nell'identità dell'insegnante o dell'apprendente, siamo dunque nella sfera dell'essere e non del fare. Sviluppando fino in fondo questo

concetto non si può fare a meno di notare come l'apprendimento di una lingua, specie se perseguito in modo attivo e fortemente comunicativo, sia legato indissolubilmente ad aspetti, anche intimi, della personalità. Parlare una lingua diversa dalla propria non significa solo sforzarsi di non fare errori, ma anche e soprattutto immergersi in un assetto culturale, gestuale e comportamentale, totalmente diverso da quello abitualmente in uso. Per fare questo, come in ogni attività in cui ci si mette in gioco, è necessario essere messi 'al sicuro' da un contesto che non sia punitivo, imbarazzante o troppo giudicante. Il rischio di perdere la faccia è molto più alto nella *performance* in lingua straniera che non in altre materie, poiché non si tratta di ripetere contenuti studiati o compresi, ma soprattutto di mettere in atto dei comportamenti. Per fare un parallelo arrischiato ma non troppo, comunicare in lingua straniera è un po' come ballare: ci si vergogna, si ha paura di sbagliare, si ha poca confidenza col proprio corpo, non ci si vuole esibire davanti agli altri. Ecco, dunque, l'ultima chiave d'accesso che riassume tutte le altre: per sviluppare un processo motivante è necessario creare un contesto di azioni nelle quali la lingua serva per fare qualcos'altro. Questo spostamento di attenzione dalla lingua ad un altro oggetto può aiutare a superare l'imbarazzo di calarsi in un atteggiamento straniante, diverso dall'abituale e relativamente imbarazzante. Le situazioni da creare vanno dunque studiate come luoghi di estrema naturalità e tolleranza, oltre che di creatività e concentrazione.



2. FACOLTÀ INTERNE ED AMBIENTE ESTERNO: SCONTRO O CONFRONTO?

Come emerge dalle considerazioni finora riportate, il dibattito sulla motivazione ha portato alla luce uno degli aspetti ancora aperti e più critici della ricerca glottodidattica: il rapporto tra la facoltà umana e l'ambiente esterno. Quale dei due è prevalente nella costruzione, non solo della motivazione, ma dei risultati di apprendimento delle lingue straniere?

Sappiamo da tempo che l'essere umano è naturalmente predisposto non solo all'acquisizione della propria lingua prima, ma al linguaggio in genere (dunque alle lingue) e tende a condividere il proprio mondo, anziché limitarsi a rappresentarlo, tramite la comunicazione coi propri simili. I fattori umani e quelli sociali dunque si intrecciano continuamente nella storia del linguaggio e, allo stesso modo, nella storia pur giovane della glottodidattica per quanto riguarda aspetti e problemi dell'apprendimento linguistico. Quanto possono pesare, nello sviluppo della motivazione, i fattori individuali non solo legati alle facoltà linguistiche, ma anche allo sviluppo della personalità, alla concezione di sé, visto che la lingua appartiene comunque alla sfera dell'essere e non a quella del solo sapere?

Edmondson specifica molto bene che esiste un legame indissolubile di causa-effetto tra stimoli esterni e reazioni interne, quando afferma che *"an 'extrinsic' motivation can exert no influence on success in learning unless this extrinsic stimulus has been registered 'internally' by the learners. Moreover, it is highly probable that each 'intrinsic' stimulus, attitude or motivation must have one or more 'extrinsic' sources or even causes"* (Edmondson 1996:73).

Questo legame tra interno ed esterno in realtà è molto più stretto di così e si dipana tutto nell'azione continua e dialettica tra il fare dell'insegnante e quello dell'alunno: sul piano psicologico non esiste nulla di più demotivante dell'impressione di inadeguatezza di cui spesso soffrono gli adolescenti, specie quelli di oggi, sui quali pesano aspettative altissime dei genitori e, d'altra parte, un'incertezza devastante rispetto al proprio futuro di adulti. Dunque non solo l'azione didattica, ma anche l'atteggiamento, l'attitudine, il clima del contesto di apprendimento può influire molto direttamente sull'incremento o il decremento della motivazione. Come afferma Burstall *"nothing succeeds like success"* (1975:144).

Con questo si contraddice una volta per tutte il principio causale legato ad una linearità statica della motivazione-entità, secondo cui solo chi possiede la motivazione ha probabilità di avere successo. Come afferma Kleppin, connotando il proprio contributo già nel titolo, la motivazione in questo senso rischia di essere *"nur ein Mythos"* ("solo un mito", trad. mia) (Kleppin 2001-2002).

Nella costruzione della motivazione giocano dunque diversi fattori, tutti, per quanto interdisciplinari, perfettamente aderenti (e necessari) all'approccio glottodidattico che l'insegnante sceglierà di adottare:

- fattori interni, quali interesse, curiosità, utilità, ma anche piacere e voglia di partecipare alle attività proposte all'interno del gruppo;

- fattori riguardanti l'idea di sé, quali l'autostima, la capacità, ma anche la creatività e la possibilità di esprimerla, l'autonomia, la disponibilità a mettersi in gioco;

- fattori emozionali impliciti, quali aspettative (dell'insegnante e dell'alunno), paura, imbarazzo;

- fattori esterni quali la situazione didattica, il metodo, il contesto, l'approccio;

- supporti tecnico-pratici, quali i materiali di lavoro;

- fattori comportamentali esterni, legati soprattutto al comportamento dell'insegnante. Non intendo qui solo il piano didattico specifico.

Un insegnante può essere molto competente linguisticamente e preparatissimo sul piano metodologico, ma non in grado di trasmettere entusiasmo per le situazioni che crea in classe, per il semplice motivo che non si identifica con esse, non prova piacere nel crearle e nel viverle. Può sembrare tautologico o banale, ma purtroppo si rivela vero in molte situazioni: l'autenticità dell'insegnante fa la differenza.
In altre parole, l'insegnante motivato e consapevole ha già il 50% di probabilità di successo nel creare motivazione negli alunni. L'insegnante che prova piacere nelle situazioni didattiche da lui stesso create, che partecipa attivamente e con gioia, ha probabilmente già la certezza di aver raggiunto l'obiettivo che si è dato.

3. QUALI SITU-AZIONI CREANO MOTIV-AZIONE?

In che cosa si concretizza il 'fare qualcos'altro attraverso la lingua in una situazione fatta di azioni' che abbiamo citato come somma conclusiva per l'accesso allo sviluppo della motivazione?

l'autostima, la capacità, la creatività e la possibilità di esprimerle

In altre sedi (Ricci Garotti 2004) sono state date indicazioni molto concrete a questo riguardo. Si tratta di usare e fare usare la lingua in attività che vadano decisamente oltre le batterie di esercizi linguistici, la lettura e l'analisi dei testi verbali, le attività a schema fisso, ripetitive e intraprese al solo scopo di fissare elementi linguistico-strutturali, e intraprendere invece un cammino creativo che non veda al proprio centro il solo libro di testo. Ciò non significa ignorare del tutto i compiti fondati sulle strutture della lingua, ma limitarli a quello che serve ad un percorso di altro genere.

Di questi percorsi fanno parte progetti basati su materiale autentico, quale canzoni e film (non didattici!) il cui focus sia tematico e non linguistico. Ciò significa che in classe si elaborerà il tema di cui parla la canzone, la storia raccontata nel film, ad esempio, attraverso la redazione di testi alternativi sulla base di una melodia esistente, o l'interpretazione di scene, la riscrittura dei finali con conseguente drammatizzazione, l'allestimento di scenografie trasportate in un altro ambiente e in altra epoca e così via. Fino a che ci si limiterà ad analizzare il testo verbale senza invece rielaborare il contenuto (preferibilmente per uno scopo che dovrà essere spiegato prima o scelto assieme) si rimarrà ancorati alla lingua in sé e per sé, non al suo uso per fare qualcos'altro.

Molto interessanti al riguardo sono le creazioni di storie secondo il metodo dello *story-telling*, o la creazione di poesie in lingua straniera, anche tramite le rime di diverso tipo, o la scelta di colonne sonore per una scena da mimare, l'elaborazione dei sottotitoli per una scena, anche breve, ascoltata e vista, il cambiamento di prospettiva in una storia.

Normalmente queste proposte vengono accolte con l'obiezione che gli studenti non possiedono le conoscenze linguistiche necessarie per fare compiti così elaborati: ci si dimentica che è l'insegnante a scegliere qualità e quantità dei materiali. Anche una classe di principianti è perfettamente in grado di capire quattro strofe di una canzone semplice e cantata in tedesco standard o di seguire cinque minuti di un film o di uno spot pubblicitario, così come è in grado, con gli accorgimenti adeguati, di drammatizzare quella scena per poi cambiare alcune cose, o di mimarla trovando poi, assieme a tutti i compagni, le giuste parole per descriverla. In realtà dietro alle obiezioni di questo tipo si nasconde spesso l'ansia dell'insegnante di abbandonare un terreno noto, anche se obsoleto (il libro di testo) per uno sconosciuto anche se promettente, che però insinua l'idea inquietante di non avere più nulla sotto controllo.
Ma il controllo non fa parte necessariamente del corredo della

motivazione. Al contrario, Piepho affermava che per avere una classe motivata e creativa è necessario far entrare dalla porta un po' di caos... (con moderazione, ovviamente).

Nel repertorio di un docente motivante non possono mancare gli *Szenarios*, una sorta di *role-play* molto più attivo e meno rigido della semplice ripetizione di battute, creato da John di Pietro, in cui l'elemento di attrazione (e straniante allo stesso tempo) consiste nel fatto che nessuno dei tre o quattro protagonisti messi in una situazione problematica che deve essere risolta, sa quali siano le proposte degli altri e dunque sono tutti costretti ad improvvisare e a collaborare, concentrandosi sulla soluzione del problema anziché sulla lingua.

Stessa logica per la *Simulation Globale*, una lezione-progetto elaborata in ambito francofono, in cui si crea in classe un vero e proprio contesto simulato (un condominio, un'isola, un circo, un hotel, un giornale) fatto di tanti personaggi che costruiscono la propria trama guidati dagli insegnanti.

E, non per ultimo, tutto il repertorio della didattica ludica, formato da giochi da tavolo (ottimo quello della parola proibita) e di movimento, quiz, (già pronti o da costruire), simulazioni di situazioni che richiedono una urgente discussione e una decisione collettiva (un naufragio, l'organizzazione di un viaggio, un'avventura nel deserto, l'incontro con una persona che non parla nessuna lingua conosciuta...), indovinelli, conferenze stampa, *talk-shows*, ma anche semplici abbinamenti immagini-lingua per costruire una storia, domino, interviste, scrittura di articoli per ipotetici giornali, costruzione della propria scuola ideale e così via.

I punti in comune di tutte queste attività sono due, entrambi di grande importanza sul piano glottodidattico:

1) il ruolo della lingua è quello di un mezzo attivo, e vivo, ma non è il focus principale dell'attività

2) il ruolo dell'insegnante è molto forte nel 'prima' e nel 'dopo' attività, molto meno nel 'durante'.
Ciò comporta un cambiamento non scontato nello scenario didattico: l'insegnante regista lavora di più dietro la scena e come osservatore della stessa (per poi intervenire con strumenti adeguati laddove lo ritenga necessario), ma non è, per così dire, 'in scena'. Anche questo piccolo, ma significativo cambiamento contribuirà a rimpolpare la motivazione creata da un contesto reso meno giudicante e imbarazzante dal nuovo ruolo assunto dall'insegnante.

CONCLUSIONI

C'è uno spettro che si aggira in questo nostro strano Paese. Lo spettro della domanda: 'Ma chi me lo fa fare?'. Se lo chiedono tutte le persone di buona volontà, compresi gli insegnanti (e anche gli studenti), visto che le ricompense morali e materiali sono così scarse. Ma, prescindendo per una volta dalle condizioni esterne, per quanto deprimenti possano essere, e volendo evitare a tutti i costi pistolotti di tipo etico, mi sento di concludere che motivarsi e motivare è qualcosa che si fa per se stessi e per stare bene con gli altri, perché ci piace farlo e a farlo ci si diverte. Sembra un'ottima risposta.

BIBLIOGRAFIA

- BURSTALL C. (1974), *Primary French in the Balance*, NFER Publishing Co, Slough.
- DECKERS L. (2005), "Extrinsic and intrinsic motivation", in *Motivation: Biological, psychological, and environmental*, Pearson, Boston, pp. 254-284.
- DÖRNYEI Z. (1998), "Motivation in second and foreign language learning", in *Language Teaching*, n. 31, pp. 117-135.
- EDMONDSON W. (1996), "Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten", in HOUSE J. (a cura di), *Wie lernt man Sprachen - wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung*, ZFI-Arbeitsbericht 12, Universität Hamburg, Hamburg, pp. 68-82.
- GARDNER R., LAMBERT W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Rowley.
- KLEPPIN K. (2001), "Motivation. Nur ein Mythos? (I)", in *Deutsch als Fremdsprache* n. 38, pp. 219-225.
- KLEPPIN K. (2002), "Motivation. Nur ein Mythos? (II)", in *Deutsch als Fremdsprache* n. 39, pp. 26-30.
- PIEPHO H. E., HÄUSSERMANN U. (1996), *Aufgabenhandbuch*, Iudicium, München.
- RICCI GAROTTI F. (2004), *La rivincita di Cenerentola*, Uniservice, Trento.

Formare, Motivare, Coinvolgere

Le tre sfide dell'educazione ambientale

Roberta Carletti
Docente di Scienze Liceo Ginnasio Statale "Giuseppe Cevolani" di Cento (FE)

LA PRIMA SFIDA: FORMARE

L'educazione ambientale quando esce dal confine delle scienze e dal semplice studio dei problemi planetari, diventa uno strumento utilissimo per un processo educativo globale dello studente, non frammentato tra le diverse materie scolastiche, come se solo un certo tipo di disciplina potesse insegnare determinati valori e non altri.
Alcune parole chiave che caratterizzano i contenuti dell'educazione ambientale possono aiutare a comprendere in che modo essa vinca la sfida formativa.
La parola *rispetto*, prima di tutto intesa come consapevolezza del valore di tutte le forme di vita, ma anche come educazione alla complessità per prendere atto del proprio ruolo e di quello degli altri, come collaborazione, cioè rivalutazione del carattere sociale dell'uomo in contrapposizione al modello umano competitivo ed indifferente che oggi viene proposto ai nostri giovani.
La parola *territorio*, nel significato profondo di appartenenza, rapporto con i luoghi di vita per dare un senso di identità e valorizzare gli aspetti peculiari di ogni individuo, le sue origini e portarlo così ad essere più sereno nell'accettare l'altro con la sua diversa identità.
La parola *sostenibilità*, cioè armonia e collaborazione tra i popoli per educare alla pace ed alla giustizia, all'agire responsabile ed all'impegno.
Risulta chiaro da questi esempi che le dimensioni formative che sostengono l'educazione ambientale appartengono in modo trasversale a tutte le discipline e le competenze che essa può dare possono essere raggiunte con qualsiasi materia di studio.

la formazione e l'arricchimento della persona in se stessa

Gli obiettivi di una lingua straniera, ad esempio, come la formazione e l'arricchimento della persona in se stessa e all'interno del contesto socioculturale in cui è inserita o l'acquisizione dello strumento "lingua straniera" al fine di promuovere il rifiuto degli stereotipi, la sensibilizzazione al dialogo e la ricerca di prospettive d'incontro, potranno essere perseguiti attraverso un costante processo di educazione alla sostenibilità, intesa soprattutto come rispetto della propria persona e degli altri, riconoscimento delle devianze, sviluppo della coscienza della cittadinanza europea ed educazione alla legalità.

L'educazione ambientale è quindi interculturalità in cui l'ambiente è sia quello fisico, ma anche quello sociale e culturale e diventa un dominio educativo per la riflessione sulla nostra società che investe ogni dimensione della persona e sostiene la sua crescita in modo armonico e globale.

LA SECONDA SFIDA: MOTIVARE

L'uso delle discipline come strumenti di indagine e non solo come oggetti di studio, il privilegiare l'esperienza concreta, l'attualità dei temi che è possibile trattare, la vicinanza alla realtà quotidiana di ognuno danno all'educazione ambientale un posto privilegiato nel difficile compito di motivare sia gli studenti che i docenti.
È soprattutto però l'approccio metodologico di tipo progettuale basato sull'apprendimento cooperativo la carta vincente della motivazione, che si fonda sulla cooperazione tra docenti e tra docenti e alunni, sulla collaborazione con le istituzioni locali.
La scuola diventa una vera palestra formativa e nello stesso tempo apre le sue porte al mondo esterno, fa un piccolo passo fuori dalle sue aule per conoscere altre realtà. L'educazione ambientale diventa un modo per iniziare ad aprirsi verso una realtà più allargata e per cominciare a conoscere *l'altro*.

LA TERZA SFIDA: COINVOLGERE

Il coinvolgimento deriva dalla partecipazione, dalla integrazione dello studente nelle attività proposte a tutti i livelli, da quello della scelta degli argomenti, all'esecuzione, ma anche dalla integrazione nei contenuti. Il curricolo così diventa "ecologico", in quanto tutte le discipline concorrono a declinare i valori dell'educazione ambientale e lavorano su obiettivi e contenuti comuni. È a questo punto che l'educazione ambientale può compiere un ulteriore passo, portarsi al di fuori delle discipline, al di fuori dei progetti comuni e portare a declinare valori nuovi, all'apparenza lontani da quelli propri dell'ambiente.

Porto ad esempio il progetto MPI "Educazione alla dimensione europea" che richiede alle scuole di declinare il POF in dimensione europea, di avviare gli istituti al processo di cittadinanza attiva, di realizzare percorsi in dimensione europea fondando il proprio lavoro su tre valori basilari: il rispetto del pluralismo, il rispetto della diversità, la collaborazione.

Questo progetto ambizioso diventa semplice se realizzato partendo dall'educazione ambientale che si fonda proprio su tali valori. La chiave risolutiva sta nel valorizzare l'appartenenza locale per poi allargarla e passare dalla cittadinanza locale alla cittadinanza globale. Si tratta di educare al rispetto, alla collaborazione, alla giustizia, partendo dall'ambiente più vicino per arrivare ad acquisire competenze sociali e civiche allargate alla dimensione europea. L'interculturalità dell'educazione ambientale, i valori su cui è basata, il metodo di lavoro che la caratterizza la rendono sicuramente *Una strada privilegiata verso l'Europa* come cita il titolo del progetto ambientale che si intende realizzare quest'anno nel liceo dove insegno.

BIBLIOGRAFIA

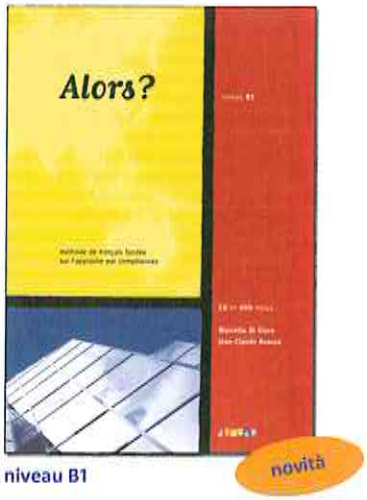
- BERTACCI M., AZZALI F. (2008), *Verso il curricolo ecologico*, Quaderni INFEA Emilia-Romagna, Bologna.
- MORTARI L. (2001), *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Milano.
- SANTERINI M. (2001), *Vivere nel pluralismo. L'educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale*, Carocci, Roma.

Alors?

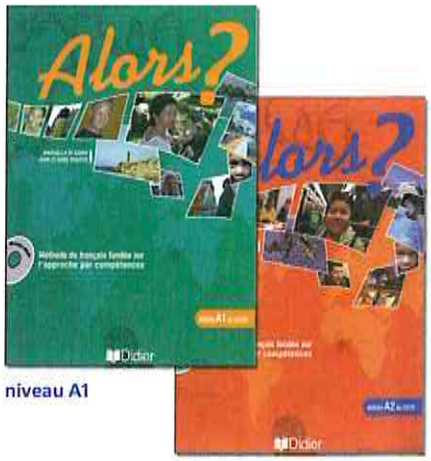
Corso di francese basato sull'approccio per competenze

Autori: Jean-Claude Beacco e Marcella Di Giura

ors? est une nouvelle méthode
ur grands adolescents et adultes
ue des réflexions les plus récentes
r l'enseignement et l'apprentissage
la langue française.



niveau B1



niveau A1

niveau A2

didier

Distributore per l'Italia: ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
TEL 071.750701 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Quali competenze linguistiche per il docente CLIL?

Geraldine Ludbrook
Dipartimento di Scienze del Linguaggio Università Ca' Foscari Venezia

INTRODUZIONE

Content and Language Integrated Learning (CLIL), l'ambiente di apprendimento promosso dal Consiglio d'Europa per rispondere alle nuove esigenze di una società europea multilingue, è definito da Marsh (1994) come "qualsiasi situazione nella quale le materie curricolari, o parti di esse, sono impartite attraverso una lingua straniera con un doppio obiettivo: l'apprendimento dei contenuti e l'apprendimento simultaneo di una lingua straniera".

lo stretto rapporto che si debba istaurare fra la lingua veicolare e la materia non-linguistica

La doppia focalizzazione dell'approccio è rilevata anche da Coonan (2002:75) quando segnala lo stretto rapporto che necessariamente si debba istaurare fra la lingua veicolare e la materia non-linguistica per rendere realizzabile il doppio obiettivo attraverso un unico processo di apprendimento integrato.

Il docente CLIL "ideale" è un docente di materia curricolare con conoscenza della lingua straniera (Marsh 2002:13). Tale figura di docente unico è possibile in quei paesi in cui esiste una doppia abilitazione per l'insegnamento disciplinare, come Germania, Ungheria, Austria e Norvegia; tuttavia, in altri paesi, come l'Italia, tale formazione non è prevista per legge. In altre realtà, soprattutto a livello di scuola primaria, il docente CLIL può essere l'insegnante di classe che fa uso di una lingua straniera come mezzo di insegnamento; oppure il docente di lingua straniera che utilizza le proprie conoscenze culturali per insegnare una materia non linguistica. Diversi progetti europei, che prevedono lo scambio transnazionale di insegnanti, rendono possibile l'inserimento nell'orario curricolare dell'istituto scolastico ospitante di un docente di disciplina, che con il suo status di parlante madrelingua può rafforzare l'insegnamento disciplinare in lingua straniera. Oppure, come si è realizzato in Italia, l'insegnante della materia e l'insegnante di lingua straniera lavorano insieme per la produzione di materiali didattici e la compresenza in aula (Langé 2001, per una discussione dei diversi tipi di docente CLIL).

LA FORMAZIONE DEL DOCENTE CLIL

Qualunque sia la figura dell'insegnante che lavora in ambiente CLIL, è chiaro che occorre una formazione specifica per permettere "l'individuazione della specificità linguistica della materia non-linguistica nonché delle attività linguistiche richieste e/o normalmente associate con tale materia" (Coonan 2002:75). L'insegnamento CLIL attraverso una lingua straniera, inoltre, richiede tutta una serie di competenze didattiche fra cui la conoscenza della materia insegnata, la conoscenza della lingua veicolare, e le competenze per insegnare una materia attraverso una lingua diversa da quella utilizzata per insegnare nel curriculum ordinario. Nonostante il ruolo chiave del docente CLIL, la questione della preparazione professionale rimane poco omogenea nei diversi paesi europei. La formazione iniziale degli insegnanti comprende una formazione specifica per il docente CLIL in soli 11 paesi: Repubblica Ceca, Danimarca, Germania, Spagna, Francia, Lettonia, Austria, Polonia, Finlandia, Svezia e Inghilterra.

Tuttavia, lo studio sulla formazione del docente di lingua europeo commissionato dalla Commissione Europea, (Kelly e Grenfell 2004) propone che siano comprese nella formazione di tutti i docenti "le metodologie e strategie per l'insegnamento di un'altra materia attraverso una lingua straniera veicolare" (Kelly e Grenfell 2004:77). Tale preparazione viene promossa per tre motivi: 1) migliorare le competenze linguistiche del docente di lingua; 2) favorire l'utilizzo più comprensivo della lingua straniera anche nelle lezioni nelle quali l'approccio CLIL non sia adottato; 3) permettere ai docenti di introdurre questioni sociali, culturali e di valori nell'insegnamento della lingua straniera.

il docente CLIL "ideale" è un docente di materia curricolare con conoscenza della lingua straniera

Per la formazione continua (in servizio) del docente CLIL, in alcuni paesi, quali Germania e Francia, sono state stabilite qualifiche supplementari per insegnare una materia curricolare attraverso una lingua straniera (Eurydice European Unit 2006:Figura 4.4).

Sebbene l'insegnante CLIL, per la necessità di "riconcettualizzare il rapporto simbiotico fra teorie di apprendimento, teorie disciplinari e teorie di acquisizione della lingua straniera onde trovare, rispetto alle teorie di insegnamento, soluzioni metodologico-didattiche adeguate ed efficaci" (Coonan 2006:43), non può essere considerato semplicemente un docente della disciplina con competenze linguistiche, in molte realtà dove sono richieste speciali qualifiche per insegnare attraverso l'approccio CLIL, generalmente la valutazione verte sulla conoscenza della lingua veicolare del docente specialista di una o più materie non linguistiche.

Per la maggior parte sono applicati dalle autorità scolastiche quattro criteri principali per accertare le competenze linguistiche dei docenti reclutati nell'ambito dell'insegnamento di tipo CLIL. Oltre alla formazione nella materia curricolare, il docente dovrebbe:
- Essere madrelingua della lingua di apprendimento;
- Aver studiato nella lingua di apprendimento;
- Seguire la formazione continua legata alla metodologia CLIL;
- Aver conseguito una certificazione linguistica (Eurydice European Unit 2006:Figura 4.3).

Nonostante il consenso che il docente CLIL debba conoscere bene la lingua in cui intende insegnare la sua materia, non esiste accordo fra studiosi ed esperti su quale potrebbe essere la competenza minima necessaria per un'efficace applicazione dell'approccio CLIL. Si riconosce che, per i primi livelli di scuola, non serve necessariamente una competenza madrelingua: "Non serve che il docente abbia una competenza nativa o quasi nativa nella lingua di istruzione per tutte le forme di produzione, anche se naturalmente dovrà avere un alto livello di scioltezza" (Marsh 2002:11).

Alcuni studiosi sostengono che una competenza equivalente al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento (CEFR) sia sufficiente per insegnare moduli singoli (ad esempio, Serragiotto 2003:62).
In Polonia e in Ungheria, il livello

richiesto è di B2-C1 del CEFR, mentre in Finlandia è consigliata una competenza al livello C2 (Eurydice European Unit 2006:43).

Altri ritengono invece che una conoscenza pari al madrelinguismo è essenziale per evitare il rischio di impiegare docenti la cui conoscenza della lingua straniera "non gli permette di rispondere a domande che vanno oltre l'unità didattica preparata con cura il giorno prima" (Smith 2005).

L'approccio CLIL continua ad affermarsi come metodo valido per valorizzare l'acquisizione delle lingue straniere. Rimane come ostacolo serio alla sua diffusione la mancanza di docenti adeguatamente qualificati. Aspetto rilevante della formazione, anche se come abbiamo visto non l'unico importante, è la questione delle competenze linguistiche. Come Takala (2002) si chiede: "Un aspetto cruciale dell'approccio CLIL si deve chiarire: di quale livello deve essere la competenza linguistica del docente nella lingua di istruzione e come si potrebbe determinare in maniera affidabile tale livello?"

UN PROGETTO PER LA CERTIFICAZIONE DEL DOCENTE CLIL ITALIANO

In Italia, l'insegnamento CLIL è stato, fino ad oggi, impartito per la maggior parte attraverso una stretta collaborazione fra il docente della materia e il docente di lingua straniera. Con il rafforzarsi dei progetti CLIL, e l'ulteriore diffondersi di questo tipo di insegnamento, sarà necessaria la graduale formazione del docente CLIL unico, ossia il docente della materia con le competenze linguistiche necessarie per l'insegnamento indipendente, anche in Italia. Naturalmente questa "nuova" figura non preclude la partecipazione dell'insegnante di lingua straniera, la cui collaborazione rimarrà una risorsa importante.

Il crescente interesse nella **qualificazione delle competenze specifiche del docente CLIL** ha portato alla nascita di un progetto per lo sviluppo di un test di certificazione delle competenze sia metodologiche sia linguistiche del docente CLIL, gestito dal Laboratorio CLIL dell'Università Ca' Foscari Venezia. Il progetto ha lo scopo di creare un test che potrà essere utilizzato per diverse lingue straniere, rispecchiando la natura multilingue che caratterizza il CLIL italiano. Tuttavia, per la fase iniziale, si andrà verso la creazione di un prototipo per la lingua inglese. Sempre ai fini del test pilota, si è deciso di concentrare il lavoro sulle discipline di scienze e informatica, il campo che in Italia più coinvolge l'approccio CLIL, mirando al docente che lavora nella scuola secondaria italiana. Il test prevede due parti principali: l'accertamento della conoscenza teorica della metodologia CLIL e la certificazione delle competenze linguistiche del docente CLIL.

> aspetto rilevante della formazione è la questione delle competenze linguistiche

In questo momento, l'unica certificazione internazionale per l'insegnante CLIL è stata sviluppata da Cambridge ESOL, nella forma di un modulo CLIL aggiunto al Teaching Knowledge Test (http://www.cambridgeesol.org/annual_review2007/section09.html). Scopo principale della certificazione è di valutare la conoscenza delle nozioni relative all'insegnamento di una materia non-linguistica attraverso la lingua straniera, la conoscenza delle abilità cognitive e linguistiche necessarie nelle diverse materie curricolari, la conoscenza delle attività e risorse da utilizzare nell'approccio CLIL, oltre alle questioni di valutazione. La lingua della certificazione è l'inglese e il livello consigliato per i candidati è il B1 del Quadro Comune Europeo.

DETERMINARE LE COMPETENZE LINGUISTICHE DEL DOCENTE CLIL ITALIANO

L'obiettivo principale della parte linguistica del progetto di Ca' Foscari sarà di determinare il livello di competenza linguistica minima che permette al docente di svolgere - in maniera adeguata - i vari compiti richiesti dall'approccio CLIL.

I due principali quesiti della ricerca sono i seguenti:
1. Quali sono le competenze linguistiche necessarie per il docente italiano di scienze o di informatica che insegna la materia all'interno dell'approccio CLIL?
2. Qual è la competenza minima nella L2 per il docente?

Per rispondere a questi quesiti sono adoperati diversi strumenti di ricerca.
1. L'esame della letteratura su altri modelli di certificazione simili. Esistono in altre realtà, diverse ma con qualche elemento comune al test di certificazione del docente CLIL, altri modelli di test dei quali un'analisi potrebbe fornire confronti interessanti. Negli atenei statunitensi, ad esempio, esiste la figura dell'International Teaching Assistant (ITA), studenti laureati non di madrelingua inglese che vorrebbero qualificarsi per l'insegnamento di appoggio ai corsi ufficiali, soprattutto nelle facoltà scientifiche, insegnamenti che si svolgono in lingua inglese. Sono stati creati diversi test usati per certificare le competenze linguistiche degli aspiranti ITA fra cui i più noti sono il TEACH della Iowa State University e il Graduate Student Instructor Oral English Test (GSI-OET) della University of Michigan.

I vari test per la certificazione degli ITA sono per la maggior parte

performance test, ossia prove nelle quali viene simulato il lavoro svolto nell'aula. Il candidato simula una lezione davanti ad un gruppo di esaminatori, che si finge classe di studenti, su un tema tratto dalla disciplina nella quale intende insegnare. Spesso viene simulata anche un'interazione fra l'ITA e "studenti" nella quale il candidato deve rispondere a domande tipiche formulate dagli esaminatori. In qualche università, la commissione valutatrice comprende, oltre ad esperti di EFL (English as a Foreign Language), anche rappresentanti della Facoltà, che intende avvalersi dei servizi dell'ITA proprio per permettere una valutazione esperta anche della conoscenza del linguaggio specifico della disciplina. Di norma questo tipo di test ha la durata di 20-25 minuti, e i risultati sono espressi in fasce di competenza che qualificano il candidato per vari livelli di responsabilità.

Un'altra prova, molto più lunga ed esauriente, è quella proposta ad insegnanti stranieri in Australia che vorrebbero essere certificati per l'insegnamento nel sistema scolastico australiano: Professional English Assessment for Teachers (PEAT). Viene gestito dall'Institute of Languages alla University of New South Wales per conto del NSW Department of Education and Training. Poiché l'esame ha lo scopo di qualificare i docenti dal punto di vista sia della competenza in lingua inglese, sia della conoscenza della cultura della scuola australiana, si articola in diverse prove che possono includere, ad esempio, la comprensione di un consiglio docenti, la correzione di un compito, il role play di un colloquio con un genitore o un altro insegnante, oltre alla simulazione di una lezione. Dura di solito due o tre ore, anche se la parte di simulazione della lezione si conclude in 20-25 minuti.

L'esame di questi test, e della vasta letteratura di riferimento, ha fornito dei dati utili e interessanti.

La simulazione della lezione frontale si è rivelata prova valida della lingua (straniera) necessaria per chi insegna una materia, soprattutto scientifica, in lingua straniera. La classe simulata composta dalla commissione valutatrice e altri partecipanti che si fingono studenti permette, inoltre, di aggiungere alla fase di presentazione, seppur simulata, anche l'interazione del docente con la classe simulata. Anche la durata della prova, in tutti i casi di 20-25 minuti, indica che questo è uno spazio temporale sufficiente per generare un campione di lingua utile per la valutazione.

intelligibilità, scorrevolezza, accuratezza, autocorrezione

RICERCA SUL CAMPO: STUDIO PILOTA

Uno studio pilota, condotto in una scuola secondaria dove l'approccio CLIL è adottato da diversi anni, ha permesso la validazione di altri strumenti di indagine quali l'osservazione della lezione CLIL, con la relativa trascrizione, codificazione e analisi del linguaggio usato e l'intervista con il docente di materia e con il docente di lingua straniera che lavorano in compresenza. Questi due metodi hanno permesso la raccolta di dati sulle esigenze linguistiche del docente CLIL. In particolare, la ricerca è servita a indicare quattro aspetti principali del linguaggio del docente CLIL:

1. Competenza linguistica generale.
Ci sono quattro aspetti principali della competenza linguistica generale che sono particolarmente rilevanti per il docente di materia che insegna nell'approccio CLIL:
a) intelligibilità
Il docente deve avere una pronuncia chiara e adoperare un'intonazione appropriata, indicando chiaramente la transizione da una parte della lezione alla prossima, oltre a fare uso appropriato della comunicazione non verbale, quali la gestualità, il tono della voce ecc.
b) scorrevolezza e flessibilità di espressione
Il docente deve parlare con scioltezza, senza troppa esitazione. Inoltre, deve essere in grado di esprimere idee e concetti in diversi modi attraverso l'esemplificazione, la riformulazione, il riassunto ecc.
c) accuratezza
Il docente deve dimostrare una conoscenza grammaticale della lingua scritta e orale generalmente accurata.
d) monitoraggio e autocorrezione
Il docente deve essere in grado di monitorare la propria produzione, riformulando quando incontra delle difficoltà di espressione e correggendosi quando percepisce di aver commesso un errore.

2. Lingua settoriale: conoscenza della terminologia, saper spiegare procedure e processi.
Le realtà in cui vengono utilizzati i test descritti sopra sono molto diverse dal contesto europeo dell'approccio CLIL. Tuttavia, hanno in comune l'obiettivo di misurare le competenze linguistiche di docenti già in possesso della conoscenza dei contenuti della materia che intendono insegnare in una lingua straniera (inglese), proprio come il docente CLIL. Anche nel test CLIL sarà necessario un controllo della conoscenza della terminologia specialistica relativa alla disciplina specifica della materia. A differenza del contesto universitario americano, dove viene considerato sufficiente fornire al candidato un tema dal programma del corso universitario in cui intende insegnare, nel caso italiano l'approccio CLIL viene utilizzato per l'insegnamento dei programmi

ministeriali italiani. Il test CLIL dovrà tenere conto dei contenuti più mirati del sistema scolastico italiano e proporre un contesto linguistico più preciso in termini del livello di scuola, il periodo dell'anno scolastico, l'età degli studenti e la loro esperienza pregressa nell'approccio CLIL.

3. Linguaggio della interazione in classe.
Il docente CLIL dovrà dimostrare di avere le competenze linguistiche che gli permettono di fornire sostegno linguistico a studenti che devono acquisire le nozioni della materia attraverso la lingua straniera. In altre parole, sebbene la conoscenza della metodologia CLIL verrà valutata in una prova indipendente, il test linguistico dovrà accertare se il docente sappia applicare in maniera concreta tale metodologia.

Senza intraprendere una discussione dettagliata della metodologia CLIL, sarà sufficiente qui fornirne qualche accenno dal punto di vista prettamente linguistico. L'approccio utilizza diversi aspetti del *sheltered approach*, metodo che si è sviluppato all'interno del *content-based teaching* ideato per dare sostegno linguistico a studenti immigrati negli Stati Uniti che devono affrontare con rapidità la materia di studio nella lingua straniera (per una descrizione di tale approccio, Brinton, Snow e Wesche 1989, Coonan 2002). In breve, usando il *sheltered approach* l'insegnante adatta il linguaggio di testi e di attività per renderlo più accessibile a studenti con diversi livelli di competenza nella L2. Ciò comprende la creazione di testi nuovi o la semplificazione di testi esistenti, facendo ampio uso di immagini visive (grafici, tabelle, illustrazioni, ad esempio).

Nell'interazione in aula, il docente deve essere in grado di modificare la propria lingua, realizzando "un processo di modifiche alla forma linguistica, alla struttura della conversazione, al contenuto del messaggio... finché non si raggiunga un livello accettabile di comprensione" (Long 1999:418). Il lavoro del docente deve anche sostenere la produzione dello studente in modo da innescare processi come "la negoziazione di significato e di contenuto, la comprensione di ricchi stimoli, la produzione di risultati e attenzione alla forma, ritenuti centrali all'apprendimento della lingua (seconda)" (Van Avermaet et al. 2006:175). Ciò si traduce, in termini linguistici, in tecniche di *scaffolding*, di sostegno linguistico, che faciliteranno la comprensione e stimoleranno la produzione da parte dello studente: chiedere partecipazione e interazione, incoraggiare l'uso della L2, fornire *feedback* riformulando un errore linguistico invece di correggerlo *(recasting)*, o facilitare la comprensione attraverso la ripetizione, chiedere conferma, ad esempio.

tecniche di *scaffolding*, di sostegno linguistico che faciliteranno la comprensione

4. Utilizzo di L1 e L2.
Poi c'è la questione aggiuntiva dell'uso della L1, ossia *codeswitching*. Sebbene l'approccio "simuli" un contesto scolastico in L1, la lingua della interazione è lingua straniera per tutti i partecipanti.
L'utilizzo della L1 (italiano nel nostro caso) ha potenzialmente una funzione importante. Il docente dovrà dimostrare di saperlo utilizzare in maniera coerente ed efficace. (Per una discussione dell'uso della L1 nella classe bilingue, Butzkamm 1998).

LA STRUTTURA DELLA PROVA LINGUISTICA

Come negli altri test esaminati, anche la parte linguistica della certificazione del docente CLIL prevede una simulazione della lezione con una "classe" di valutatori. La prova si dividerà in tre momenti diversi. In una prima fase, al candidato sarà chiesto di presentare una parte di lezione frontale su un tema a scelta (ad esempio, spiegare un processo o dimostrare un esperimento) davanti ad una "classe" composta da esperti di metodologia CLIL e di lingua inglese. Il candidato preparerà la lezione prima della prova, insieme con eventuali materiali didattici. In questa fase, verrà valutata la capacità di esposizione del candidato, utilizzando il linguaggio specialistico del settore di studio. Verranno valutate anche le competenze in generale nella lingua, come la scorrevolezza e la pronuncia. Durante questa parte della prova, il candidato risponderà anche a domande da parte degli "allievi" relative a questioni sia di contenuto sia di lingua, così dimostrando la sua capacità di gestire il linguaggio della interazione in classe, compresa la flessibilità linguistica che permette riformulazione, esemplificazione e spiegazione di aspetti del contenuto della lezione o di aspetti linguistici.

Nella seconda fase, il candidato dovrà organizzare e avviare un'attività riguardante il tema della lezione, o *pair work* o *group work*. In questa parte della prova il candidato sarà valutato sia per l'appropriatezza dell'attività sia per la sua padronanza del linguaggio di gestione della classe *(classroom management)*.

La lezione simulata durerà circa 20 minuti, un tempo – come ci dimostrano gli altri test esaminati – sufficiente per generare un campione di lingua utile per la valutazione.

La prova terminerà con un momento di riflessione: una discussione, in lingua italiana, dei momenti salienti della performance per analizzare aspetti

della lezione riguardante questioni o linguistiche o metodologiche.
Ad esempio, giustificare la scelta di attività da proporre alla "classe", o spiegare la propria politica riguardante l'uso della L1.

La prova sarà registrata e il video verrà analizzato e usato per guidare qualsiasi ulteriore preparazione linguistica di cui il candidato potrebbe avere bisogno.

La formazione del docente CLIL generalmente si focalizza sulla conoscenza della metodologia CLIL. Altre realtà, come abbiamo visto sopra, richiedono certificazione delle competenze linguistiche aggiuntive di docenti di materie curricolari.

Il progetto di Ca' Foscari, invece, è un'iniziativa innovativa che risponde alla necessità di valutare la formazione complessiva del docente CLIL – metodologica e linguistica – per garantire la qualità dell'offerta dell'approccio.

BIBLIOGRAFIA

- BRINTON D.M., SNOW M.A., WESCHE M.B. (1989), *Content-based second language instruction*, Heinle & Heinle, Mass.
- BUTZKAMM W. (1998), "Code-switching in a bilingual history lesson: The mother tongue as a conversational lubricant", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1, 2, pp. 81-99.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, COM (2005), *A New Framework Strategy for Multilingualism*. COM (2005) 596 final. Available at: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf. [15.10.2008]
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, COM (2003), *Promoting Language Learning and Language Diversity: An Action Plan 2004-2006*. COM (2003) 449 final. Available at: http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11068.htm. [15.10.2008]
- COONAN C. M. (2007), "Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-Observation and Introspection", *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, pp. 625-646.
- COONAN C.M. (2006), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- COONAN C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- ELDER C. (1993), "How do subject specialists construe classroom language proficiency?", in *Language Testing 10*, 3, pp. 235-253.
- EURYDICE EUROPEAN UNIT (2006), *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*. Available at: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071IT.pdf [15.10.2008]
- KELLY M., GRENFELL M. (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Available at: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf [15.10.2008]
- LANGÉ G. (a cura di) (2001), *Teaching through a Foreign Language*. Available at: www.tieclil.org [15.10.2008]
- MARSH D. (a cura di) (2002), *CLIL/EMILE. The European Dimension* UniCOM Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland. Available at http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marsh-report.pdf [15.10.2008]
- MARSH D. (1994), Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne, Paris.
- MCNAMARA T. (1996), *Measuring Second Language Performance*, Longman, Harlow.
- SERRAGIOTTO G. (2003), *CLIL: apprendere assieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra, Welland Ontario.
- SMITH K. (2005), "Is this the end of the language class?", Guardian Weekly, January 21, 2005. Available at: http://education.guardian.co.uk/tefl/teaching/story/0,15085,1394830,00.html. [15.10.2008]
- TAKALA S. (2002), "Positioning CLIL in the Wider Context", Marsh, D. (ed), CLIL/EMILE. The European Dimension. UniCOM Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland, pp. 40-42.

Reading Can Be Fun

Imelda Hogan
Helbling Languages

"Once a St has developed the habit of good and reasonably rapid reading in English, the opportunities for language learning outside the classroom are considerable compared with the few hours of teacher controlled class work per week." Tricia Hedge (1985)

"Don't confuse literary and linguistic aims here, if your aim is linguistic don't insist that everything has literary value. Students will only read a lot if they are interested... so give them a book they don't want to put down." John Haycraft (1979)

"Good things happen to students who read a great deal in the new language. Research studies show they become better and more confident readers, they write better, their listening and speaking abilities improve and their vocabularies get richer. In addition they develop positive attitudes towards and increased motivation to study the new language." Julian Bamford, Richard R. Day (2004)

"Few things are more encouraging to a child who knows some 1500 words (say) of English than to pick up a book written within that vocabulary and find that he is actually able to read it and enjoy a story which is (at least) an enthralling approximation of the original." Michael West (1950)

"Voluntary pleasure reading is also beneficial for second language acquisition, especially as the reader is free to choose reading material that is of interest and the proper level in order to be understood." Stephen Krashen (1981)

"Three factors contribute to a good reader: language, presentation, and content. It is a tribute to the professionalism of editors that there are very few examples in these series of ungrammatical English, so it is possible to take the accuracy of language for granted. The quality of the style varies, however. Good writing is characterised by smooth flow and clear meaning, which is extremely difficult though not impossible to achieve within severely reduced syntax and lexis." David R. Hill, Graded Readers – Choosing the Best. TLT journal.

pleasure reading is beneficial for second language acquisition

"Graded readers are a superb language learning resource, number one in my view, for versatility and motivation. What other resource gives every student language they can understand, content that interests them, in a form they can use in and out of class, in inexhaustible quantity, at so little cost, all with the certain reward of improved proficiency provided that it is exploited systematically and consistently over an extended period of time?" David R. Hill, Graded Readers – Choosing the Best. TLT journal.

The principles of Extensive Reading

1 The reading material should be easy
2 A variety of material of a wide range of topics should be available
3 Learners should choose what they want to read
4 Learners read as much as possible
5 Reading is fast rather than slow
6 Reading is for pleasure, information and general understanding
7 Reading is individual and silent
8 The teacher guides the students and acts as a model

FAQs about Extensive Reading

What? Depends on level, learners' age and learners' interests. Graded readers allow reading for content. The language must be established and familiar. Allow readers to choose what they want to read. Good, safe internet sources of graded language can be found at:
http://www.shambles.net/safesearching/ search engine for young people.

How much material is needed?
A great deal. For a school library, the Edinburgh Reading Project recommends four times as many books as readers at their level plus a selection at a higher level for them to grow into.

How much reading is necessary?
As much as possible. Consider setting targets with learners. A book a week or a term. Most extensive reading will take place at home, but create some space for it in class to give it importance.
Students can be given longer assignments for the holidays. You can

expect them to read two or three books during the summer vacation.

How can we introduce extensive reading? Discuss learners' attitudes to reading in L1 as well as L2. Raise awareness of their reading strengths and weaknesses. Explain what Extensive Reading is and why it is important in L2. It creates a real use for the language and helps overall language development. Explain how to approach it – general comprehension, quickly, for enjoyment, interest etc.

How should we encourage Extensive Reading? Give it importance. Silent reading time in class – serial of CD of book played as a relaxing regular interval in language classes – book marathons – teacher recommends books she likes – students recommend books they like.

Library vs Class Readers. Both have advantages. It is necessary to look carefully at the circumstances in your school and choose accordingly.
Library: Students choose the books they want to read. Libraries respond to a lot of the principles of Extensive Reading (see above). They allow for self directed learning and development of independence from the teacher.
Class Readers: Teacher can direct choice of book(s), level, topic etc. Teacher can offer support activities. Teacher can relate the text to intensive reading in course work.

Before Reading Activities. To arouse curiosity.
- Give the blurb and series of possible titles for a book. In groups they discuss what is the best title and why.
- Play an extract as a taster to encourage reading the book. Most graded readers have CDs.
- Use cover illustration to speculate about plot.
- Give chapters in random order. Groups list in order of interest – best book title – name for a pop group – CD title etc.
- Give chapter titles and students invent a title for the book.

During Reading. To increase awareness, and examine reactions.
- A variety of text types, illustrations and layout helps to keep readers interested.
- It is important to reflect upon the narrative in order to make sense of it. It is also useful for the reader to personalise the story and relate it to him/her self.

After Reading Activities. To reflect about, to expand upon and to enhance perception of what has been read.
- Matching characters to descriptions.
- Prepare acrostic puzzles for character, places, events in the story.
- Character groups. Put characters into groups according to appearance, attributes, role in plot etc.
- Balloon debates. Students discuss how necessary different characters are in the story, how the story would alter if they were absent from it.
- Acting out parts of the story.
- Story maps, clocks or time lines can be compiled while the story is being read or after it is finished.
- Teacher writes summaries with mistakes for students to correct. In a class library, students can write them and clip them into the book for the next reader to correct.

Readers as a source for oral work.
- Oral book reports. Students tell each other about what they've read.
- Time limit book reports. They report a read book to one student in 3 minutes, to the next student in 2 minutes and to the third student in 1 minute.
- Use of story telling sticks to represent characters, places and events. Takes the focus off the speaker and may help fluency.

Readers as a source for writing.
- Readers offer rich subject matter for written work. N.B. Written book reports should only take 10/15 minutes to write. Otherwise they overshadow the reading experience.

BIBLIOGRAPHY

- BAMFORD J., DAY R. R. (2004), *Extensive Reading Activities for Teaching Language*, C.U.P., Cambridge.
- DAY R. R., BAMFORD J. (1998), *ER in the second language classroom*, C.U.P., Cambridge.
- GREENWOOK J. (1988), *Class Readers*, O.U.P., Oxford.
- HEDGE T. (1985), *Using Readers in Language Teaching*, ELTS Macmillan, London.
- HILL D. R. (2001), "Survey: Graded Reader", in ELT *Journal Vol 55 n.3*, pp. 300-324.
- KRASHEN S. (1981), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, English Language Teaching Series, Prentice-Hall International (UK) Ltd, London.
- PULVERNESS A. (2007), *Reading Matters*, Helbling Languages, Ancona.

WEBSITES

Edinburgh Project on Extensive Reading. Google: erfoundation.org

Acquérir pour agir

Anna Maria Crimi
ANILS Alessandria

Les missions de l'enseignant d'aujourd'hui sont multiples ; bien sûr il est toujours le médiateur de l'enseignement pour l'apprentissage des élèves et leur orientation et sa responsabilité dans ce domaine est importante. Mais il doit aussi accepter et savoir traiter la diversité existante parmi eux, élaborer et exécuter des projets destinés à développer les contenus des programmes, utiliser de nouvelles méthodes, stratégies et matériels d'appui, et développer son aptitude à collaborer et à travailler en équipe.
Selon le Cadre Européen Commun de Référence, le but de l'apprentissage n'est pas le savoir mais l'action.
Et dans notre cas le but de l'apprentissage linguistique est d'accroître les connaissances et les compétences dès l'adolescence afin de permettre dans le futur de pouvoir agir dans un milieu différent.
Nous sommes là dans la perspective actionnelle, il ne s'agit plus seulement d'apprendre une langue mais d'agir avec elle. Le Cadre parle en effet « d'*un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier. En effet si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules, leur donnent leur pleine signification* ».
Chaque acteur social possède son style, qui caractérise sa manière personnelle d'agir, de se comporter.
Dans les années 90 Howard Gardner, psychologue cognitiviste et « développementaliste » américain, caractérise le style d'apprentissage grâce à la forme d'intelligence que chacun possède.
Selon Gardner il existe 7 formes d'intelligence, à savoir :
- l'intelligence verbo-linguistique, l'aptitude à penser avec des mots et à employer le langage pour exprimer des idées ;

le but de l'apprentissage n'est pas le savoir mais l'action

- l'intelligence logico-mathématiques, la capacité de calculer, de mesurer, de faire preuve de logique et de résoudre des problèmes mathématiques et scientifiques ;
- l'intelligence kinesthésique, la capacité d'utiliser son corps et ses mains avec beaucoup d'habileté ;
- l'intelligence musicale, l'aptitude à reconnaître le ton, le rythme, le timbre et la sonorité ;
- l'intelligence interpersonnelle, l'aptitude à comprendre et à interagir avec les autres de diverses façons ;
- l'intelligence intrapersonnelle, l'aptitude à comprendre nos émotions et qui nous sommes en ce monde;
- l'intelligence spatiale, l'aptitude à penser avec des images. C'est aussi l'habileté à voir et à créer des images ou des graphiques en y incluant la forme, la couleur et la dimension.

Ces formes d'intelligence apparaissent à des âges différents. Il est possible qu'une personne présente une forme d'intelligence dans un domaine particulier et qu'elle en manifeste d'autres plus tard.
L'important est de se rappeler que chaque personne et dans notre cas chaque élève possède des habiletés différentes et une façon d'apprendre et de penser qui lui est propre et que le professeur doit en tenir compte pour un apprentissage motivant.
Voici des activités se rapportant aux diverses formes d'intelligence, aux divers âges et aux différents niveaux du cadre.
Dans nos cours il est préférable de faire travailler les élèves en groupes, mais comment former des groupes ?
On peut réunir les élèves par
- le type de vêtements
- la couleur des vêtements
- la couleur des cheveux
- la saison de naissance

mais on peut aussi utiliser des cartes postales.
Découper des cartes postales françaises en quatre comme des puzzles (avec des monuments qui sont très connus : par exemple La Tour Eiffel) et les donner aux élèves.
Les élèves se déplacent dans la classe et doivent recomposer une carte et former ainsi un groupe de 4. Dès qu'on trouve un coéquipier on s'arrête. Toutes les fois on prononce des phrases du genre : « Super Marco, je vais travailler avec toi ! »
En classe après avoir travaillé de façon classique à l'acquisition des savoirs et des savoirs-faire (lexique de la nourriture, les verbes exprimant le

goût et la préférence ; savoir faire des choix, savoir apporter des informations, défendre son point de vue) on peut les réviser de façon actionnelle afin de motiver l'apprentissage.
Pour cela on utilise la fiche : Qu'est-ce qu'on mange ? (fiche 1)
Les élèves doivent composer un menu à partir des indications données sur les 6 personnes. Ils peuvent aller chercher, sur Internet, les informations concernant les ingrédients qui entrent dans la composition des plats.
Les élèves A et B ont chacun la même fiche, car ils doivent travailler ensemble à partir de données communes pour se mettre d'accord sur un résultat commun c'est-à-dire choisir le menu qui conviendra à tout le monde.
Sur la fiche ils ont à leur disposition : un choix d'entrées, de plats, de légumes et de desserts, la description des goûts et préférences des personnes devant déjeuner ensemble au restaurant.
Tous les plats ont été sélectionnés en fonction de leur popularité et de leur repérage facile sur de nombreux sites.
Le déroulement de l'activité se fait d'une façon classique
- Consigne
- Constitution des paires
- Préparation par les apprenants
- Restitution au groupe classe
- Réaction des autres apprenants
- Réaction de l'enseignant

Voici d'autres activités à proposer dans une classe avec des styles d'apprentissages différents.

LA FORÊT DES MOTS

Diviser en plusieurs groupes la classe en fonction du nombre d'élèves. Distribuer les fiches 2, et donner la règle du jeu : lettre, nombre de mots par colonne, temps. Le professeur choisit une lettre et les élèves doivent trouver des mots commençant par cette lettre et correspondant aux rubriques données. Le juge sera le professeur, c'est lui qui accepte ou refuse les réponses en fonction de ce qu'il veut privilégier : l'orthographe ou la prononciation par exemple. Le jeu sera évidemment plus long si on doit privilégier l'orthographe.

BINGO DES VERBES

Ce jeu permet de réviser les verbes à l'oral et de ne pas donner des contrôles avec des verbes à conjuguer qui sont si rébarbatifs, soit pour les élèves soit pour les professeurs qui doivent après les corriger.
Donner des cartes aux élèves qui seront partagés en groupe, ils doivent les tenir battues et ne pas les regarder jusqu'à ce que ce soit leur tour.
Le professeur choisit un élève qui prend sa carte, la regarde et propose une phrase avec le verbe qui est inscrit.
Le groupe gagne si l'élève a bien conjugué son verbe.

la conscience interculturelle fait partie des compétences générales

LE JEU DE CARTES

On repère les éléments structurels d'une histoire (personnages principaux, secondaires, décors, obstacles, surprises, ...). On les représente symboliquement sur des cartes. En tirant ces cartes au hasard, on invente une histoire et on l'écrit.
Les langues sont les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont des facteurs nécessaires pour comprendre la culture, pour permettre aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue.
La compétence communicationnelle repose sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers.

DRÔLE DES MÉTIERS

Chaque élève doit inventer un métier imaginaire combinant des thèmes habituellement disparates (dresseur de voitures, réparateur de serpents, ...).
Les élèves doivent définir le métier, lister les outils, etc.
Ce jeu permet de travailler dans des classes multiculturelles car les élèves peuvent faire appel à des métiers, à des anecdotes, à des souvenirs de leurs pays.
Dans une classe de langue la conscience interculturelle fait partie des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir. En effet selon M. Denis « Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture ».
Pour ce faire en classe on doit développer :
- la compétence communicative : objectif premier de l'apprentissage d'une langue étrangère ;
- la compétence linguistique : seule n'est pas suffisante dans une perspective de communication ;
- la compétence interculturelle : les apprenants devront apprendre à utiliser les formes et adopter les comportements et attitudes langagières reconnus de manière à être compris par leur interlocuteur ;
- la compréhension : les apprenants devront pouvoir identifier, reconnaître, et interpréter correctement les attitudes et comportements mis en jeu par leur interlocuteur dans les actes de communication, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles.

Il faut donc dans la perspective interculturelle impliquer l'apprenant dans le processus d'apprentissage.
Passons maintenant aux liens entre la Langue, la Culture et l'Interculturel grâce à la vision d'un DVD.

On montre une séquence du DVD faisant partie du manuel *Alors ?* des éditions Didier.
La séquence « L'amour toujours : Mariages... » montre deux cérémonies de mariages. L'une à la mairie, l'autre à l'église. Les deux cérémonies ont beaucoup de points en commun mais aussi des différences. Dans les deux cas, robe blanche pour la mariée et tenue de fête pour les invités.
L'ambiance est solennelle mais il y a aussi un air de fête. Après les cérémonies, les cortèges se dirigent vers le lieu des banquets.
Dans une classe multiculturelle, après des activités classiques pour exploiter l'extrait on peut faire réfléchir les élèves sur les traditions liées au mariage. Le professeur peut solliciter, par exemple, les élèves a :
- donner leur point de vue pour établir des liens entre leur culture et la culture étrangère ;
- comparer ces traditions avec celles de leurs pays afin de permettre aux apprenants de réaliser qu'au-delà des différences, il y a des similitudes et des valeurs fondamentales partagées.
Dans nos classes comme le souligne Beacco une fois les cultures identifiées et reconnues, il est nécessaire de travailler sur ce qui les réunit.

BIBLIOGRAPHIE

- *Alors ?* - DVD pour la classe (2007), Didier, Paris.
- BALBONI P.E. (2006), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- BEACCO J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.
- BERGERON C. – ALBERO M., *Tandem, manuel de français*, Didier, Paris.
- *Bingo verbes* (2007), ELI, Recanati.
- DENIS M. (2000), in *Dialogues et cultures* n°44, p. 62.
- GARDNER H. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Harper & Collins, New York.
- *Le grand jeu des verbes* (2007), ELI, Recanati.

Fiche 1

Entrée	Plat principal	Légumes	Dessert
Salade niçoise Quiche lorraine Escargots	Tournedos sauce béarnaise Sole meunière Fondue savoyarde	Purée de pommes de terre Ratatouille Carottes Vichy	Crêpes à la confiture Tarte Tatin Mousse au chocolat
Tante Marthe adore les légumes crus et le poisson mais déteste les carottes. Elle fait un régime et ne veut pas manger de chocolat.		**Anne**, la fille de tante Marthe, est très gourmande, elle aime les bonnes choses mais trouve les escargots dégoutants !	
Xavier, le cousin d'Anne, n'aime pas les tomates mais mange des pommes de terre. Il aime seulement la viande de mouton et déteste les escargots. Il adore le dessert avec les pommes.		**Marc**, le père de Xavier, déteste le rouge dans les plats (les tomates, les carottes et la viande de bœuf !) et le fromage. Mais il mange des salades variées et adore les desserts.	
Sylvie, la femme de Marc, mange beaucoup de poisson, elle adore les anchois et le thon. Elle pense que la viande ce n'est pas bon pour la santé. Son dessert préféré : les tartes.		**Henri**, le mari de tante Marthe, n'aime pas les tartes salées. Il ne doit pas manger de viande rouge mais il peut manger du poisson. En général, il n'aime pas les crêpes des restaurants.	

Fiche 2

Lettres choisies	Professions	Pays	Fruits et légumes	Animaux

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 9

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 1-3 2009

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Grammatica in contesto (1ª parte)
  - *Grammatica e contesti significativi*
  - *Il contesto*
  - *Grammatica e contesto significativo*
  - *Bibliografia di approfondimento*
- Insegnare Inglese con la lavagna interattiva multimediale

Grammatica in contesto

"Imparo a giocare con le parole che mi servono" - 1ª Parte

di Paola Vettorel
Università di Verona - Dipartimento di Anglistica

"Grammar is what has always made English a school subject." (Jimmie Hill in Porcelli 2004:37)

"Grammar. It's all to do with making sense." (Crystal 2003:190)

GRAMMATICA E CONTESTI SIGNIFICATIVI

Il dibattito sull'insegnamento della grammatica è uno dei nodi focali in glottodidattica, ove il pendolo oscilla periodicamente da una visione più comunicativa e quindi più funzionale della lingua, ad una più focalizzata sull'apprendimento delle strutture linguistiche come punto centrale dell'apprendimento. In particolare il dibattito intorno alla distinzione tra *focus on form* e *focus on forms* ha portato a posizioni secondo le quali l'insegnamento della grammatica va visto in contesti che siano significativi per l'apprendente, in cui forma e significato siano integrati e bilanciati.

contesti significativi in cui forma e significato siano integrati e bilanciati

Mentre nell'approccio *focus on forms* (FoFs) la lingua viene divisa in segmenti discreti e presentata all'apprendente in modo parcellizzato e decontestualizzato, nel *focus on form* (FoF) gli elementi linguistici emergono dal contesto stesso della lingua in apprendimento e portati quindi all'attenzione dello studente come integrati nelle attività comunicative o *task-based* (cfr. Long 1991; Doughty e Williams 1998; James e Garrett 1991; Fotos e Nassaj 2007).

Nella definizione "***grammatica*** in ***contesto***", quindi, le due parole chiave si integrano e nello stesso tempo si definiscono a vicenda. Come ben riassume Wainryb, "[...] le forme, le strutture e i modelli della lingua vanno trattate dalla prospettiva del loro particolare significato in contesto. Non vanno esaminate in isolamento come esempi di regole in cui l'uso è privo di una base semantica. [...]
Una grammatica che sia spogliata di un contesto ha poco significato o valore pratico per chi impara una lingua[1]" (Wajnryb 1990:13). Promuovere l'insegnamento della grammatica in contesto permette quindi all'apprendente di guardare alla lingua in modo esplorativo, sviluppando abilità di *language awareness* - o riflessione linguistica - relativamente al suo funzionamento ed uso. Questo vale e può essere applicato sia alla/e lingua/e in apprendimento, che alla lingua madre o ad altri sistemi linguistici con cui gli apprendenti entrino in contatto. Potranno quindi essere sviluppati ed incoraggiati atteggiamenti di scoperta e curiosità per il sistema-lingua, oltre che abilità cognitive (ad es. collegare, generalizzare, ipotizzare), riferibili ai contatti con la lingua sia entro che fuori la classe (cfr. Tomlinson 2007). In questa concezione la grammatica è intesa come "il processo secondo il quale la lingua è organizzata e modellata per produrre significato"

[1] Traduzione nostra (anche per le altre citazioni nel testo).

(Thornbury 2005:6) – in una visione quindi allargata che comprende i diversi livelli della lingua: grafemico, fonemico, lessicale, morfo-sintattico e testuale.

Per i bambini della scuola primaria in particolare l'insegnamento della grammatica può essere visto come una sensibilizzazione alla consapevolezza delle regole di funzionamento del linguaggio all'interno di un contesto comunicativo, significativo in termini sia cognitivi che affettivi. "L'obiettivo fondamentale dell'insegnamento della grammatica non è per il bambino quello di imparare forme e regole astratte, ma di essere in grado di comunicare in modo efficace il significato che hanno in mente" (Georgiou & Pavlou 2003:99). La grammatica assume il ruolo di *uno* degli strumenti della lingua: quest'ultima serve per un giovane apprendente essenzialmente a comunicare con gli altri e con il mondo, a veicolare significati legati al proprio mondo affettivo e cognitivo (cfr. Luise 2008).

Caratteristici del mondo dei bambini sono poi il piacere della scoperta, della curiosità, del gioco come forma di socializzazione e apprendimento; l'insegnamento della grammatica non va quindi presentato come un insieme di norme astratte, categorizzate a priori e trasmesse dall'insegnante, ma come una ricerca dei meccanismi di funzionamento della lingua, come le regole di un gioco in cui il piacere della scoperta e della sistematizzazione delle conoscenze sono basilari. Aspetto fondamentale e focale diventa quindi il piacere di scoprire, apprendere e mettere in pratica le regole (cfr. Balboni 2002), in un'ottica di riflessione ed educazione linguistica in senso allargato.

Il coinvolgimento dell'allievo negli aspetti cognitivo e affettivo insieme implica anche prevedere attività sia di reimpiego che di riflessione che vadano a stimolare non solo l'emisfero sinistro (più logico, razionale, seriale e analitico) ma anche quello destro (intuitivo, analogico e sintetico), in una visione olistica dello sviluppo della persona e delle potenzialità di un apprendimento che possa essere significativo e a lungo termine (Tomlinson 2007; Gerngross, Puchta e Thornbury 2006; Mezzadri 2003). In quest'ottica si inserisce anche l'opportunità di utilizzare diverse modalità sensoriali con attività non solo uditive, ma anche visive e cinestesiche (cfr. Freddi 1990). Queste ultime, legate al fare e alla manipolazione, sono da intendersi anche come pratiche laboratoriali, ove la scoperta attiva delle regole di funzionamento del codice linguistico possano poi sfociare in *fare con* la lingua.

IL CONTESTO

Collocando la grammatica in contesto la regola viene quindi scoperta in modo vivo, integrata in un contesto significativo e reale per l'apprendente, non 'dettata' dall'insegnante o dal testo come autorità superiore. La significatività risiede sia nella scelta del contesto, (ri)creato sugli interessi e sul mondo del bambino, sia nel processo di scoperta e successiva riapplicazione. "I bambini sono veloci nell'apprendere le parole, più lenti nell'apprendere le strutture. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che le parole hanno significati immediati, tangibili, mentre le strutture sono utili in un modo meno ovvio – dopotutto *'Pencil!'* spesso ottiene lo stesso risultato di *'Can I have a pencil?'* [...] Una comprensione della struttura di una lingua in contesti significativi è uno strumento importante per i bambini, uno strumento con cui possono creare significato" (Phillips 2003:74). La scoperta quindi delle funzioni che la grammatica in senso ampio può fornire nell'ampliamento delle potenzialità espressive della lingua costituisce un momento fondamentale nell'educazione e riflessione linguistica, anche per apprendenti in giovane età (cfr. Thornbury 2001 [2005]). "Oggi è [...] accertato che anche con i bambini non si può basare un curricolo di lingua solo sulle abilità di uso della lingua, ma che vanno considerate anche quelle sull'uso della lingua:

bisogna quindi muovere verso una riflessione, guidata dall'insegnante, ma condotta dagli alunni, sulla logica che regge il materiale linguistico presentato" (Luise 2006:127). Occasioni di pratica in contesti significativi costituiscono una ricchezza in termini di esperienza per l'interiorizzazione della lingua (intesa anche come *chunks of language*), dove "la lingua straniera è percepita come realtà da vivere" (cfr. Porcelli 2004). Momenti di riflessione sulle regole come strumento di funzionamento e di uso efficace della lingua per comunicare andranno inseriti contestualmente, sempre nello sfondo di un uso della lingua in dimensioni operative[2].

GRAMMATICA E CONTESTO SIGNIFICATIVO

Secondo la *rule of forgetting* di Krashen (1983), quando siamo coinvolti in un contesto significativo dimentichiamo che stiamo operando in una dimensione cognitiva e impariamo in modo più naturale attraverso il fare. Non solo: il processo di *intake* deve essere profondo, "semantico, nel senso che l'attenzione dell'apprendente è principalmente sul significato e sul senso dell'*intake* e, in particolare, sulla sua pertinenza e utilità per l'apprendente" (Tomlinson 2007:178). Questo principio vale anche per la grammatica: se il contesto è significativo, e quindi l'ottica di scoperta e coinvolgimento a tutto tondo, non ci troviamo più a dover imparare una cosa a sé stante, noiosa, da applicare mnemonicamente e in modo meccanico. Diventa al contrario un ambito in cui poter trovare un significato personale, non dimenticando che ai fini dell'apprendimento l'unica grammatica che conta è quella che si sviluppa come conoscenza attiva nella mente dell'apprendente.

Anche la fase di riflessione, o *language awareness*, non può essere staccata dal contesto, oltre a costituire parte integrante del processo di apprendimento. La riflessione è in questo senso parte della consapevolezza linguistica, in una prospettiva di apprendimento organico e sistemico, in cui la metafora per l'apprendimento linguistico non può essere la costruzione lineare e consequenziale di muri tra loro separati[3], ma la coltivazione di un giardino (Nunan 2001:192-3) ove la grammatica è un set di scelte possibili, una serie di *building blocks* rappresentati dalle regole di combinazione della lingua. Sulla loro scoperta può innescarsi una riflessione finalizzata ad un riutilizzo consapevole e autonomo, da "esploratori attivi della lingua" (ivi: 195, cfr. anche Corno 2004).

L'osservazione guidata è quindi un passo in itinere, una fase di riflessione contestuale all'uso del sistema lingua in contesti di apprendimento significativi (cfr. Balboni 1998, anche per un ampio panorama di tecniche didattiche a questo scopo). Il fuoco si sposta dall'*insegnamento della grammatica* alla *riflessione* sulla lingua, dove il soggetto centrale non è più l'insegnante ma lo studente, dove le regole non costituiscono più il punto di partenza ma di arrivo e non sono più norme da applicare ma meccanismi da scoprire: lo schema è aperto, di scoperta, centrato sull'apprendente (Balboni 2002:117-118, Mezzadri 2003, Luise 2006).

(continua in Inserto BLE 10, SeLM 4-5 2009)

---

[2] La didattica ludica può offrire un buon trait-d'union tra scoperta e contesto, essendo il gioco di per sé un ambiente significativo per il bambino: la ludicità è infatti una modalità di apprendimento naturale e prevalente che crea un contesto comunicativo reale e non artefatto. La metodologia ludica potrebbe quindi costituire una filosofia di fondo per un apprendimento/insegnamento significativo, motivante e autentico, che coinvolga cognitivamente ed emotivamente l'apprendente e gli permetta di fare esperienze significative con la lingua per scoprirla e usarla attraverso il gioco e per scopi autentici. Inoltre, la didattica ludica promuove anche un coinvolgimento a tutto tondo della persona, includendo tra l'altro aspetti legati a sensorialità, motricità e bimodalità neurologica (cfr Caon e Rutka 2004).

[3] In cui le stanze rappresentano le diverse lingue, siano esse L1 o altre lingue conosciute o in apprendimento; si veda il dibattito sulla consapevolezza linguistica che includa la L1 (Bolitho 1998) e quella del parlante plurilingue, fra altri in Jessner 2006, Beacco 2007.

BIBLIOGRAFIA DI APPROFONDIMENTO

- ARNOLD J. (a cura di) (1999), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BALBONI P.E. (2002), *Le Sfide di Babele*, Utet Libreria, Torino.
- BALBONI P.E. (a cura di) (1999), *Educazione bilingue*, Guerra Edizioni/Soleil, Perugia.
- BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet Libreria, Torino.
- BEACCO J.C. (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of language Education Policies in Europe*, Council of Europe, Strasburgo.
- BIANCHI C., CORASANITI P.G., PANZARASA N. (2004), *L'inglese nella scuola primaria*, Carocci Faber, Roma.
- BOLITHO R. et al. (2003), "Ten questions about language awareness", in *ELT Journal* Vol.57/3:251-259.
- BOLITHO R. (1998), "Language awareness in the English Classroom", in *English Teaching Professional*, Issue 6.
- CALLIARI P. e DEGASPERI M. (a cura di) (2004), *I bambini insegnano la grammatica*, Provincia Autonoma di Trento – IPRASE Trentino.
- CANDELIER M. (ed.) (2004), *Ianua Linguarum – The Gateway to Languages*, European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Strasburgo.
- CORNO D. (2004), "I bambini insegnano la grammatica", in P. CALLIARI e M. DEGASPERI (a cura di), *I bambini insegnano la grammatica*, Provincia Autonoma di Trento – IPRASE Trentino.
- CRYSTAL D. (2003), *The Cambridge Enciclopedia of The English Language*, 2nd Ed., Cambridge University Press, Cambridge.
- DOUGHTY C. e WILLIAMS J. (a cura di) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- FREDDI G. (1990), *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*. Liviana, Padova.
- FREDDI G. (2008), "Progettare una glottodidattica per bambini", in *BLE Dossier 7*, Supplemento a *SELM* Anno XLVI n. 6-7: I-IV.
- GERNGROSS G., PUCHTA H., THORNBURY S. (2006), *Teaching Grammar Creatively*, Helbling Languages, Crawley.
- HAWKINS E. W. (1999), "Foreign Language Study and Language Awareness", in *Language Awareness* Vol. 8 N. 3&4:124-142.
- JAMES C. & GARRET P. (a cura di) (1991), *Language Awareness in the Classroom*, Longman, London.
- JESSNER U. (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- KRASHEN S.D. e TERREL T.D. (1983), *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon, Oxford.
- LINDSTROMBERG S., BOERS F. (2008), *Teaching Chunks of Language*, Helbling, Crawley.
- LONG M. (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", in K. DE BOT, R. GINSBERG & C. KRAMSCH (a cura di), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 39-52.
- LUISE M.C. (2008), "Ascoltare e parlare la LS", in BLE Dossier 7, Supplemento a *SELM* Anno XLVI n. 6-7:V-VI.
- LUISE M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda*, UTET, Torino.
- MARIANI L. (1992), "Language awareness/learning awareness in a communicative approach: a key to learner independence", in *Perspectives* Vol. XVIII/2.
- MEZZADRI M. (2003). "Italiano a stranieri. Insegnare la grammatica", in *Inlt* Anno 4/1 www.initonline.it/n9/pag1.htm (ultimo accesso 26.11.08).
- NUNAN D. (2001), "Teaching Grammar in context", in C.N. CANDLIN e N. MERCER, *English Language Teaching in its Social Context*, Routledge/Open University, Oxon.
- PORCELLI G. (2004), *Comunicare in lingua straniera*, Utet Libreria, Torino.
- PORCELLI G. e BALBONI P.E. (1992), *L'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare. Fondamenti metodologici. Modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- RIZZARDI M.C. (2000), *Programmare e insegnare le lingue straniere nella scuola di base*, Utet Libreria, Torino.
- SVALGERG A. M-L. (2007), "Language awareness and language learning", in *Language Teaching* Vol. 40:287-308.
- TENNANT A. (undated), "Approaches to grammar teaching: Little words, BIG grammar", in *Onestopenglish* http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=144972 (ultimo accesso 27.11.08).
- THORNBURY S. (2005), *Grammar*, Oxford University Press, Oxford.
- THORNBURY S. (2001) [2005], *Uncovering Grammar*, MacMillan, Oxford.
- THORNBURY S. (1999), *How to Teach Grammar*, Longman-Pearson, Harlow.
- WAJNRYB R. (1990), *Grammar Dictation*, Oxford University Press, Oxford.
- WRIGHT A. (1995), *Storytelling with Children*, Oxford University Press, Oxford.
- WRIGHT A., BETTERIDGE D., BUCKBY M. (1984), *Games for Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WRIGHT T., BOLITHO R. (1992), "Language awareness: a missing link in language teacher education?" in *ELT Journal* Vol.47/4:292-304.
- ZEDDA A.S. (2006), "Insegnamento linguistico-riflessivo della lingua straniera", in G. Contu (a cura di), *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere*, Università di Sassari, vol. 4, 2004 (2007), pp. 75-92; http://lingue.uniss.it/facolta/web_annali/annali_file/vol_4/007%20-%20ZEDDA.pdf (ultimo accesso 26.11.08).

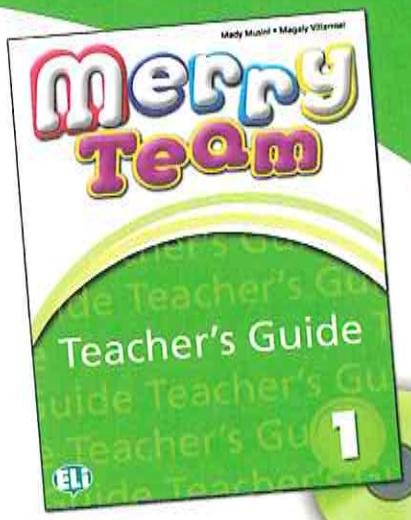
Mady Musiol, Magaly Villarroel, Carla Iozzi

Merry Team

Corso di Inglese per la Scuola Primaria

Student's Book

Activity Book



Teacher's Guide

DVD

Novità

Per lo studente
- Student's Book
- Activity Book + Audio CD
- DVD
- Magazines

Per l'insegnante
- Teacher's Guide
- Audio CD
- Flashcards
- DVD
- Puppet
- Posters

Merry Team Magazines

Allegati di aggiornamento gratuiti: ampliano i contenuti del corso con fumetti, test e quiz. Presentano temi e personaggi sempre attuali della civiltà anglofona.

ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
TEL 071.750701 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Insegnare inglese con la lavagna interattiva multimediale

di Francesca Panzica
Docente specialista di inglese - Direzione Didattica di Lastra a Signa (Firenze)

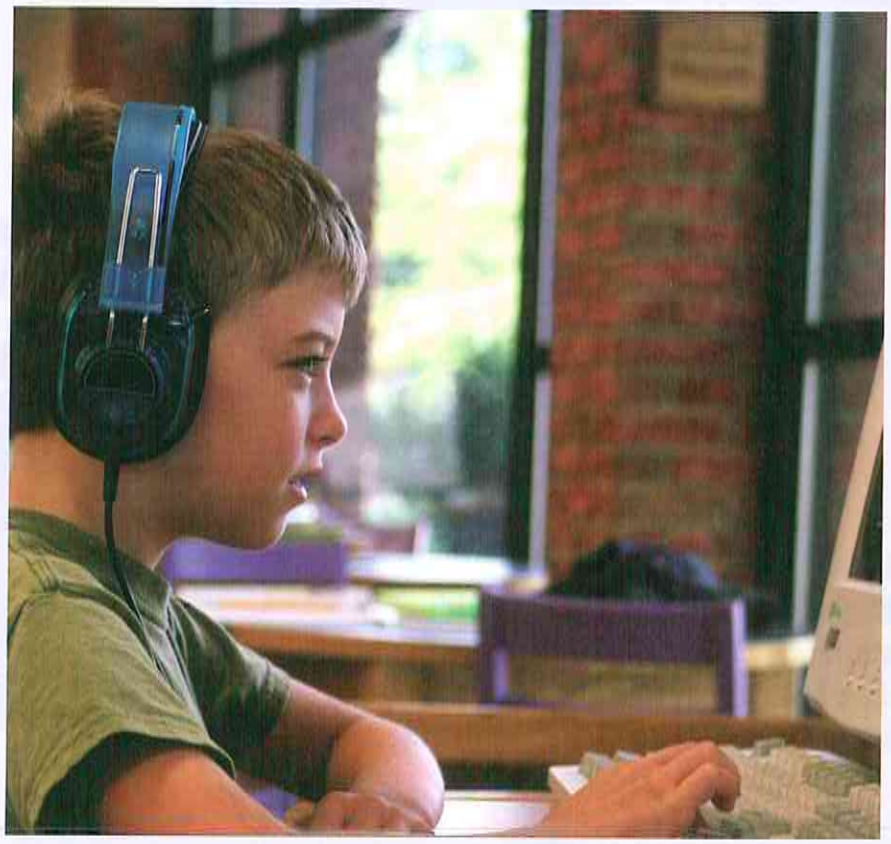
Della lavagna interattiva conoscevo l'esistenza, ma ho potuto constatarne tutte le sue potenzialità didattiche solo grazie ad una visita ad una scuola primaria inglese, nell'ambito di un incontro di progetto Comenius.

Ricordo che, mentre assistevo ad una esemplificazione del suo utilizzo con i ragazzi, con la mente già cominciavo a progettare attività che avrei potuto attuare nell'insegnamento della lingua inglese e scoprivo con rinnovato entusiasmo come questo nuovo strumento avesse il potere di solleticare la mia creatività, creando nuova motivazione e facendomi intravedere nuovi orizzonti su cui proiettare la mia attività mediante strumenti più rispondenti ai bisogni e agli interessi dei bambini di oggi.

attività che coniugano lo sviluppo cognitivo al divertimento

Immaginavo anche l'effetto che avrebbe avuto sugli alunni, chiedendomi se potesse diventare uno strumento utile per motivare maggiormente classi particolarmente difficili e impostare una didattica più attenta ai bisogni cognitivi dei bambini e più rispondente alle loro diverse intelligenze.

Già da tempo avevo inserito le tecnologie informatiche nella mia metodologia, convinta di come si generi maggiore apprendimento attraverso attività che coniugano lo sviluppo cognitivo al divertimento e permettono la costruzione dei saperi attraverso la partecipazione attiva del bambino e l'attivazione di tutti i canali sensoriali, ma l'utilizzo al computer di software didattici in inglese, pur all'interno di un programma prestabilito e condiviso di autoapprendimento, mi generava numerose perplessità in merito alle modalità in cui avveniva l'apprendimento e alle possibilità di monitoraggio dello stesso.
Nel laboratorio d'informatica, con cuffie e microfono, l'apprendimento si realizzava in completo isolamento: l'alunno lavorava con la macchina, in un rapporto 1 a 1 ed io non potevo essere consapevole dei risultati raggiunti se non mediante l'utilizzo di test tradizionali appositamente predisposti. Non c'era interazione con i compagni né lavoro collaborativo, l'apprendimento era di tipo individuale, spesso competitivo in relazione ai punteggi ottenuti, con un utilizzo prevalente del canale uditivo e visivo, penalizzando gli alunni che mostravano di apprendere meglio, ad esempio, in situazioni ludiche di movimento.



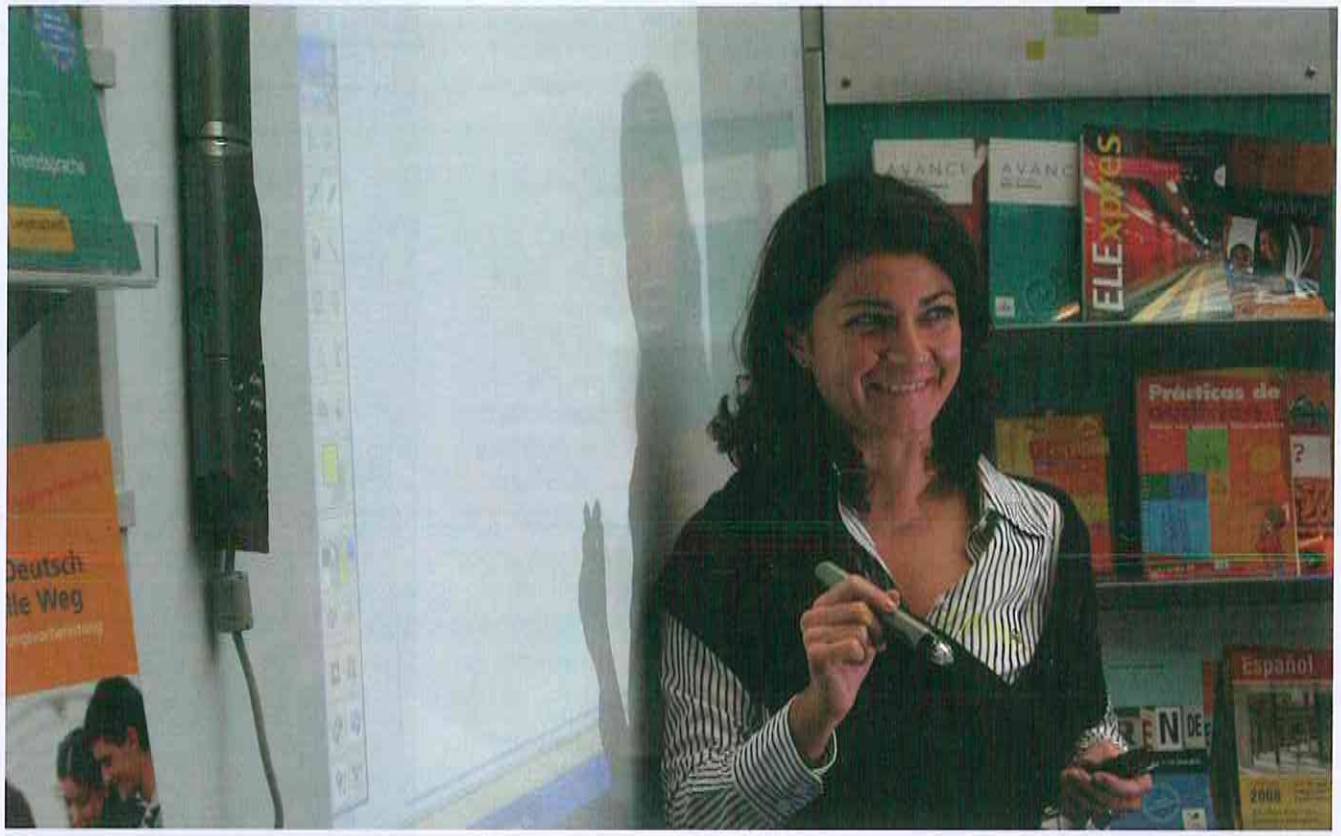


Foto: Gianfranco Porcelli

La successiva sperimentazione della lavagna all'interno del mio laboratorio di lingua inglese ha fornito una risposta positiva alle iniziali curiosità e mi ha permesso di arricchire e potenziare la didattica, inserendola in un contesto più vivace e coinvolgente mediante contenuti più accattivanti e disponibili grazie all'interattività e alla possibilità di condivisione con il gruppo classe.

Gli alunni avevano la possibilità di manipolare gli oggetti didattici nel vero senso della parola, modificando, spostando, clonando, cancellando e riscrivendo, usando il dito come mouse; in situazioni di *problem solving*, i bambini potevano contare sul supporto collaborativo dei compagni: tutti erano protagonisti del loro apprendimento e collaboravano alla costruzione del sapere proprio e dei compagni. L'apprendimento non era più un fatto individuale, ma veniva costruito insieme, con il supporto dell'insegnante-regista, e la LIM diventava così la "zona di sviluppo prossimale" in cui il proprio sapere veniva costruito attraverso la negoziazione di significati con gli altri.

La possibilità di salvare le lezioni, data dal software della lavagna, provvedeva a me insegnante il feedback utile per apportare modifiche o strutturare l'attività in modo diverso a seconda dei bisogni emersi nelle diverse classi e permetteva la personalizzazione delle lezioni tramite la registrazione audio della voce dei bambini o il salvataggio di grafici e istogrammi relativi ad inchieste collegate alle attività.

personalizzazione delle lezioni tramite la registrazione

Nella didattica della lingua inglese, l'utilizzo della LIM si è rivelato particolarmente efficace nello *storytelling* e con attività di CLIL. Con i bambini più piccoli, infatti, le storie costituiscono lo sfondo integratore delle attività e la possibilità data dal grande schermo di lavorare sulle immagini e sul lessico ha permesso di facilitare la comprensione del racconto in lingua e la memorizzazione di vocaboli e strutture linguistiche, superando di gran lunga i vantaggi tradizionalmente dati dall'uso delle *flashcards*.

Tutte le storie e le attività presentate hanno come momento iniziale la presentazione della *"word bank"*, ovvero l'insieme dei vocaboli-chiave della storia, su cui vengono via via organizzate svariate attività ludiche mirate alla memorizzazione e alla fissazione del nuovo lessico; successivamente si snoda il racconto della storia, supportato dalle immagini della LIM e dalla drammatizzazione e, in base agli obiettivi previsti, le attività che possono riguardare il parlato, la lettura o la scrittura, ma che sempre richiedono la presenza attiva del bambino alla lavagna.

Il racconto, che sempre presenta elementi ripetitivi, spesso viene contemporaneamente "agito" dagli alunni, secondo la metodologia del *Total Physical Response*.

La possibilità di manipolare i contenuti nella lavagna permette di lavorare sulle storie secondo i principi del *Task Based Learning*, permettendo l'attivazione di

pratiche cooperative che vedono nella LIM il mezzo di condivisione finale con la classe dell'apprendimento precedentemente realizzato nel gruppo.

La LIM non annulla l'utilizzo dei tradizionali strumenti scolastici, perché i bambini al banco seguono l'attività sulle schede su cui sono state stampate le schermate della lezione, mentre alla lavagna, a turno, eseguono attività di *drag and drop, labelling*, riordinamento di parole e/o frasi, *cloze-tests* e quant'altro abbia ritenuto utile inserire per raggiungere gli obiettivi previsti.

creare un clima positivo più favorevole all'apprendimento

La reiterazione dei dialoghi spesso permette ai bambini di dar voce ai personaggi, inserendosi attivamente nella narrazione, e la possibilità data dalla LIM di registrare il parlato rende la storia più vivace e partecipata. Grazie al salvataggio delle diverse presentazioni, ogni classe può poi avere la propria storia personalizzata.

La LIM non ha modificato il mio modo di insegnare, ma l'ha arricchito e reso più consapevole: la preparazione della "sceneggiatura" della lezione sulle pagine della lavagna favorisce il ripensamento a livello teorico delle proprie scelte didattiche e induce ad una più attenta riflessione sulla comunicazione, la gradualità nella presentazione dei concetti e la ricerca di tecniche e strategie didattiche mirate a rispondere ai diversi stili di apprendimento degli alunni.

Nella fase di progettazione dei contenuti digitali sono ora molto più attenta a creare situazioni che permettano l'interattività e la cooperazione tra gli alunni e quello che inizialmente avevo pensato essere uno strumento da usare qualche volta come diversivo, in realtà è diventato il completo sostituto della lavagna d'ardesia, arricchito dalla multimedialità e dalla possibilità di utilizzare in modo collettivo le risorse della rete nel momento in cui se ne ravvisi la necessità.

La reazione degli allievi è stata più che positiva: sono migliorati i livelli di apprendimento e di attenzione, anche nelle classi dov'era più difficile catturare l'interesse dei ragazzi, e le lezioni si sono arricchite di un ulteriore elemento ludico che contribuisce ad abbassare il "filtro affettivo" e a creare un clima positivo più favorevole all'apprendimento.

L'apprendimento, ma anche l'insegnamento, dovrebbero essere esperienze piacevoli perché è bello imparare, ma anche insegnare: la lavagna interattiva multimediale in questo senso aiuta a promuovere la realizzazione di un ambiente di apprendimento "partecipato" dove il sapere si costruisce in modo divertente e collaborativo e dove l'errore è risorsa e fonte di ulteriore conoscenza.

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:

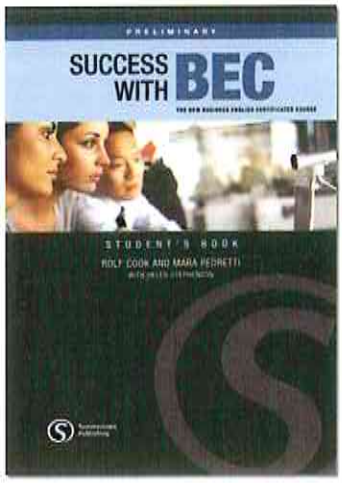
1. Istituzioni pubbliche o private che descrivono la natura, le finalità, gli obiettivi e i risultati del loro operare nel settore della LS a livello primario (1500 oppure 3000 battute).
2. Esperienze pilota di natura provinciale o regionale oppure progetti di sperimentazione descritti nelle loro finalità, 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 Tigor 22, 34134 Trieste

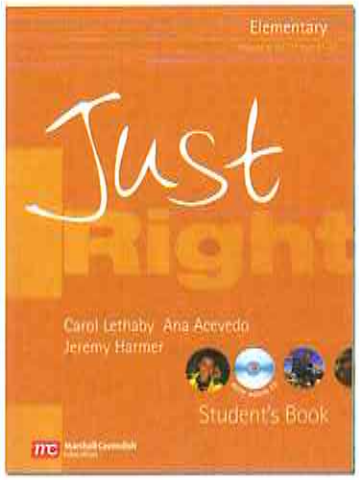
  <milvia.corso@scfor.units.it>



Success with Business English

Summertown Publishing

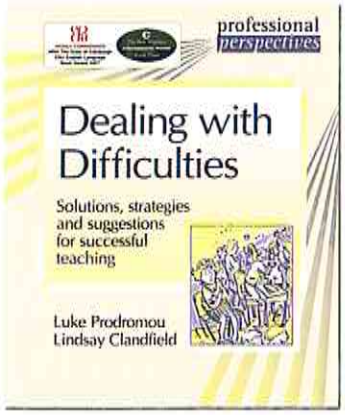
A completely three-level course for students of Business English and for who prepares the Business English Certificate exams (BEC).



Just Right

Marshall Cavendish Education

The Just Right course is a five-level general English course for adults and young adults.
Students learn in different ways. Just Right seamlessly integrates different approaches, motivating students and encouraging them to learn rapidly.



professional perspectives

DELTA PUBLISHING

A series of practical methodology books designed to provide the teacher of English with fresh insights, innovative ideas and original classroom materials.
DEALING WITH DIFFICULTIES
CHALLENGING CHILDREN
HUMANISING YOUR COURSEBOOK
TALKING BUSINESS IN CLASS
UNLOCKING SELF-EXPRESSION THROUGH NLP
SPONTANEOUS SPEAKING
CREATING CONVERSATION IN CLASS
USING THE MOTHER TONGUE

Distributore per l'Italia: ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
TEL 071.750701 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Tecnología y enseñanza de las lenguas

101 herramientas que trabajan para nosotros entre clase y clase

Rafael Alba-Cascales
Consejería de Educación de la Embajada de España en Italia - Asesor Técnico

RESUMEN
Normalmente se suele distinguir entre enseñanza presencial y enseñanza a distancia, dando a entender que ambas son incompatibles. Ante esta disyuntiva clásica, vamos a proponer utilizar, como apoyo a la enseñanza presencial de la lengua, la utilización de la web social, con todas las herramientas disponibles (o una selección de las mismas en función de nuestras necesidades), integrando las diversas utilidades para colaborar en el desarrollo de diferentes competencias, optimizando los tiempos que utilizamos para preparar nuestras lecciones y para evaluar los progresos de nuestro alumnado y, en definitiva, apoyando la "MotivAcción" a la que alude el lema principal del Congreso.

INTRODUCCIÓN

Integrar las tecnologías de la información en el aula no es únicamente algo que esté de moda, como otras oleadas de épocas anteriores que insistían en la utilización de determinadas herramientas para mejorar la metodología de aula.

Con la llegada de la denominada *Web 2.0*, la mayoría de los posibles destinatarios de nuestra enseñanza (sean éstos niños, jóvenes o adultos) están utilizando ya de hecho estas herramientas de manera habitual en su vida diaria. De hecho, seguramente están utilizándolas más y mejor que nosotros, sus docentes.

La propuesta de nuestra presentación es precisamente que debemos aprovechar este hecho para nuestras clases, probablemente presenciales, con una curva de aprendizaje por parte del docente que sea fácilmente asumible.

debemos aprovechar el Web 2.0 para nuestras clases

EL USO QUE EL PROFESORADO HACE DE INTERNET

Cada vez es más fácil encontrar profesorado que tiene un blog, que usa o ha usado *messenger* alguna vez, que conoce o usa *Skype* para sus conversaciones privadas, que comparte o visualiza fotos a través de algún gestor *online* como *Picasa*, que usa *Google Maps*, que colabora en su versión local de *Wikipedia*, y por supuesto, que conoce o usa *Google* y el correo electrónico.

Puede ser un poco más difícil encontrar profesorado que utilice todas estas herramientas orientadas a su uso didáctico con el alumnado: mantener un blog de aula en el que participen las alumnas y alumnos, emplear *messenger* (o alguna herramienta similar) para que el alumnado contacte con compañeras y compañeros de otros países, que pida a sus alumnas y alumnos que localicen fotografías de los países de la LE en cualquier gestor de fotografías *online* para después utilizarlas para la interacción oral o escrita en el aula, que utilice las herramientas avanzadas de *Google Maps* para identificar elementos culturales de su país o del país de la LE...

Y aún más complicado ver propuestas un poco más, podríamos decir, avanzadas: iniciar un proyecto para mejorar las entradas de su versión local de la *Wikipedia* (obviamente, con el alumnado), emplear el e-mail para la corrección de los textos escritos, colaborar, junto con el grupo-clase, en mejorar las traducciones de las herramientas de idioma de *Google* (hay un enlace que nos ofrece esta posibilidad), manejar un gestor de cursos *online* (*Moodle*, *Claroline*, etc.) para complementar las clases presenciales, o promover el uso de herramientas de *microblogging* como

Twitter para la interacción escrita en el aula... e innumerables propuestas alternativas o complementarias a estas.

LA SITUACIÓN ACTUAL

Podemos encontrar diferentes estudios, reflejados frecuentemente en los medios de comunicación, que indican que la mayoría de los jóvenes utilizan Internet como medio de comunicación habitual con sus iguales. Partamos, por ejemplo, del siguiente titular del diario *Financial Times* publicado el 7 de enero de 2007 (VAN DUYN 2007):

"55% of US teens use networking sites". By Aline Van Duyn in New York.

"[...] in a study released today, it is clear just how commonplace using social networking sites has become among teenagers, especially those over 14. More than half (55 per cent) of American children aged between 12 and 17 use online social networking sites such as MySpace, research by the Pew Internet & American Life Project has found. MySpace and Facebook and numerous smaller alternatives allow people to create web pages and fill them with text, pictures and video and also exchange messages with others in the network."

Es decir, que más de la mitad de los jóvenes utilizan herramientas de la *Web 2.0* para **comunicarse** con otros.

La noticia intenta de alguna manera, como suele ser habitual en los medios de comunicación, demonizar estas prácticas en áreas de la seguridad de los adolescentes, indicando la preocupación de sus progenitores en que éstas, en definitiva, dejan al descubierto demasiados datos de los jóvenes que pueden ser utilizados para prácticas poco deseables.

Sin perjuicio de que lo anterior pueda tener su parte de verdad, y que tenemos que cuidar entre todos (adultos, jóvenes, instituciones, autoridades, etc.) que el uso que se hace de Internet sea el adecuado, no cabe duda de que los jóvenes utilizan estos medios como una alternativa más que válida a la comunicación convencional (teléfono, correo postal, etc.), y que además llegan a muchos más interlocutores, obviamente, que con estos medios, y además, a través de muchos más canales que la comunicación escrita: imágenes, vídeos, locuciones grabadas... y un largo etcétera.

Podríamos estar tentados de pensar que esta realidad se da únicamente en los Estados Unidos, puesto que el desarrollo tecnológico producido allende el océano es muy superior al de la querida y vieja Europa. Nada más lejos de la realidad. Existen informes y análisis de nuestro entorno próximo que nos permiten pensar que esta realidad de los jóvenes estadounidenses es también la de los jóvenes españoles, italianos y, en general, europeos.

los jóvenes utilizan el Web como una alternativa más que válida

El *CNICE*, Centro Nacional de Investigación y Comunicación Educativa, actualmente *ISFTIC*, entidad dependiente del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, junto con la entidad pública empresarial española *RED.ES*, ha elaborado un estudio sobre "Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Informe sobre la implantación y uso de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria (Curso 2005-2006)". En este informe, donde se demuestra que la utilización de las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) en la enseñanza todavía está bastante lejos de los parámetros que serían deseables a la luz de lo que se puede obtener con su uso, se muestran también algunos datos interesantes.

El 85,1% del alumnado manifiesta disponer de ordenador en su hogar, el 84,5% de éste lo utiliza sin problemas habitualmente, el 52,6% tiene Internet en su casa, y el 30,3% manifiesta que se ha formado en el uso de las TICs principalmente en la familia (CNICE-RED.ES 2007:38).

Si jugamos a hacer una transferencia entre estos datos y las habituales perspectivas docentes de que integrar las TICs en el aula es una tarea ardua y difícil, veremos rápidamente que, en definitiva, nos guste o no, y decidamos o no integrar dichas tecnologías en nuestra práctica docente habitual, nuestro alumnado dispone de los medios tecnológicos en su casa (es decir, independientemente de los medios de que dispongamos en el centro, éstos se encuentran en 9 de cada 10 hogares de nuestros alumnos), se forma también allí sobre su uso (por tanto, la familia no delega necesariamente esta formación en el profesorado) y, al menos uno de cada dos alumnos, puede conectarse a Internet desde su casa sin mayor problema.

Estos son datos de España, y del año 2006. Pero en Europa, según el Informe de Eurostat sobre "Internet usage in 2007" (SMIHILY 2007:2) vemos que el número de hogares conectados a Internet en el citado año es de 45 de cada 100 en España (siendo el dato anterior del 39%, es decir, habiendo obtenido un incremento del 6%), y del 43% en Italia (siendo el dato anterior del 25%, es decir, incrementándose en 18 puntos).

Teniendo en cuenta que este índice contabiliza todos los hogares, y no únicamente aquellos que tienen población más joven que es la que probablemente tiene más posibilidades de utilizar las modernas tecnologías, y viendo el 52% del informe del CNICE,

podríamos extrapolar que un número muy elevado de hogares dispone, hoy por hoy, en los países europeos, de acceso directo a Internet. A su vez, podemos imaginar que el resto de jóvenes que podría no tener acceso directo, lo puede tener de manera efectiva a través de las conexiones de amigos y compañeros que le permiten conectarse desde su casa, o bien a través de Cibercentros donde pueden conectarse a la Red por un precio más o menos asequible.

Y CON RESPECTO AL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS...

Toda nuestra exposición anterior se centra en el uso real de las tecnologías por parte de nuestros potenciales usuarios, el alumnado, e insistimos que con los datos disponibles podemos hablar que este uso se extiende desde un alumnado realmente joven (a partir de los 8 años, aproximadamente) al alumnado adulto (los informes indican que el número de jóvenes conectados crece conjuntamente con la edad, siendo el más alto el de jóvenes preuniversitarios y universitarios).

La *European Interactive Advertising Association* (EIAA 2007) ha elaborado un estudio sobre las 10 actividades más populares de la web en Europa:

- Entrar en la web
- E-mail
- Comunicarse vía redes sociales
- Mensajería instantánea
- Bajarse música
- Escuchar la radio
- Ver TV, películas o vídeos
- Rating and reviews
- Compartir opiniones en foros
- Bajarse películas, TV o videoclips

Como se puede desprender de la lista anterior...

Siete de **diez** actividades tienen que ver **directamente** con procesos relacionados con la **comunicación**:

e-mail, redes sociales, mensajería, radio, TV - películas - vídeos, compartir opiniones en foros, bajar películas - TV - videoclips... La *Web 2.0* es, en definitiva, la web **social**, la web de la comunicación.

LA REALIDAD DEL AULA

Ya hemos mencionado de pasada en los párrafos anteriores la tendencia del profesorado (normalmente, basada en criterios bastante realistas) a manifestar la dificultad de integrar las TICs en su tarea diaria: falta de tiempo, de conocimiento, de momentos para formarse adecuadamente, poca disponibilidad de equipos lo suficientemente potentes, de conexiones eficaces, de materiales realmente útiles que utilizar...

Integrar las TICs por tanto se convierte en una tarea difícil que suele estar ligada a un profesorado entusiasta y que ya utiliza estas herramientas habitualmente en su vida cotidiana, o bien que tiene una cierta facilidad para integrar los modos de trabajo que están relacionados con las tecnologías y encuentra caminos sencillos (o recursos para hacerlos ágiles) para integrar las herramientas incluso en entornos poco amigables, muchas veces a costa de un elevado esfuerzo personal y profesional.

¿Cuál sería entonces el objetivo que se debería conseguir?

Entendemos que deberíamos tender a encontrar un medio eficaz de integrar lo que ya hay fuera del aula para que colabore con nosotros en nuestra tarea, sin que se requiera una intervención continuada del docente, y con un profesorado que no tiene por qué ser necesariamente técnico o estar especialmente capacitado para utilizar las tecnologías de la información.

En algunos casos, el hecho de que el profesorado utilice, bien de manera profesional o personal, alguna de las herramientas de la *Web 2.0* puede hacer pensar que está integrando las tecnologías en su práctica docente. Según los casos, nada más lejos de la realidad. Si utiliza estas herramientas en su propia práctica, pero no las integra realmente en su práctica habitual con el alumnado, estará dentro de los parámetros que se vislumbran a partir del Informe del *CNICE* (CNICE-RED.ES 2007), pero no de la innovación educativa que se debe desprender del uso avanzado de las TICs en la práctica docente habitual.

Proponemos por tanto un cambio de paradigma en la percepción de la tarea docente: de un docente que asume

toda la responsabilidad en las interacciones que se producen en el aula (es decir, que se responsabiliza de todo y de todos e intenta controlar toda la actividad que se desarrolla en el entorno del aula), al docente que aprovecha los recursos que se encuentran a su alcance (y a veces, fuera de él), delega parte de las responsabilidades en el grueso del grupo-clase, y consigue que, de alguna manera, esta delegación y aprovechamiento de recursos trabajen por él, tanto durante las clases presenciales como en los períodos entre éstas.

En palabras de Jordi Adell: "Integrar las TIC en el aula es más una cuestión de actitudes, que de conocimientos..." (ADELL 2007).

101 HERRAMIENTAS... E INCLUSO MÁS

Existen numerosas páginas web en Internet, de docentes y no docentes interesados en la vertiente social y socializadora de la *Web 2.0*, que nos ilustran sobre las posibles herramientas que podemos utilizar en en aula, sea cual sea nuestra especialización, en función de qué queramos hacer. En la bibliografía recogemos algunas de ellas (ALSAGOFF 2007, REIG HERNÁNDEZ 2007).
Lo interesante en nuestro caso es encontrar cuáles de ellas podemos utilizar, o mejor dicho, dejar que nuestros alumnos utilicen para que de esta forma colaboren con nuestra tarea habitual mejorando las destrezas en la L2: expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita.

Además de lo anterior, estas herramientas son valiosísimas desde el punto de vista de conocimiento cultural de los países donde se habla la L2: documentos y documentales disponibles en la web, posibilidad de mantener contacto oral y escrito con personas que habitan en ellos, disponibilidad de emisiones televisivas y radiofónicas gratuitas en las webs oficiales de las correspondientes emisoras... Son una fuente inagotable de recursos que no tenemos necesidad de seleccionar previamente nosotros, sino de filtrar una vez que nuestro alumnado las haya preseleccionado para nosotros, y seguramente, más ágilmente que nosotros.

No podemos dejar pasar la ocasión de comentar las distintas webs especializadas en la enseñanza de lenguas, y específicamente en ELE (Español como Lengua Extrajera):
- redELE: http://www.mepsyd.es/redele/
- Proyecto Gutemberg: http://www.gutenberg.org/
- CLIL Consortium: http://www.clilconsortium.jyu.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=46
- ANILS: http://www.anils.it/

un punto de partida interesante para cualquier profesor de español

Queremos destacar especialmente la web de redELE, del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte español, especializada en la difusión de recursos, artículos y materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Su revista, la biblioteca virtual, los informes de "El mundo estudia español", las publicaciones, los enlaces y, como no, su convocatoria de premios, son un punto de partida interesante para cualquier profesor de español como lengua extranjera, donde también se encuentran enlaces a numerosos recursos y blogs de asociaciones de ELE.

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA REFLEXIONAR

Reproducimos a continuación un breve fragmento de un texto de Loris Malaguzzi, renombrado pedagogo italiano, sobre "Los cien lenguajes de los niños":

Il bambino è fatto di cento.
Il bambino ha cento lingue
cento mani cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare [...]

También queremos recordar las múltiples inteligencias que distingue Gardner y que explican las diversas formas de aprender que tenemos, porque todos somos diversos, sin perjuicio de que podamos desarrollar de manera sistematizada aquellas que no tenemos de forma natural (GARDNER 1983):
- Lingüística
- Lógica-matemática
- Espacial
- Musical
- Corporal-cinestésica
- Intrapersonal
- Interpersonal
- Naturalista

Por último, mencionamos un párrafo de la *Gramática de la fantasía* escrita en 1973 por el genial Gianni Rodari (RODARI 1973):

"La idea que el niño de hoy se hace del mundo es forzosamente muy distinta de aquella que se pudo haber hecho, de pequeño, el propio padre, de quien lo separan pocas décadas. Su experiencia lo pone en condiciones de realizar operaciones diferentes. Quizá también operaciones mentales más complejas, aunque faltan, en este sentido, las investigaciones más precisas que harían falta para afirmarlo con seguridad".

Esta afirmación la realiza explicando que no puede ser igual la forma de ver la realidad la del niño que ha tenido acceso a la televisión, a la radio, a la instalación eléctrica que le permite disponer de herramientas diversas como ninguno de sus antecesores pudieron disfrutar. No sabemos qué pensaría hoy con todas las

posibilidades que los niños y jóvenes tienen a su disposición...

Estas tres referencias (Malaguzzi, Gardner y Rodari) se presentan con la finalidad de plantear el siguiente concepto:

Si tenemos "cientos de lenguajes" (modos de comunicarnos), si tenemos "múltiples inteligencias" (formas de aprender), y si nuestra idea del mundo está condicionada por las posibilidades de exploración de la realidad que nos permiten las tecnologías que tenemos a nuestra disposición (percepción del entorno y la realidad)... ¿tenemos que aprender todos **de la misma manera** y, especialmente, **al mismo tiempo**...?

Las TICs nos permiten flexibilizar los tiempos, pudiendo desarrollar nuestra actividad docente en los mismos espacios y tiempos, como tradicionalmente, o también incluso en distintos espacios y distintos tiempos.

Independientemente de las capacidades en las que cada miembro del grupo sea capaz de relacionarse mejor, todo el mundo tiene la posibilidad de elegir el momento, la forma, la herramienta, el modo... de participar, interaccionar, comunicar... decidir los momentos que nos permiten vencer la timidez, los distintos ritmos de comprensión, la presencia o ausencia de agilidad para presentar y compartir las ideas...

En definitiva... trabajar ***juntos*** no quiere decir trabajar ***al mismo tiempo***.

PROPUESTAS ESPECÍFICAS

Debido a la falta de espacio, nos limitaremos a mencionar únicamente algunas ideas de herramientas que se pueden utilizar para el desarrollo de destrezas:

Expresión y comprensión oral: podcast, youtube, radio, tv, karaoke, letras canciones, clase virtual, escritorio compartido, streaming de charlas, videoconferencia, audio-blogging, audacity, odeo, contar historias, skype, msn messenger, gaim, videotutoriales, comunidades online, música creative commons, juegos, cursos libres, documentales online...

Expresión y comprensión escrita: blogs, wikis, enciclopedias online, bibliotecas online, e-books, cursos, cuentos, historias, lecturas, periódicos, juegos, cursos libres, navegar por la web, traductores online, marcadores sociales, microblogging, escritorios y pizarras virtuales, ning, facebook, chats, presentaciones en línea, cómics, foros, comunidades virtuales, flickr, ejercicios interactivos, diccionarios online, proyecto gutemberg...

¿Qué plan básico podemos plantear para un docente que no sea especialmente diestro con el uso de las TICs?

la posibilidad de elegir el momento y el modo de participar

Debemos comenzar por preguntarnos cómo podemos convertir estas herramientas en útiles para nuestro trabajo de aula sin un esfuerzo y una curva de aprendizaje demasiado exigente. Deberíamos plantearnos qué materiales tenemos ya disponibles que podríamos compartir (no sólo con nuestro alumnado, sino también con otros compañeros, tanto de nuestro centro como de cualquier otro centro de más allá de nuestro entorno), qué actividades de las que realizo en el aula (o en la preparación de las clases) puedo externalizar y gestionar a través del uso de las TICs y por último, realizar una valoración objetiva de qué posibilidades reales existen de que los componentes del grupo-clase colaboren: que socialicen entre ellos y con otros, que interaccionen a través del uso de herramientas *Web 2.0*, que se evalúen a si mismos y evalúen a otros miembros del grupo...

En definitiva, se trataría de intentar crear sinergias que nos permitan aprovechar las capacidades de los miembros del grupo en el uso de las TICs para que éstas trabajen para nosotros y para los miembros del grupo-clase de manera eficaz, facilitando los aprendizajes y las interacciones comunicativas.

Cerrando nuestra intervención con las mismas ideas con las que la comenzamos, debemos señalar que dependiendo de la edad del alumnado, podemos solicitar su colaboración directa o la de sus familias, de manera que el profesor o profesora ponga en marcha, sugiera, supervise, evalúe y participe él mismo, pero no sea necesariamente quien realice todas las tareas ni quien tenga todas las respuestas.

Ante los posibles temores que suscita la utilización de Internet como herramienta de aprendizaje, cabe señalar que hay que tener las mismas precauciones que tendríamos utilizando cualquier otra herramienta de la vida real: informar a las familias de que se están utilizando, en el caso de que el alumnado sea menor, promover el uso seguro de Internet, mantener listas de "contactos" seguros (a través de e-twinning, por ejemplo) y ejercer una supervisión más o menos moderada sobre las actividades del grupo.

Con todas estas premisas, podríamos utilizar, a modo de ejemplo...:

- Un entorno de aprendizaje colaborativo (*¿MOODLE?*) para facilitar los materiales, proponer actividades, participar en foros...
- Un blog de aula que sirva para plasmar y compartir las actividades (*¿WORDPRESS?*)
- Utilizar vídeos y audios que podemos compartir (*¿YOUTUBE?*)
- Utilizar la búsqueda en la web para integrar información en clase suministrada por el alumnado (*GOOGLE, WIKIPEDIA...*)
- Favorecer la comunicación con personas de otros países (*¿MESSENGER? ¿SKYPE?*)

- Promover la autonomía y la participación en la web social (*¿TWITTER?*)
- Favorecer la autoevaluación (*¿MOODLE* de nuevo?)
- Utilizar cualquier herramienta que nos permita favorecer la **colaboración**.

Nuestra intervención no pretende agotar todas las posibilidades que permite la utilización de la web social para el aprendizaje de las lenguas. Si con ella hemos aportado algunas ideas que se puedan utilizar en el aula, hemos generado dudas que pueden servir para investigar nuevas alternativas y ha servido para plantearnos que podemos utilizar más herramientas que aquellas que habitualmente introducimos en nuestras clases, habremos cumplido sobradamente nuestro objetivo.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- AA.VV. (2003), *Análisis de tecnologías convergentes de información y comunicación en el ámbito educativo.* CNICE. Serie Informes. Ministerio de Educación y Ciencia. (http://ares.cnice.mec.es/informes/09/index.htm) URL obtenida el 01/10/2008.
- AA.VV. (2003), *El uso de la voz y el sonido.* CNICE. Serie Informes. Ministerio de Educación y Ciencia. (http://ares.cnice.mec.es/informes/04/documentos/home.htm) URL obtenida el 01/10/2008.
- AA.VV. (2004), *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos.* CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER. Col. Mujeres en la Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. (http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm006/colm006pc.pdf) URL obtenida el 01/10/2008.
- AA.VV. (2003), *La observación de Internet en el plano educativo.* CNICE. Serie Informes. Ministerio de Educación y Ciencia. http://ares.cnice.mec.es/informes/07/index.htm URL obtenida el 01/10/2008.
- AA.VV. (2003), *Videojuegos y educación.* CNICE. Serie Informes. Ministerio de Educación y Ciencia. http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/home.htm URL obtenida el 01/10/2008.
- ADELL, J. (2008), *Video-charla Actividades didácticas para el desarrollo de la competencia digital.* Video en Internet (blog del autor). http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2008/05/22/video-charla-actividades-didacticas-para-el-desarrollo-de-la-competencia-digital/ URL obtenida el 01/10/2008.
- ALSAGOFF Z.A.: "140+ FREE e-Learning tools for every learning need" en *Zaidlearn* (sitio web). http://zaidlearn.blogspot.com/2008/08/101-free-learning-tools.html URL obtenida el 01/10/2008.
- BALLESTERO F. (2002), *La Brecha Digital: el riesgo de exclusión en la Sociedad de la Información,* Fundación AUNA, Madrid.
- BUCKINGHAM D. (2002), *Crecer en la era de los medios electrónicos, tras la muerte de la infancia,* Morata, Madrid.
- CABERO J., LLORENTE, C., ROMÁN, P. (2006), "Y la tecnología cambió los escenarios. O el efecto Pigmalion se hizo realidad" en *HAOL, nº 9,* 17-31. http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/v1i9c3.pdf URL obtenida el 01/10/2008.
- CNICE – RED.ES (2007), *Las tecnologías de la información y la comunicación en educación. Informe sobre la implantación y uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria (Curso 2005-2006). Informe abreviado.* RED.ES – CNICE, Madrid. http://www.cnice.mec.es/noticias/informe_tic/ URL obtenida el 01/10/2008.
- CRUZ PIÑOL, M. (2002), *Enseñar español en la era de Internet,* Octaedro, Barcelona.
- EIAA (2007), "Cambio de tendencias: Internet ya rivaliza con la televisión en consumo de medios" en *European Interactive Advertising Association* (sitio web), EIAA, Madrid. http://www.eiaa.net/news/eiaa-articles-details.asp?lang=5&id=155 URL obtenida el 01/10/2008.
- GARDNER, H. (1983), *Multiple intelligences,* Basic Books, New York.
- GIOVANNI, A. Et al. (1996), *Profesor en acción. El proceso de aprendizaje,* Edelsa-Discalia, Madrid.
- REIG HERNÁNDEZ, D. (2008), "Excepcional directorio de más de 120 soluciones gratuitas para todas las necesidades en Internet" (1 y 2) en *El Caparazón* (sitio web). http://www.dreig.eu/caparazon/2008/04/25/ http://www.dreig.eu/caparazon/2008/04/26/ URLs obtenidas el 01/01/2008.
- RODARI, G. (1973), *Grammatica della fantasia,* Einaudi, Torino.
- SMIHILY, M. (2007), *Internet Usage in 2007,* Data in Focus, Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-07-023/EN/KS-QA-07-023-EN.PDF URL obtenida el 01/10/2008.
- VAN DUYN, A. (2007), "55% of US teens use networking sites" en *Financial Times* (sitio web). http://www.ft.com/cms/s/0/0edd645e-9e80-11db-ac03-0000779e2340.html URL obtenida el 01/10/2008.

La motivación dentro de un enfoque de acción (el círculo virtuoso)

Mariarita Casellato
Liceo Scientifico "Copernico" Bologna

INTRODUCCIÓN

Para presentar mi taller en Cento he propuesto unas reflexiones que, partiendo de unos principios metodológicos ineludibles, se respaldan con lo que nuestros alumnos (en este caso mis alumnos de tercero, es decir los que comienzan el primer año de aprendizaje de Español Lengua Extranjera) piensan sobre su motivación al aprendizaje y lo que puede hacer el profesor para favorecerlo.

Si la motivación es el interés que el discente tiene por su propio aprendizaje, también es verdad que el docente tiene que suscitar este interés con acciones motivadoras y encauzarlo de manera "consciente" para que se mantenga a lo largo del recorrido de aprendizaje hasta alcanzar nuestras metas de manera tan satisfactoria que se convierta en un incentivo para continuar aprendiendo y... enseñando.
Hay muchos chicos que eligen el ELE porque les gusta, como también, hay otros que, aunque no lo puedan elegir, sí les apetece estudiarlo[1]... en general, nos encontramos frente a un público muy bien dispuesto al estudio de nuestra lengua.[2]
Pues bien, nuestra tarea es también mantener este gusto por el aprendizaje del español trabajando sobre la motivación.

"Como en todo aprendizaje, la **motivación** determina que se produzca realmente una apropiación del conocimiento o que ese conocimiento no se arraigue. Si el **interés** y la **necesidad** por adquirir una lengua nueva son fuertes, el proceso de adquisición de la LE seguirá pasos certeros y avanzará gradualmente. Si, por el contrario, no existe una motivación verdadera lo que se aprende se quedará en la memoria a corto plazo y desaparecerá fácilmente" (Baralo 1999).

> para arrancar nuestra mente necesita motivación, de hecho sin ésta no hay aprendizaje

Para arrancar nuestra mente necesita motivación, parece una perogrullada, sin embargo es así de simple, de hecho sin ésta no hay aprendizaje.

A falta de motivación no se da adquisición y, a menudo, ni siquiera aprendizaje[3]. Si nuestro yo recibe una **retroalimentación positiva**, nuestra motivación profunda se mantiene y se incrementa y, para que se mantenga viva la motivación cotidiana, habrá que ofrecer a quien aprende el placer de hacerle consciente de su proceso de aprendizaje, de ser guiado en la adquisición con procedimientos no repetitivos, de que se le proporcionen inputs significativos y de que se le enfrente a desafíos alcanzables (Begotti sitio).
Frente a todo eso habrá que reflexionar sobre el gran obstáculo que es el filtro afectivo, sabemos que puede bloquear la adquisición si una persona se siente obligada o en una

[1] Ya vuestros alumnos os dirán el porqué, os aconsejo que se lo preguntéis siempre al empezar vuestros cursos: es un buen aliciente para mantener vuestra motivación de docentes.
[2] "Para comunicarme"- "Para comprender lo que dicen cuando voy al extranjero, y así me encuentro a gusto"- "Mi pasión por la/s lengua/s"- "Para presumir con los demás, así parezco inteligentísimo" – "Para encontrar un buen trabajo"- "Para viajar/Porlas ganas de viajar"- "Por el placer que se obtiene cuando se domina un idioma" - "Porque me gusta"...
[3] Estos dos términos se refieren a la dicotomía de Krashen. Excluyendo esta cita de P. Begotti, voy a usar esta distinción exclusivamente al referirme a las tareas (véase el esquema más abajo).

situación incómoda o de malestar. Al tratarse de un público adolescente sin duda es más rentable basar la motivación en el placer que en la obligación pura o en el *coco* de "si no estudias suspendes". Placer que conlleva la idea de variedad de acciones e inputs didácticos, de juego, de gusto por aprender, de justo desafío en las tareas que ponen en marcha las estrategias y los procesos cognitivos del discente.

Quiero ser un poco impertinente y decir que no soporto cuando algunos docentes despotrican sobre la falta de motivación de sus /nuestros estudiantes; ¿no será algo sobre lo que debemos reflexionar y llegar a unas afirmaciones tan tajantes sólo después de haberlo intentado?
Pues, probablemente se trata de un desafío, pero, ¿por qué no nos ponemos manos a la obra e intentamos arreglar algo?

MOTIVACIÓN DURADERA

Creo que lo nuestro es conseguir una **motivación duradera**, no efímera, tanto para nuestros alumnos como para nosotros y que hay que trabajar y pensarlo mucho antes de llegar a decir "este chaval no está motivado y allá él". Eso siempre me ha parecido un círculo vicioso: difícil encontrar alguna solución si partimos de estos presupuestos. La propuesta que aquí se presenta es reflexionar un poco sobre nuestras expectativas y las de nuestros alumnos y, asumiendo que es el docente quien puede hacer la diferencia, dar unas pautas para una acción didáctica motivada y motivadora.
Por lo tanto, lo que no vamos a perseguir es una motivación debida al día "bueno", donde todo sale bien, o al cursillo de reciclaje con la actividad "súper mona" que tomamos como receta anti-monotonía: nuestro primer objetivo debe ser buscar lo duradero, lo constante. Para ello veo la motivación dentro de un organismo, eso es, un enfoque, un método que logre una perfecta conexión y armonía entre todas las partes, no una superposición de piezas, sino algo armónico y funcional.
Tenemos que pensar en algo que "atrape" a nuestros alumnos y a nosotros; algo que practicándolo lleve a una autogeneración de motivación, un círculo virtuoso en el que nos veamos docentes conscientes, satisfechos de los progresos que hacen nuestros alumnos, y motivados a seguir motivando a través de una didáctica coherente y respetuosa de los procesos de aprendizaje. Los chicos también se encuentran a gusto dentro de una didáctica comunicativa y "respetuosa" tanto que, a pesar de los avatares fisiológicos de la juventud, logran obtener su espacio y se motivan a querer seguir estudiando... español.

dentro de la metodología hay que apostar por un enfoque por tareas o "de acción"

LOS FUNDAMENTOS DE UNA METODOLOGÍA DE ACCIÓN

Mi idea de la enseñanza, por lo tanto, parte de una metodología que se basa en unos pilares fuertes y que persigue acciones "motivadoras"; una metodología altamente comunicativa, de acción o por tareas, para "hacer de verdad" y que se basa en unos fundamentos imprescindibles para una enseñanza motivadora: los **procesos de aprendizaje**, las **tareas**, el **aprendizaje colaborativo**, el **aprendizaje significativo**, los **estilos de aprendizaje**, la **autenticidad**. Sin dejar de reflexionar sobre el papel del alumno y el del profesor.

De hecho, es el docente quien logra instaurar un ambiente sereno y favorable para el aprendizaje[4]. Dicho en otras palabras, somos nosotros los profesores los que podemos lograr que se instaure un círculo virtuoso en el aprendizaje.

UN ENFOQUE DE ACCIÓN

Dentro de la metodología hay que apostar por un enfoque por tareas o aún más en general "de acción" (y aquí me refiero a lo que encontramos en el Marco Común de Referencia) porque estamos dentro de lo verdaderamente comunicativo, donde todos somos conscientes de lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace y reconocemos al discente su papel de agente social (MCER 2002) respetando su aprendizaje.

Por razones de espacio a continuación voy a presentar, en forma de esquema, las transparencias del power point que presenté en mi taller a medida que, con los presentes, reflexionábamos sobre los conceptos clave. Punto de arranque fueron las frases de los alumnos que se encuentran a la izquierda del esquema aquí abajo. Los chicos evidenciaron tanto lo positivo (lo que requieren, lo que les funciona), como lo negativo (experiencias pasadas que han vivido como frustración, lo que saben que no les va bien para aprender). Como se ve, he relacionado cada concepto clave con una o más frases de los alumnos (¡vaya ideas más claras que tienen!) y también he puesto -en la última columna de la derecha- lo que, en cambio, no activa la motivación en las acciones didácticas.
Por su parte los profesores presentes, antes de empezar las pautas de la reflexión, hicieron hincapié sobre la relación positiva que hay que instaurar con los chicos y sobre la importancia de despertar el interés consiguiendo con éxito la acción didáctica.

[4] Todo esto lo estamos desarrollando, G. Benetti y yo, en un libro sobre la enseñanza en acción de la literatura que presenta lo que hemos aplicado a partir de nuestro método de literatura *Más que palabras*. Es decir una estructura que vea posible la aplicación de todos esos principios.

Alumno ☺	Alumno ☹	Principios del método ☺	Lo que no activa motivación ☹
La comunicación es fundamental. La lengua es una materia concreta y útil...		**Enfoque de acción** (como puede ser el *Enfoque por tareas*) porque tiene en cuenta todos los principios clave (debajo en negrita) ⬇	Un método que no tiene en cuenta los principios clave ↙
Para aprender necesito hablar mucho. El profesor tiene que ayudarnos en el aprendizaje.	*Algo que yo pueda seguir para no obstaculizar mi aprendizaje, programa transparente.*	**Proceso de aprendizaje:** la motivación es el punto de arranque de cada proceso; ahora bien, se aprende creando la necesidad de comunicarse, a través de procesos por descubrimiento: formulación de hipótesis, selección de datos para resolver el problema, contraste de las hipótesis que se reelaboran o se confirman, sistematización de lo descubierto para volverlo a utilizar... (Fernández 2003)	Cuando no se sigue un proceso de aprendizaje y no se crea una motivación auténtica.
Permitiendo la comunicación con los demás nos hace mejores.	*Cuando fui al extranjero la gramática y las conversaciones grabadas se revelaron inútiles.*	**Autenticidad de la comunicación** si cada acto de comunicación es verdaderamente auténtico porque es intencional, depende del contexto, existe una construcción cooperativa del discurso y es imprevisible: tenemos que tenerlo en cuenta en el momento de construir tareas. **Autenticidad del ser persona** dar la posibilidad de que los estudiantes se comuniquen como personas: como realmente son. Tareas en las que se da verdaderamente la necesidad de comunicación y donde el estudiante no simula, sino actúa en primera persona, tal como es.	La simulación como único recurso, o aún peor sólo los ejercicios estructurales: el alumno no se comunica como persona y no crea comunicación.
Hacer actividades. Clases dinámicas. La lengua no es sólo esquemas, sino diálogo, discusión.	*La gramática sólo es una parte. Aprender sí, pero no a través de ejercicios aburridos, será más simple.*	**Tareas** y consecución de la tarea final: los objetivos son concretos y significativos; la comunicación es auténtica. ***Tareas*** vs ejercicios; el discente realiza unas actividades relacionadas entre sí, significativas para él, lo más reales y motivadoras posibles, que convergen hacia la misma meta. Las tareas promocionan la acción, ponen en marcha las estrategias y los procesos. Gusto por la solución del problema ⇨ desafío adecuado, esto motiva y lleva hacia la *adquisición*.	Un método no riguroso en sus pilares comunicativos; se usan sobre todo ejercicios que evalúan elementos discretos; se prefiere el aprendizaje a la adquisición.
	En el intercambio del año pasado me di cuenta de que los extranjeros hablan el italiano con más fluidez y confianza que nosotros.	**Aprendizaje significativo** El aprendizaje es significativo desde un punto de vista cognitivo y emocional - relacional -social: para ello se llevan a cabo tareas ⬆ (véase arriba). Satisface necesidades personales y la realización de los objetivos. Nace de la experiencia personal (auténtico, como ya hemos visto) y de lo que se hace (por eso didáctica "en acción") → si el discente está activo aprende mucho más. Se da sentido a lo que se hace. Significativo por tener en cuenta los integradores de significado (Ausubel). Se pone el acento sobre el conocimiento instrumental.	Un aprendizaje no significativo que no tiene en cuenta los elementos integradores de significado ni de las experiencias humanas... Se persigue casi únicamente un conocimiento declarativo: se basa en ejercicios. ⬆

Alumno ☺	Alumno ☹	Principios del método ☺	Lo que no activa motivación ☹
Interesar, involucrar y hacer actividad con todo el grupo clase. Crear participación entre todos.	Los demás se aburren cuando pregunta/ "interroga" a una persona.	**Aprendizaje colaborativo:** interacción, se aprende con los demás (zona próxima de desarrollo - Vigotsky). Más posibilidades de práctica para los chicos, se puede diferenciar la enseñanza.	La competición en lugar de la cooperación. Hay más inhibiciones, de aquí menos eficacia.
Actividades diferentes de las que se suelen hacer.		**Estilos de aprendizaje** 'Cada uno es como es'; se tienen en cuenta las diferencias individuales de estilos de aprendizaje. Actividades variadas por los canales sensoriales, los instrumentos, las modalidades. Se reconocen diferentes formas intelectivas (Gardner).	Un método que no respete la diversidad, variando las actividades...
Relación serena y que se ría con nosotros. Tiene que estar motivado.	*No tiene que humillarme si meto la pata: los mismos errores me pueden ser útiles si los entiendo y estamos en un ambiente sereno.*	**Componente emocional del aprendizaje** Cuando lo que proviene del exterior y se percibe como "amenazas" (docente-compañeros) se reduce, el aprendizaje se da de forma más fácil y eficaz. Para conseguir la motivación es imprescindible la actitud del profesor y el ambiente en la clase. (El alumno es el eje: está activo, se tienen en cuenta la motivación, sus necesidades, sus actitudes y su estilo de aprendizaje). Importancia del diálogo.	Más que motivarle se "amenaza" al alumno con el miedo a los exámenes, se le pone en ridículo estigmatizando sus *performances* si negativas.
		Papel del alumno: el discente es el protagonista, arranca su trabajo a partir de su motivación. Enfoque centrado en la persona / alumno y en su proceso de aprendizaje.	Lo importante es el programa: enfoque centrado en los contenidos y no en los procesos.
El profesor debe involucrar siempre a los estudiantes, se aprende mejor. Tiene que hablar (casi) siempre en el idioma extranjero. Transmitir su pasión. Tiene que motivarme a aprender a través de lo que hace. Tiene que hacernos comunicar mucho.	*El que logra hacerme odiar la lengua por su manera de organizar las clases. Ahora el idioma x, que me encantaba, es una pesadilla... siento el error como culpa.*	Papel del profesor: el docente es facilitador del aprendizaje, negocia (hasta en la evaluación comparte los criterios); tiene en cuenta el componente emocional del aprendizaje, sabe que la motivación está relacionada con el placer y que el "filtro afectivo" obstaculiza la adquisición y el aprendizaje. Propicia un ambiente de comunicación, de diálogo. Sabe que el error es un pasaje obligado hacia el aprendizaje. Elige la metodología adecuada para que se dé la motivación.	El papel del profesor es directivo, lo hace todo él, no comparte, no propicia un ambiente de comunicación.

COLORÍN COLORADO

Si todos estamos de acuerdo en que el docente, a través de sus elecciones didácticas y metodológicas, debe facilitar el desarrollo eficaz de la competencia comunicativa, pues este docente tendrá que tener en cuenta que esto sólo se alcanza en un ambiente favorable a la comunicación (auténtica en el sentido metodológico y humano-afectivo) y a través de una enseñanza centrada en el proceso de aprendizaje, donde la **motivación** no es sólo el punto de arranque, sino el **hilo que une todas las fases y los aspectos del aprendizaje**. De hecho, sólo una enseñanza respetuosa con los procesos del alumno puede ser una enseñanza motivadora para el discente y para el mismo docente que, a la luz de unas acciones que se basan en la motivación, recibe retroalimentación positiva y se motiva él también, llegando a instaurar un **círculo virtuoso** en su labor.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO E. (1994), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Edelsa, Madrid.
- BALBONI P.E. (2006), *Italiano lingua materna, Fondamenti di didattica*, Utet Università, Torino.
- BARALO M. (1999), "La adquisición del español como lengua extranjera", *Cuadernos de didáctica del español/LE*, Arco Libros, Madrid.
- BENETTI G., CASELLATO M., MESSORI G. (2004), *Más que palabras, Literatura por tareas*, Difusión, Barcelona.
- BRUNER J.S. (1990), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- CASSAY D. (1996), *Describir el escribir*, (6 edic.), Paidós, Barcelona.
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION (a cura di) (2002), *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes para la traducción en español.
- FERNÁNDEZ S. (1996), *"Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera", Colección Aula de Español*, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- FERNÁNDEZ S. (2003), *Propuesta Curricular y Marco común de referencia europeo, Desarrollo por tareas*, Edinumen, Madrid.
- GARDNER H.(2005), *Cambiare idee, L'arte e la scienza della persuasione*, Feltrinelli, Milano.
- GIOVANNINI A., MARTÍN PERIS E., RODRÍGUEZ M., SIMÓN T. (1996), "Profesor en acción", *Colección Investigación Didáctica, 1*, Edelsa, Madrid.
- LEFRANÇOIS G. R. (1997), *Psicologia per insegnare*, Armando, Roma.
- MARIANI L. (2006), *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*, Carocci, Roma.
- ZANÓN J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid.

SITIOS

- BEGOTTI P. *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*, http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_umanistico_funzionale_teoria.pdf (31 páginas - consultado por última vez el 17/11/2008).
- MARIANI L., *Tante vie per imparare*, http://www.learningpaths.org/motivazione/index.htm (consultado por última vez el 17/11/2008).

TUrismo siamo tutti ed è cosa di tutti

Progetto di interesse comunitario

Maria Carmen Triola - Coordinatore del progetto per l'Emilia Romagna
Insegnante L2 Scuola Primaria Carducci 8°Circolo Didattico in Bologna - Supervisore di tirocinio per il Corso di Laurea in Scienze della formazione Primaria

This project was carried out during the last academic year, 2007-2008, at the Carducci Primary School in Bologna.

Il progetto **TUrismosiamotutti: I bambini raccontano Bologna - progetto di educazione al multilinguismo, alla multiculturalità, e alla convivenza civile** è stato ideato e realizzato nell'anno scolastico 2007-2008 nella Scuola Primaria Carducci di Bologna (due classi quinte) con produzione di itinerari (touristic route tailore made for children and adults only if accompanied by children tour guides). Il progetto è risultato vincitore del concorso Gold 2008 M.I.U.R. - Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica.
Il concetto di turismo, praticamente sconosciuto nella scuola italiana, sintetizza il processo primordiale alla base dell'evoluzione della razza umana: la mobilità consapevole, il bisogno e la capacità di capire, comunicare, socializzare. Questi sono oggi gli obiettivi della costruzione comunitaria europea e il turismo ne è strumento operativo. Ma l'uomo è sempre stato obbligato a muoversi dalla propria residenza, o caverna, per motivi di sopravvivenza, per procurarsi cibo e sostentamento, per esigenze sociali e per un' infinità di altre ragioni: religiose, belliche, commercio e affari, divertimento e cultura. Tutte queste attività sono riconducibili al concetto di "turismo", che non è soltanto vacanza, ma mobilità, scambi, globalizzazione, integrazione. Senza il sistema" turistico", che si compone di trasporti, ricettività, servizi, non potrebbe esistere la civiltà come oggi la conosciamo, e una società non potrebbe funzionare.

ripensare l'organizzazione della vita nel territorio

Turista è colui che si muove da casa propria e che per avventurarsi necessita di capire e farsi capire. Turismo diventa quindi interlinguismo e intercultura. **TUrismo siamo tutti** è il progetto che intende far prendere coscienza di questa realtà, che la cultura italiana ha sottovalutato, anche se è alla base di tutti i processi sociali, dal commercio internazionale fino alle Olimpiadi. La scuola deve favorire un abito mentale nuovo, in grado di far capire il fenomeno senza liturgiche ed anacronistiche rincorse del passato, in sintonia con una Unione Europea in competizione con un mondo furiosamente proiettato verso una continua disordinata crescita, dove è primordiale la conoscenza delle altrui culture e la modalità di comunicare. **TUrismo siamo tutti** è il primo esperimento europeo di valorizzazione a fini didattici delle risorse endogene attraverso il recupero delle radici storiche e sociali, delle risorse: artistiche, culturali, tradizionali e produttive, in grado di promuovere le attività turistiche in misura sostenibile e duratura, nel rispetto delle popolazioni locali e nell'interesse delle nuove generazioni.
Far prendere coscienza che il turismo, come dice la Commissione Europea "è un elemento determinante della vita di tutti gli europei, una conquista sociale irreversibile, è prima ancora di un ramo dell'economia, un fenomeno di costume, un insieme eterogeneo di attività". La capacità di accoglienza della popolazione e un'elevata qualità del vivere offerta dal territorio sono la condizione per la sua crescita. Per ottenere questo risultato, si rende necessario, rispetto al passato, fatto in buona parte sulla speculazione del territorio, adottare un "abito mentale" nuovo, per ripensare l'organizzazione della vita nel territorio e il contributo che ogni cittadino deve assicurare per far tornare la città un luogo dove sia bello vivere, dove ogni abitante si

senta soddisfatto e orgoglioso della sua terra. La visione europea dei problemi ha reso evidente che soltanto cominciando dai giovani studenti si possono raggiungere risultati soddisfacenti. Da queste riflessioni prende corpo il progetto, che si propone di contribuire a innescare processi di diffusione dell'educazione civica, della cittadinanza unitaria e plurale, di riscoperta o scoperta delle tradizioni e delle memorie, attraverso i segni lasciati dalle passate generazioni, dai patrimoni culturali, popolari, dal recupero delle memorie delle persone, dei racconti degli anziani, delle vicende storiche di coloro che hanno, generazione dopo generazione fatto di Bologna la grande città di respiro europeo di cui tutti i giovani devono sentirsi orgogliosi.

suscitare l'amore per la propria cultura e tradizioni

Il Progetto si colloca nel quadro e nella logica di una iniziativa "TUrismosiamotutti", che ha dimensione e diffusione europea. Il progetto è però espressamente pensato e programmato in modo da essere riprodotto in realtà paragonabili alla città e al contesto bolognese e in tutte le scuole. In queste fasi, molto utili per l'insegnante, sono i commenti dei bambini, che si sentono protagonisti, coinvolti in un lavoro che si è rivelato divertente, coinvolgente, stimolante e innovativo.

SINTESI COGNITIVA DEL PROGETTO "TURISMO SIAMO TUTTI - UN NUOVO ABITO MENTALE"

Il progetto **TUrismo siamo tutti** deriva da "Turismo somos todos y es tarea de todos", lo slogan della Giornata Mondiale del Turismo.

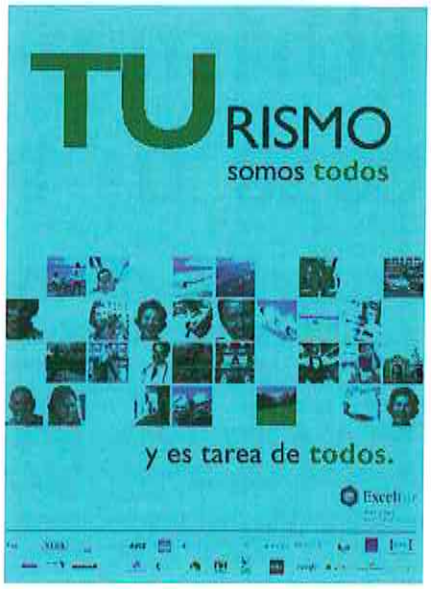
Scheda: Programa 'En el Turismo, todos somos protagonistas'[1]

La originalidad de "En el turismo todos somos protagonistas" se basa en que está destinado a un público que generalmente no recibe capacitación, como los taxistas, canillitas, policías municipales, lustrabotas, personal de estaciones de servicio y de peajes, y artesanos. Hasta el momento, más de 500 personas recibieron la capacitación y aprendieron a ver al turista como a un cliente y a satisfacer sus necesidades e inquietudes.

TURISMOSIAMOTUTTI: I BAMBINI RACCONTANO BOLOGNA

Finalità del progetto

1. Suscitare nei bambini (iniziando dalla scuola Primaria) l'amore per la propria città e per la propria cultura e tradizioni; e con questa sensibilità, avviare un processo di educazione alla convivenza civile, di rispetto del forestiero, di orgogliosa appartenenza ad una città che partecipa con piena dignità alla ricerca di una dimensione multiculturale;
2. far prendere coscienza, illustrandone i contenuti sociali ed economici, che il turismo è la risorsa principale dell'Europa, dell'Italia e della nostra Regione, una delle poche in grado di creare in continuazione ricchezza, posti di lavoro qualificati e benessere per la collettività;
3. insegnare ai bambini che in questa nuova realtà il multilinguismo non è un optional ma lo strumento indispensabile per metabolizzare le diverse discipline che concorrono a formare il cittadino europeo: Storia, Geografia, Scienze, Educazione alla convivenza sociale;
4. applicare l'approccio metodologico CLIL - Content and Language Integrated Learning (apprendimento integrato di lingua e contenuto) ad un contesto integrato e trasversale, com'è quello del turismo.



Manifesto dell'iniziativa "TUrismo somos todos"

(Estratto da IL GOLFO, quotidiano delle Isole d'Ischia e Procida)

[1] "Turismo somos todos" è anche il titolo di un libro di cui sono autori Claudio Quintano, preside della Facoltà di Economia dell'Università degli Studi di Napoli Parthenope e Franco Garbaccio. Il volume raccoglie la sintesi di un anno di osservazione dei fatti del turismo in collaborazione con *Il Denaro*, dell'agosto 2005. Ogni settimana, un articolo ha commentato gli accadimenti più significativi, con un taglio utile ai fini didattici, collegando testi accademici con i fatti quotidiani, politici, economici di costume, che tanta influenza hanno sull'agire turistico. Dopo appena due anni, la cultura del turismo ne è risultata rivoluzionata: siamo tutti turisti.

Gli Obiettivi specifici tendono a far prendere coscienza di realtà che possono essere così sintetizzabili.

• Bologna è una "città" e non solo un insieme di strade, case, monumenti, semafori e sensi unici.

• Per capire una città, bisogna scoprire la popolazione e il perché delle "cose": dei palazzi, dei portici, dei singoli monumenti e di coloro che li hanno meritati, i nomi delle strade, le trattorie e la cultura gastronomica prima degli hamburger, il "costo" delle cose, la città è un "bene pubblico" anche quando costituita da proprietà private, è patrimonio di tutti i cittadini, che l'importanza sociale, economica e culturale della città è data dalla consapevolezza dei cittadini e l'orgoglio di esserne "tutori" e "custodi".

• La qualità del vivere, la capacità di accoglienza e la disponibilità verso il "forestiero" sono il miele che attrae i flussi turistici: un mercato che alimenta tutte le attività produttive e culturali del territorio, attiva sempre nuove imprese, crea ricchezza diffusa e occupazione.

• Il turismo è strumento di pace e di conoscenza tra i popoli; le lingue sono i necessari collegamenti tra le diverse culture.

• Tutta la popolazione è coinvolta dal turismo, che è cosa di tutti ed è compito di tutti.

• Il turismo è la principale industria delle principali città del mondo, da New York a Berlino, Parigi, Londra, Mosca, ecc.

Il progetto si articola in alcuni segmenti o "lotti funzionali", tra loro coordinati, che si sommeranno seguendo le esperienze e le emergenze:

1. La scoperta di Bologna.
2. Adotta la tua città.
3. Fa conoscere la tua città agli amici di altri luoghi.
4. Scopri e fai scoprire agli amici gli itinerari dei sapori antichi, dell'artigianato e del gusto.

1. La scoperta di Bologna

• Lezioni in aula mirate agli obiettivi del progetto: studio e approfondimento, discussione con gli studenti, analisi delle impressioni, dei suggerimenti, dei correttivi: discipline interconnesse e riferimenti continui, in particolare a storia, geografia, cultura, educazione alla convivenza sociale, lingua Inglese.

• Scrittori, poeti e giornalisti cittadini e quelli che hanno scritto su Bologna (con interviste, quando possibile).

• Itinerario museale (a titolo meramente esemplificativo, si dettaglia l'itinerario realizzato quale prima fase, limitato al Museo Civico Medioevale; Collezioni comunali d'arte; Museo Davia Bargellini, come da allegato).

la capacità di accoglienza e la disponibilità verso il "forestiero"

2. Adotta la tua città

• Far adottare un quartiere, una strada, una piazza, un monumento a gruppi di bambini, che dovranno approfondirne la conoscenza, studiarne storia, aneddoti, curiosità, ecc.

• Fare da guida in italiano e inglese ai turisti e ai bolognesi, a cominciare dai genitori e parenti, per illustrare le bellezze della città non sempre conosciute.

• Creare opuscoli illustrativi in italiano e inglese, presentando aspetti originali, visti con gli occhi dei bambini.

• Collaborazione con i media per informare dell'iniziativa al fine di una maggiore diffusione.

• Vademecum del turista a Bologna per scoprire la città a misura di bambino.

3. Fa conoscere la tua città agli amici di altri luoghi

• Incontri con le scuole di altri comuni, regioni.

• Scambi di informazioni, e-mail, ecc. tra i bambini.

• Altre iniziative.

4. Scopri e fa scoprire agli amici gli itinerari dei sapori antichi, dell'artigianato e del gusto

• La gastronomia nella cultura e nella storia bolognese.

• I prodotti della tradizione: elencazione, reperti storici, bibliografia; i negozi storici superstiti.

• Esempi: laboratorio della pasta per fare la sfoglia a mano, le diverse modalità: lasagne, cannelloni, tagliatelle, ecc. Visitare un salumificio, una cantina, un'acetaia, il percorso della frutta, ecc.

TUrismosiamotutti è considerato un testo di rottura rispetto alle didattiche finora adottate e a metodiche formative consolidate; per alcuni aspetti, va controcorrente e per questo viene definito provocatorio e rivoluzionario. La pratica ha però dimostrato che funziona bene, perseguendo gli scopi che la ricerca universitaria si era proposta.

THE EXPERIENCE

The aim of the project was to get the children to know their own city since I realised that the only thing they knew about it was the route they took everyday from the door of their home to the door of their school, and further, that they knew more about places where they had been on holiday than the city they live in.
So, the starting point of this project was their holiday experience. I did a brainstorming in class eliciting all the things they knew about the place/s where they had spent the summer.
They all complained about their parents' choices to visit churches, monuments and going to eat typical food.
The children said that if they really had to go sightseeing with their parents, they would have preferred to have visited places off 'the beaten track', in other words to go around a town or city looking for 'hidden things'. This idea came out because of

the fact that the children in my school, and I'm sure in many others, aged 10 and 11, play with role cards such as Dungeons and Dragons and they love dungeons or basements, buildings that used to be prisons, high, frightening places like towers and so on. So, we decided to start our journey with the GIROTOUR, a double decker red bus which takes tourists around Bologna and where there is the possibility to listen to a guide speaking either in Italian or in English.

On the 12th of October, 2007, we went on this tour and the children were given the opportunity to choose which language they wanted to listen to. Although we had done quite a lot of preparation concerning the monuments they were going to see, expressions like: *This wonderful church dates back to the 11th century, San Petronio was built in the early 12th century.*
Some of the commentary was a little above their heads. Nevertheless, the children still enjoyed this tour as it gave them an idea of just how many things there are to see in Bologna that they had never seen before and they were seeing them from the top of the bus, a different perspective from walking in the street.

The children then had the opportunity, after the bus tour, to take a walk into Piazza Santo Stefano, where they saw the famous church of the 'sette chiese', a dark, mysterious church and then they moved on to the Asinelli Tower, both places reminding them of something in their Dungeons and Dragon games.
At the foot of the Asinelli Tower, there are beautiful craft shops, whose shop windows and 'portcullis like decoration' takes your imagination back to medieval times. Once again, the children were able to relate to these shops because of the games they play.
Back in class, the children were asked which monument, of all the ones they had seen, would they have adopted. They were asked to write a description of it, which meant they had to put to some personal use the grammar they had learnt so far, and find out some information about it, which involved reading.
The descriptions were to be sent to their penpals in Scuola Primaria Madonna di Lonigo, who were doing the same project.
The children were beginning to realise that there was a lot to see in Bologna and we decided, together with their parents, to visit some museums.

the children were beginning to realise that there was a lot to see

The ones they chose were:
Museo Civico Medievale, Museo Davia Bargellini e le Collezioni Comunali d'Arte del Comune di Bologna in Palazzo D'Accursio as they were the ones they felt would give them more information about their city.
Not satisfied with this, we then spent five Sunday afternoons, again with their parents, visiting the hidden parts of the centre of Bologna.
Having enjoyed ourselves discovering our city, we decided to create a DVD and a journal to show other children just how beautiful our city is and how much it has to offer.
We began filming the DVD at the Asinelli tower, the place we visited after our bus tour, then we moved on to the Collezioni Comunali, where we had discovered a lot about the history of Bologna. To conclude, we decided to include a TASTE ITINERARY, since Bologna is also famous for its food. We visited a home made pasta shop, where we filmed how to prepare sfoglia and tortellini.
Back in class, the children started putting together all the materials we had collected, photos we had taken, pieces that had been written and extracts from books we had read together into a journal so that there would also be a written record of their experience.
This project has been like Pandora's box as many things have resulted from it. First of all, it has not only given the students in the Carducci school the possibility to get to know their city well, but, through the creation of the DVD and the journal, the possibility for other children, apart from their penpals in Scuola Primaria Madonna di Lonigo working on the same project in their town, to get to know the city of Bologna, too. What's more, it is something prepared by children for children, consequently far more appropriate for them than materials written by adults.
Secondly, apart from giving these children a better knowledge of their city, this project has made them realise just how important it is to be aware of what is around you, and to protect it whether it be a monument, like the Two Towers or a tradition, like Tortellini. It is part of their heritage and this project has made them learn to be proud of their city.

Thirdly, it has been an interesting learning/teaching experience as both children and their families have worked together on this project and have brought about a pleasant community spirit. This was confirmed when my former students came to my house to see the DVDs and, after watching them, thanked me for having made them aware of their community and having created the opportunity for them to share this experience with their parents.
It has also been an opportunity to work in two languages, Italian and English and to make choices as, for example, on the bus tour as to which language to listen to. Once again,

a concrete learning experience.
I could go on with more examples of just how positive an experience this project has been for me, the children and their families, but I will stop now and let the DVD do the rest.

LA NOZIONE DI TURISMO – FONDAMENTI TEORICO-PRATICI

Per comprendere il senso del lavoro svolto è necessario chiarire che l'attività collegata al turismo è oggi la più importante nel mondo, sia in termini economici che sociali. Nello stesso tempo, il termine "turismo", comunemente ed universalmente usato, nella sua apparente chiarezza, in realtà, non definisce nulla e lo si utilizza in mancanza di meglio, per pigrizia, per abitudine: è un vecchio, comodo, rassicurante luogo comune. Disse Aristotele (*Topici* VI, cap. IV, n. 2): *"affinché l'inesattezza della definizione diventi manifesta, devesi porre, al luogo del nome, il concetto"*. E ancora: *"Qualsiasi definizione deve procedere dal noto all'ignoto, se si fa la definizione per le cose anteriori più note"*. È questa una regola evidente. Ma ciò non avviene per le prime definizioni, e gli autori non sono soliti dire quali idee essi suppongono come premesse. Nelle scienze che si occupano di turismo, alcune definizioni che si trovano nei trattati scolastici sono talvolta illusorie e, a sopprimerle, quasi si guadagnerebbe in rigore e semplicità, poiché un nome, un'etichetta che non definisce il concetto non significa nulla e confonde le idee.
Alfonso Ruffo, Direttore de *Il Denaro*, nella sua prefazione al volume "Turismo somos todos" dice: *"Questo libro è il racconto di un impegno notevole e costante che ha visto lavorare insieme docenti e studenti, università e giornale, nel tentativo di fornire un contributo d'idee a chi ha l'onore di decidere o semplicemente vuole comprendere.*
Col passare del tempo, il nucleo di partenza si è allargato agli ex studenti ormai laureati, agli addetti ai lavori, agli amanti del nuovo. I semi piantati hanno generato i primi frutti: sono serviti a rendere più succosi dibattiti televisivi, articoli di giornali e tesi di laurea, che hanno attinto copiosamente alla produzione de Il Denaro. La vigile attenzione dedicata all'argomento ha spinto più di un commentatore a pesare meglio i propri interventi, ad approfondirne la serietà statistica e a misurare i giudizi per affrontare il tema con più competenza e meno superficialità che nel passato. Non è poco e ne siamo soddisfatti".

affrontare il tema con più competenza e meno superficialità che nel passato

"Siamo tutti turisti. E allora? Allora cambia la prospettiva. Il turismo non è più un settore tra gli altri al quale si guarda con benevolenza crescente da quando, soprattutto in Europa, la produzione di beni arretra ma, più propriamente, un abito mentale. Un modo di pensare che condiziona scelte ed azioni. Tutte le scelte e tutte le azioni che hanno impatto sull'organizzazione del territorio e della vita che vi si svolge. Il turista, in questa accezione, non è più quell'animale strano che viene da lontano e al quale si cerca di vendere un po' di tutto confidando nell'abbassamento delle sue difese, ma anche il cittadino che decide di godersi, magari tutti i giorni, l'offerta della sua città. Turisti, appunto, siamo tutti. Se siamo tutti turisti, se il turista siamo noi, il punto di arrivo è garantire un'elevata qualità della vita a vantaggio di tutti gli abitanti del posto, stanziali e provvisori, senza più rifugiarsi in anacronistici distinguo. Luoghi del genere non possono che divenire attrattivi per definizione. Un abitante soddisfatto, orgoglioso della sua terra, appagato per il livello dei servizi che riceve, stimolato a consumare (gastronomia, musei, natura, bellezze artistiche e storiche, spettacoli, grandi e piccoli eventi, artigianato, beni di consumo) è il più accreditato indicatore della bontà di un'area ad essere percepita e vissuta come turistica. Oltre che a registrare avanzamenti e punti di vista, serve a misurare il grado di coinvolgimento della società intorno al misto magico di economia e cultura che il turismo rappresenta. Un impasto formidabile al quale si guarda con fiducia per la creazione di un reddito che si vorrebbe sempre più cospicuo e per la cui formazione serve un impegno collettivo. Il Rapporto dell'Unione europea sulla sostenibilità del fenomeno elenca una serie di punti attraverso cui passare per raggiungere una situazione accettabile: sicurezza e incolumità, qualità di strutture e servizi, affidabilità delle informazioni, accesso efficace alle mete. Deve crescere la sensibilità generale e con essa la preparazione degli imprenditori, l'aggiornamento dei manager, l'educazione degli addetti, il civismo della popolazione, la solerzia delle forze dell'ordine, l'acutezza degli studi, la bontà della pubblica amministrazione, l'attenzione della politica."

Il Prof. Claudio Quintano, nella sua introduzione a "Turismosiamotutti-Atto II", ha voluto esprimere "un riconoscimento particolare merita la prof.ssa Roberta Garbaccio, che ha trasmesso la sua ricca professionalità ai nostri studenti, proveniente da esperienze di individuazione di strategie didattiche di eccellenza nella formazione ricorrente e permanente su programmi internazionali, con grande esperienza di comunicazione televisiva nella sezione della Rai Educational".
Infine, a Marica Triola, il cui progetto "TUrismo siamo tutti – i bambini

raccontano Bologna" è ora sul sito dell'Indire tra le migliori Pratiche Didattiche[2]. Una intuizione che ha smosso una slavina. Dapprima a Bologna, poi nel Veneto e in tante scuole campane, fino al Prendiville College di Perth, in Australia. È scritto sul sito Indire che *"Il Progetto, a disposizione di tutti gli insegnanti italiani e stranieri, è finalizzato a educare i bambini a diventare custodi attivi e consapevoli della propria città, delle sue tradizioni e della sua civiltà. Il territorio diventa strumento della didattica, palestra per imparare a riappropriarsi del passato e di saperi che si stanno perdendo. Un impegno che stimola ad imparare le lingue straniere (...) la valorizzazione delle risorse artistiche e culturali, la promozione del turismo come strumento di convivenza pacifica; l'educazione alla tutela della città come bene pubblico. Un progetto pensato per essere riproducibile - il learning by doing - in qualsiasi realtà territoriale e in qualsiasi scuola, dall'infanzia all'Università"*. Non è poco e gli autori e l'editore ne sono soddisfatti.

---

2 http://gold.indire.it/nazionale/regionale/emilia/index.htm.

The Magic Book

Corso di Inglese in 5 livelli
per il Primo e Secondo Ciclo della Scuola Primaria

NOVITÀ

The Magic Book Magazine
per le classi 4ª e 5ª

La rivista è data in omaggio allo studente direttamente in classe. I testi e le illustrazioni su temi sempre attuali e le attività ludiche della rivista in omaggio ogni anno, contribuiscono ad ampliare e soprattutto a rendere più coinvolgente l'apprendimento della lingua inglese, sia in classe che a casa.

The Magic Digital Book
per le classi 1ª-2ª-3ª e 4ª- 5ª

I Digital Book Interattivi contengono la versione digitale del corso su due livelli e offrono:
- tutto il materiale multimediale del corso con un solo click
- estrema semplicità nell'uso sia in classe che a casa
- enorme potenzialità di coinvolgimento di tutta la classe, utilizzando il Digital Book con la lavagna interattiva multimediale

NOVITÀ

NOVITÀ

The Magic Book DVD
per le classi 1ª-2ª-3ª e 4ª- 5ª

I DVD contengono materiale didattico per ogni unit del corso e stimolano il lavoro interattivo.

ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
TEL 071.750701 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Dalla periferia dell'anima

Gianni Govoni
A.N.I.L.S. - Cento

L'Italia multiculturale è una realtà nuova creatasi quasi dal nulla nell'arco di pochi anni. Negli anni Ottanta, al di fuori delle grandi città, era difficile trovare coloro che ora chiamiamo extracomunitari. L'occasione di contatto più frequente che gli italiani avevano con gli immigrati veniva fornita dai cosiddetti *vù cumprà*, i venditori ambulanti di origine africana (spesso marocchini) che, allora come adesso, si potevano incontrare sulle spiagge o alla porta delle proprie case. Anche in quegli anni gli immigrati venivano spesso accolti dagli autoctoni con diffidenza, ma in un clima di sostanziale indifferenza nonché ignoranza riguardo i fenomeni migratori in atto. Dagli anni Novanta, invece, l'afflusso nel nostro paese di un numero sempre maggiore di immigranti è stato accompagnato da un mutamento sensibile nell'opinione pubblica che, in breve tempo, ha trasformato i tolleranti italiani in severi difensori dell'etnia indigena. Gli immigrati, infatti, vengono visti oggi quasi sempre come degli invasori, capaci di mettere in pericolo sia i diritti acquisiti sia la relativa ricchezza nazionale e personale guadagnata negli anni col duro lavoro di più generazioni.

La nuova immagine fortemente negativa dell'immigrato si è imposta tramite un potente meccanismo sociale di etichettamento, frutto di molteplici pregiudizi.

È necessario considerare con grande attenzione strategie di questo tipo dato che, nell'immaginario collettivo, la stragrande maggioranza degli stranieri che vivono nel nostro paese è ritenuta "colpevole", secondo una specie di etica che Dal Lago definisce del "se la sono voluta loro" (Dal Lago 1999); gli immigrati, infatti, sono spesso considerati responsabili in prima persona della loro sorte, al punto che le difficoltà sociali a cui sono soggetti appaiono come loro incapacità. Così, ad esempio, se vivono in ambienti sovraffollati e in precarie condizioni igieniche, la colpa non viene data alle difficoltà economiche che stanno incontrando, ma ad abitudini deplorevoli del loro popolo. Sayad (2002) sottolinea come questo meccanismo di colpevolizzazione si estenda fino a comprendere lo stesso processo di integrazione, spesso ritenuto incompleto se non impossibile proprio per una presunta incapacità e scarsa volontà da parte dell'immigrato. L'attribuzione della colpa all'immigrato trova spesso una giustificazione nell'idea molto diffusa che l'immigrato abbia una propensione a delinquere, per cui ogni comportamento deviante, dalla prostituzione allo spaccio di droga o persino al lavaggio dei vetri ai semafori, viene incluso nella categoria della criminalità.

Se l'attenzione dei media, sfruttando la "microscopia morale dei cittadini" (Dal Lago 1999:90)[1], è dunque totalmente sugli episodi di microcriminalità, è evidente come l'universo di coloro che, una volta immigrati nel nostro paese, hanno regolarizzato la propria posizione accettando lavori salariati di bassa qualifica, spesso sottopagati o addirittura al nero, passi assolutamente inosservato. È interessante notare come la semplice analisi dei comunicati di agenzia confermi questa tendenza; dalla ricerca condotta dal professor Maurizio Corte tra il '98 e il '99 sui dispacci di agenzia dell'Ansa, infatti, emerge un quadro di un'immigrazione quasi tutta clandestina, dato che il 92% dei dispacci ha come protagonisti gli immigrati irregolari sbarcati sulle nostre coste, mentre gli immigrati regolari, con permesso di soggiorno, con un lavoro e talvolta con famiglia al seguito "non fanno notizia" e sono dunque praticamente assenti[2].

La scuola potrebbe svolgere un ruolo molto importante per non permettere il radicamento di atteggiamenti di intolleranza o di aperta xenofobia. È durante le età dell'infanzia e dell'adolescenza che si è più aperti verso le novità e le diversità, ed è proprio in queste fasi della vita che va costruita l'abitudine all'incontro, che vanno fatti scoprire i vantaggi dello scambio e delle diversità.

Ponendo al centro delle proprie considerazioni l'alterità non si corre il rischio di sottovalutare il valore che la diversità delle culture assume nello sviluppo della specie umana.

In quanto servizio pubblico e contesto comunicativo per eccellenza, la scuola dovrebbe confrontarsi con le dinamiche sociali, per divenire luogo di mediazione interculturale, ovvero luogo dove la convivenza tra etnie e culture diverse sia riconosciuta e approfondita secondo le varie prospettive disciplinari. Gli insegnanti per primi dovrebbero farsi dunque un esame di coscienza e cercare "di combattere il razzista che è in ognuno di noi", come recitava un noto slogan assai riuscito degli anni Settanta, ed essere quantomeno consci delle differenze culturali che favoriscono dinamiche mentali che guidano certi comportamenti negativi dei giovani quando si trovino in un contesto multiculturale, quale una tipica classe scolastica italiana del terzo millennio.

il valore che la diversità delle culture assume nello sviluppo della specie umana

Nel libro *Lost in Translation* Eva Hoffman riporta l'esperienza del primo giorno di scuola suo e di sua sorella in terra straniera. Eva e sua sorella sono ebree-polacche emigrate in Canada all'inizio degli anni cinquanta. In quel passaggio del libro la Hoffman fa sentire quanti danni possa fare un insegnante poco attento alle sensibilità dei propri studenti. In quel primo giorno di scuola l'insegnante presenta le due nuove studentesse alla classe con un atteggiamento piuttosto distaccato e disinteressato. Non fa nemmeno uno sforzo per pronunciare correttamente i loro nomi, anzi li modifica a suo piacimento togliendo alle due bambine la propria identità: "... questi nuovi nomi, che noi non riusciamo nemmeno a pronunciare, non sono nostri. Sono solamente delle etichette di riconoscimento, dei segni di riferimento per additare degli oggetti che risultavamo essere mia sorella ed io. Andiamo verso i nostri posti attraversando una classe piena di facce mai viste portando un nome che ci rendeva sconosciute anche a noi stesse" (Hoffman 1990). Questo passaggio mi ha fatto pensare molto. A volte si rischia di trascurare cose che a noi sembrano dettagli, ma per gli altri possono essere molto importanti. Gli insegnanti devono essere consci di questi "dettagli" e cercare di capire quali sono gli atteggiamenti che possono ferire o mancare di rispetto allo studente che è portatore di una cultura diversa. Inoltre, dovrebbero fare uno sforzo e cercare di documentarsi sulle forme di pensiero, usi e costumi dei propri studenti stranieri cercando di capire e valorizzare la potenzialità della classe cosmopolita.

Il dialogo e lo scambio culturale suggeriti dalle ricerche antropologiche sono mirati tanto agli immigrati quanto agli autoctoni, affinché i ragazzi delle nostre scuole si rendano conto di vivere in un secolo di migrazioni e di grandi mutamenti etnici. Bisogna riuscire a guidare gli studenti verso il pluralismo, l'ascolto attivo dell'altro, verso la tolleranza e oltre. Quest'ultima è sicuramente un buon terreno di partenza, ma occorre superare il concetto di tolleranza se si vuole intraprendere il cammino dell'interculturalità. Infatti, non possiamo limitarci ad accettare l'altro per quello che è senza cercare di intrecciare il nostro destino culturale al suo. Dialogo attivo significa parlare e ascoltare l'altro, cercare di capire quello che possiamo dargli per aiutarlo nella sua nuova avventura culturale,

[1] Ne parla Dal Lago, spiegando come il cittadino tenda ad essere consapevole ed attento, ad esempio, allo spaccio al dettaglio, ma non si curi delle organizzazioni che lo alimentano, oppure protesti contro le prostitute, ma non si accorga né dei clienti né di chi sfrutta la prostituzione.

[2] Lo studio di Maurizio Corte si colloca nell'ambito di una serie di indagini promosse dal Centro Studi Interculturali (Cis) dell'Università di Verona, il quale ha lo scopo di promuovere e costituire supporti scientifici, culturali e strumenti metodologico-didattici nel campo dell'educazione e dell'istruzione in una prospettiva multiculturale. Nella ricerca sono stati analizzati quasi duemila dispacci diffusi dal luglio '98 al gennaio '99.

ma al tempo stesso cercare e pretendere di ricevere dallo "straniero" i valori positivi della sua cultura.

Noi insegnanti di lingue straniere, credo, dovremmo assumerci particolari responsabilità nel cercare di creare le condizioni per lo sviluppo dell'interculturalità nelle nostre scuole. Infatti, sostenere la pluralità linguistica può rappresentare l'inizio di un cammino di esplorazione capace di avviare processi di verifica e di confronto del familiare col diverso, il cui esito può essere quello di arricchire la capacità di comprensione e di gestione della realtà. Infatti, se è vero, come afferma Concetta Sirna Terranova, che "per essere personalità aperte alla dimensione della sopranazionalità e cittadini di una società multiculturale occorre prepararsi al confronto interculturale già attraverso il confronto interlinguistico," è lecito considerare il plurilinguismo una competenza auspicabile, che può senz'altro aiutare ad intraprendere la strada del dialogo. L'obiettivo, in conclusione, deve essere quello di riuscire a valorizzare le differenze culturali fra i popoli cresciuti lontani ma che ora la storia chiama ad unirsi negli stessi territori, poiché solo in questo modo termini come straniero, extracomunitario, immigrato, potranno assumere connotazioni positive e si potrà veramente affermare di essere sulla strada dell'interculturalità.

INTERCULTURALITÀ TRAMITE MUSICA E TEATRO: L'INCONTRO

Questa è la proposta di un progetto mirato a sensibilizzare i giovani al concetto di interculturalità.
Il progetto intende offrire uno stimolo innovativo, originale ed efficace (attraverso diverse forme di arte) per discutere di integrazione, per favorire il dialogo interculturale e la tolleranza tra i giovani e si propone di provocare gli studenti ad una riflessione profonda sulle difficoltà che si affrontano a vivere in un Paese che non è il proprio e dalla ricchezza che può scaturire dall'incontro tra le culture. Tale "provocazione" avviene attraverso un messaggio veicolato dall'integrazione di più linguaggi: musicale, teatrale, letterario e fotografico-pittorico.

Il progetto si basa sul mio ultimo Cd *Dalla periferia dell'anima*. In realtà non si tratta solo di un Cd musicale, ma di un progetto più ambizioso: un tentativo di unire musica, letteratura e pittura. Il libretto interno contiene 10 racconti dello scrittore bolognese G. Morozzi (Guanda) che riprendono i testi delle canzoni e 10 foto dipinte del fotografo/pittore Andrea Samaritani che arricchiscono l'espressività delle liriche. Abbiamo cercato di creare delle storie e delle immagini che potessero sostituirsi agli sterili numeri relativi alla immigrazione che ci propinano i mass-media giornalmente. Dietro quelle cifre ci sono delle persone con determinati stati d'animo, paure, incertezze, valori, limiti e risorse e noi abbiamo cercato di metterle in luce usando i codici artistici che ci appartengono. L'obiettivo è quello di fornire agli studenti degli spunti di riflessione diversi da quelli offerti dai media e dai bar che frequentano abitualmente.

la pluralità linguistica può rappresentare l'inizio di un cammino

Gli incontri che proponiamo sono svolti dallo scrittore G. Morozzi, dall'attore V. Ghedini e da me. Introduciamo il tema parlando di come si è sviluppato il progetto del Cd-Libro e parliamo di come nascono le canzoni e i racconti, delle fonti di ispirazione da noi utilizzate. Facciamo riferimento in primo luogo a canzoni, film e letture varie come ad esempio l'articolo di Fabrizio Gatti sugli extracomunitari utilizzati come schiavi per raccogliere i pomodori nella provincia di Foggia pubblicato sull'Espresso il 7 Settembre 2006. Quell'articolo mi ha ispirato la canzone *Oro rosso* che io eseguo dopo che Ghedini ha recitato il racconto *Qualcosa nella notte* di Morozzi. In questa canzone ho raccontato la storia vera di Pavel. Un ragazzo rumeno che si trova a lavorare nei campi di pomodoro del foggiano. Viene sfruttato, vive in condizione di schiavitù insieme ad altri immigrati. Un giorno si lamenta per le paurose condizioni di vita e il suo carceriere lo picchia e gli spacca le braccia. Pavel riesce a scappare e ad arrivare alla caserma dei carabinieri, denuncia i suoi schiavisti ma finisce in galera lui perché gli era scaduto il permesso di soggiorno. Gli italiani apprendono la notizia al telegiornale, sono scandalizzati per un secondo e poi se ne dimenticano. Il racconto di Morozzi usa uno stile narrativo diverso dal mio. Non racconta la storia, ma la vede dall'auto. Parla di un giovane che tornando da un concerto di Bruce Springsteen si perde di notte nella campagna pugliese e gli sembra di vedere "alcune cose" mentre cerca le indicazioni per l'autostrada.
A completamento del messaggio c'è una foto-dipinto che ritrae un busto scolpito che esprime sofferenza e riflessione.

Nel Cd, *Oro rosso* è preceduta da una canzone che si intitola *Voglio Ballare* e parla dell'ultima notte di Pavel prima di partire per l'Italia. Il saluto che dà alla sua donna prima di intraprendere quel viaggio verso l'ignoto, consapevole che forse non potrà mai più rivederla. Questa ovviamente è una storia non vera, ma credo che sia un momento tristemente vissuto da tante persone. Ho cercato di immaginare lo strazio che può vivere un immigrante prima di lasciare la sua terra e le persone che ama.

Un'altra canzone parla di Zaira, una ragazza africana costretta a prostituirsi per pagare "il debito" con i suoi carcerieri.

Mohamed invece è un ragazzo marocchino immigrato di seconda generazione, figlio di gente onesta, ma lui è attratto dai soldi facili e finisce in un giro troppo grande e crudele per lui.

Nel nostro intervento al Seminario di Cento era presente anche una classe IV del liceo della cittadina. Abbiamo cercato di coinvolgere gli studenti chiedendo impressioni e percezioni sul fenomeno dell'immigrazione e insieme a loro abbiamo intavolato una stimolante conversazione.

Non vogliamo dire ai ragazzi cosa è giusto e cosa è sbagliato, ma, attraverso la musica, il teatro e la fotografia vorremmo far vibrare le corde della loro sensibilità in modo che possano porsi dei dubbi e magari possano vedere la realtà che li circonda da un punto diverso del loro osservatorio.

Questo progetto verrà portato nelle scuole della regione Emilia-Romagna partendo da un progetto pilota nelle scuole ferraresi, promosso da una rete di istituti scolastici e associazioni di volontariato.

ORO ROSSO

(di John Strada, alias Gianni Govoni)

Pavel è rumeno è a Foggia o giù di lì
Raccoglie pomodori per 10 euro al dì
Ce n'è una lunga fila schiavi del 2000
nella culla della civiltà
Padroni e *caporali ti massacrano di botte se
Ti asciughi il sudore è peggio per te

Aziz è un caporale e quando arriva lui
Sono tutti zitti con lo sguardo in giù
Pavel l'han lasciato lì sul pavimento
con le braccia rotte da Aziz
Che con una spranga gli ha insegnato a dire sempre sì

E chi si lamenta finirà così

La notizia va in tv fra un attentato e un gol
Luca sta cenando e poi se ne andrà al bar

Pavel si ribella e in caserma se ne va
Con le braccia rotte non sa se ci arriverà
Aziz se ne accorge coi cani lo rincorre
Ma Pavel ce la fa quello che non sa è che il criminale è lui
il visto gli è scaduto e in galera andrà

La notizia va in tv fra un attentato e un gol
È terribile passami il sale dai

Aziz è furioso torna al villaggio
massacra due rumeni nello stesso momento
Chilometri più a sud parte un altro cargo verso la civiltà

** I caporali sono gli schiavisti che aiutano i padroni a sfruttare gli extracomunitari*

attraverso la musica, il teatro e la fotografia vorremmo far vibrare le corde della sensibilità

QUALCOSA NELLA NOTTE

di Gianluca Morozzi

Sul finale di American Land mi avvicino pian piano all'uscita, che io lo so che questo è il finale, è il sesto concerto di Bruce Springsteen con la Seeger Sessions Band che vedo in otto giorni. Tutto il Palamaggiò di Caserta sta saltando e ballando su questa chiusura in stile Pogues, e quando si spegne l'ultimissima nota e tutti applaudono aspettando qualche altro bis io sguscio fuori e corro al parcheggio.

Non lo faccio mai, di correre fuori dopo l'ultima nota dell'ultima canzone. Mi piace stare lì ancora un po', godermi le buone vibrazioni, commentare con gli amici, ma stavolta, primo, non ho amici.

La trasferta di Caserta non se l'è fatta nessuno, neanche quelli che han seguito questo tour dell'autunno duemilasei a Bologna Torino Udine Verona e ieri sera a Perugia, pronti a finire a Roma, tra due giorni. Stanotte sono ritornato da Perugia, ho dormito quattro ore, sono saltato in macchina e mi sono fatto otto ore di autostrada fino a Caserta. Dove ho vagato per un paio d'ore senza che nessuno mi sapesse dare indicazioni anche vaghe per il Palamaggiò, una specie di base spaziale fuori città tra rocce rosse da film iraniano. E dove mi sono fatto turlupinare da un parcheggiatore abusivo, che mi ha fatto infilare la macchina in un campo al modico prezzo di cinque euro.

Per cui, con la prospettiva di un'intera notte di autostrada sulla via del ritorno, ho fatto il piano: appena finisce il concerto filo via, volo al parcheggio, sgommo verso Caserta finché la strada è libera, e alle otto del mattino sono a Bologna. Piano perfetto.

Solo che il parcheggiatore abusivo – che Bruce lo strafulmini – ha ficcato un altro centinaio di macchine nel campo, in ordine del tutto casuale e aggrovigliato. La mia povera Saxò bianca è imprigionata in una disordinata teoria di lamiere, e la mia fuga dal Palamaggiò è stata completamente inutile.

Mezz'ora dopo sono incolonnato sulla strada per Caserta, già in ampio ritardo sulla mia tabella di marcia che prevedeva di evitare il traffico intorno a Roma superandola nel cuore della notte, superare il tappo di Firenze arrivando un po' prima dell'alba, e valutare le strade alternative all'intasata tangenziale di Bologna.

A un certo punto, a ottocento chilometri da casa mia, vedo una strada sulla destra. Libera da ingorghi.

Sembra asfaltata. Non pare condurre a una gola scoscesa. Non ha l'aspetto di una trappola da film dell'orrore. Tutti stanno andando verso sinistra, verso Caserta. Nessuno va a destra.

Dove porterà quella strada scarsamente illuminata ma invitante? Casagiove? Capua? Sono qua a Caserta dalle quattro di oggi pomeriggio, e non sono ancora del tutto padrone della geografia locale.

Esito. Guardo la strada vuota. Guardo l'ingorgo. La strada vuota. L'ingorgo.

Mi butto. Sterzo verso destra.

Mezz'ora dopo – sessanta minuti in ritardo sulla mia tabella di marcia – sto vagando sconsolato per un territorio che potrebbe anche essere La Terra di Mezzo, da quanto ne so.

Indicazioni per l'autostrada, zero. Illuminazione, scarsa. Cani randagi avvistati, tre.

Eppure il mio senso dell'orientamento è impeccabile e io lo sento che se giro ancora un po' per questi campi di tenebra prima o poi la vedrò, la striscia d'asfalto che porta a Bologna.

Così sto vagando a caso ai trenta all'ora nelle campagne, gli occhi che dardeggiano a destra e a sinistra.

Finché, d'un tratto, non vedo due cose nello stesso momento. Due cose che appaiono alla mia destra illuminate fiocamente dalla luna, una in alto, una in basso.

In alto, vedo il benedetto cartello verde dell'autostrada.

In basso, accucciato dietro un albero, c'è un uomo. Lo scorgo per pochi secondi, passandogli accanto. C'è un uomo, sporco e malvestito. È nascosto dietro l'albero, terrorizzato, gli occhi della preda braccata. Dal suo aspetto, potrebbe essere slavo. Quando la mia auto gli passa accanto mi guarda impaurito, pronto a scappare.

Poi me lo lascio alle spalle, l'uomo nascosto dietro l'albero. Seguo il cartello autostrada un po' perplesso, ripensando a quella scena.

Cinque minuti di strada buia dopo, vedo altre due cose.

Un cartello autostrada che indica di girare a destra, ed eccola laggiù, la vedo, la benedetta autostrada, il casello che mi porterà lungo una linea dritta, uniforme, fino a casa.

E poi un'auto nera, che viaggia nella direzione opposta alla mia, a bassa velocità. E quattro uomini a bordo che si guardano in giro, come se stessero cercando qualcosa. O qualcuno.

a quello che ho visto non ci penso già più

Li vedo attraverso il mio finestrino e il loro finestrino, per un attimo, sfiorandoci con le fiancate. Lombroso, questi, li giudicherebbe delinquenti abituali dall'aspetto. Come minimo.

I quattro lombrosiani proseguono nella notte, verso il punto da cui sono arrivato.

Io giro verso destra, verso l'autostrada, pieno di strani e cupi pensieri. E in quel momento mi chiama al cellulare Il Prof.

Lui e Corrado sono appena arrivati al Palalottomatica di Roma, adesso, nel cuore della notte, pronti a prendersi i primi posti per il concerto che ci sarà tra due giorni. Voglio raggiungerli?, mi chiede Il Prof. Tanto, risalendo sull'autostrada, per le quattro di notte dovrei essere a Roma.

E supero il casello meditando sulle due possibilità, accamparmi direttamente al Palalottomatica o tornare a Bologna e recuperare le forze, e a quello che ho visto non ci penso già più, e un'auto nera viaggia nella notte alla ricerca di qualcuno, dietro di me, in un mondo lontanissimo, e...

BIBLIOGRAFIA

- Bernardi B. (1991), *Uomo, cultura, società: introduzione agli studi etno-antropologici*, F. Angeli, Milano.
- Berger & Thomas (1966), *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Callari Galli M. (a cura di) (2005), *Nomadismi contemporanei*, Guaraldi, Rimini.
- Dal Lago A. (1999), *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano.
- Gatti F. (2007), *Bilal*, Rizzoli, Milano.
- Genovese A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bonomia University Press, Bologna.
- Hoffman E. (1990), *Lost in Translation: a Life in a New Language*, Penguin Books, New York.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, Milano.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice Fiorentina, Firenze.
- Sirna Terranova C. (1997), *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano.

Motivare favorendo la creatività: gioco e drammatizzazione

Clara Vella - Eliana Terzuoli
A.N.I.L.S. Firenze

Gli interventi relativi a questo argomento sono stati curati da Clara Vella e Eliana Terzuoli.
È stato sviluppato il tema della creatività nella sua valenza formativa e di apprendimento ed il suo rapporto con la didattica.

1° Intervento: "Gioco e musica"

Clara Vella

Nello scenario culturale di questa nostra epoca, mentre crollano tradizionali paradigmi ed altri ne prendono posto, la motivazione rimane elemento predominante nel processo di apprendimento/insegnamento per la sua valenza formativa e il suo rapporto con la didattica.
Come motivare, come coinvolgere gli studenti nel percorso formativo, quali strategie e tecniche usare?
Si è sviluppata la motivazione nella sua valenza di "piacere" attraverso il gioco, la musica, la drammatizzazione.
P. Braga (2005), autrice di un testo sul gioco, pone questa riflessione: è utile separare il gioco, il giocare dall'attività di apprendimento? Oppure è opportuno privilegiare esclusivamente l'apprendimento attraverso il gioco?
Nella lingua inglese e in quella francese il verbo giocare, *to play* per l'inglese e *jouer* per il francese, assume più valenze: giocare, suonare, drammatizzare, come a voler sottolineare attività in cui confluiscono in ambito educativo significati simbolici, affettivi, cognitivi, sociali. I diversi modi di considerare e promuovere il gioco possono quindi diventare strategie educative peculiari dell'età evolutiva.
La pedagogia riconosce nel gioco il primo e spontaneo modo di vivere la realtà, l'inizio di un itinerario cognitivo e formativo.
La centralità e l'importanza dell'esperienza ludica è immediata: il gioco è un osservatorio privilegiato dello sviluppo e delle relazioni con e tra i ragazzi.
A partire dall'epoca moderna, il gioco nasce come "categoria pedagogica" associata all'infanzia e si assiste ad un proliferare di teorie positive che ne mettono in luce le valenze, le potenzialità evolutive, le qualità socializzanti, cognitive ed affettive.
F. Froebel (1973:20) per primo pone il gioco al centro della formazione infantile ed intuisce la potenza degli oggetti e dei materiali che mediano i processi di conoscenza: "il gioco come libera manifestazione del mondo interiore, ubbidiente alle profonde esigenze di questo mondo..."
J. Piaget (1972) sostiene che il gioco è meno convenzionale, più sganciato dai significati socialmente condivisi e si fa più realistico con l'avanzare dell'età e con il superamento dell'egocentrismo e lo pone alla base delle sue teorie pedagogiche.
J. Huizinga (1973:20) considera che la civiltà umana sorge e si sviluppa con il gioco. Nel suo testo "Homo ludens" afferma infatti che il gioco esisteva già prima di ogni traccia di cultura.
E ancora E. Fink (1992) considera il gioco simbolo del mondo, non nel senso che il mondo sia l'oggetto di questo simbolo, bensì nel senso che in esso si esprime il modo di rapportarsi dell'individuo al mondo.
Il tema del gioco, sul quale confluiscono ormai da tempo gli interessi di molti pedagogisti, rimane quindi fondamentale per la sua valenza formativa di apprendimento e le sue possibili connessioni con la didattica.
Dopo avere fatto questo *escursus* storico-pedagogico, l'intervento si è avvalso di un'esperienza fatta da Clara Vella in una classe del liceo socio-pedagogico "Machiavelli-Capponi" di cui è stato proiettato il video.

Gli allievi di quella classe, una prima liceo, non erano motivati ed erano completamente disinteressati allo studio della lingua perché si consideravano inadeguati.
La scintilla che ha fatto scattare l'interesse degli alunni è stata la proposta di drammatizzare una ballata popolare inglese "Cock Robin". La ballata del pettirosso e degli uccelli del bosco, metafora della società medievale e della rivolta popolare, che canta la morte del *leader* della rivolta dei contadini *Wat Tyler* e il dolore del popolo.
Trasformare la ballata in *musical* ha significato motivare tutta la classe:
- nella ricerca del contesto storico a cui la ballata si riferiva (il regno di King John e la rivolta dei contadini per la *pool tax* nel XIV secolo);
- nella costruzione della scenografia e dei costumi;
- nella preparazione della musica;
- nell'interpretazione dei ruoli *(Cock Robin, the Flay, the Fish, the Sparrow, the Beetle, the Owl, the Rook. The Lark, the Kite, the Linnet, the Dove, the wren, the Thrush, the Bull, i narratori).*

Il lavoro si è concluso con la rappresentazione al teatro dell'Istituto Francese di Firenze. Una recensione sul "Corriere di Firenze" ha messo in evidenza la disinvoltura di recitazione in lingua oltre che la sensibilità interpretativa degli alunni. Tale recensione ha ulteriormente motivato gli allievi, gratificati dal commento del giornalista. È stato così premiato un lungo lavoro sulla fonetica e la lingua in generale.

BIBLIOGRAFIA

- BRAGA P. (2005), *Gioco,cultura e formazione*, ediz. junior, Bergamo.
- FINK E. (1992), *Il gioco come simbolo del mondo*, Hopefulmonster ed., Torino.
- FROEBEL F. (1973), *L'educazione dell'uomo*, Signorelli, Roma, p. 20.
- HUIZINGA J. (1973), *Homo Ludens*, Einaudi, Torino, p. 15.
- PIAGET J. (1972), *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.

2° Intervento: "La classe teatro della comunicazione"

Eliana Terzuoli

PREMESSA

Come si è visto sopra, nell'insegnamento/apprendimento delle lingue il giocare nel suo significato ampio di "fingere di..." assume un ruolo fondamentale per sviluppare la competenza linguistica comunicativa. Come evidenzia S. Hinglais (2001) la pronuncia, il lessico, la grammatica diventano elementi di gioco-drammatizzazione, di comunicazione, di invenzione da fare insieme. Non si tratta più soltanto di imparare la lingua ma di farla vivere in situazione e di personalizzare l'approccio.
"Si tratta di spostare il punto di vista dalla didattica della lingua e della letteratura facendo rientrare nel campo visivo della disciplina la figura dell'insegnante e dell'allievo chiamati in questo modo entrambi ad essere protagonisti, a farsi attori del sapere attraverso il saper fare, il saper essere, il saper insegnare e apprendere, il saper comunicare grazie alle abilità e competenze di cui si parla nei progetti formativi".[1]
Il laboratorio che ha avuto luogo fra i docenti spettatori/interpreti ha preso quindi in esame il "gioco" come "jeu" teatrale e si è basato su alcune considerazioni su:

A. L'ALLIEVO E IL SUO APPRENDIMENTO
B. L'INSEGNANTE E LA SUA FORMAZIONE

A. L'ALLIEVO E L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Considerando che attraverso il teatro, che è un linguaggio multiplo, si apprende la lingua in quanto comunicazione complessa, in quanto veicolo di cultura,
la drammatizzazione, nel contesto dell'insegnamento della lingua, non solo è utile ma indispensabile per trasmetterne i veri valori e per renderne "autentico" l'uso.
L'attività di drammatizzazione, essenziale nell'apprendimento della lingua ed in particolare della lingua straniera, permette di perseguire un duplice obiettivo:

la drammatizzazione rende immediatamente fruibile la lingua straniera

- da un lato il suo contesto rende immediatamente fruibile la lingua straniera che appare spendibile per comunicare da parte del discente a chi non sa qualcosa che lui sa.
Nell'artificiosità della scena teatrale si annulla l'artificiosità dell'espressione in lingua e per assurdo diventa autentica l'operazione finalizzata alla riuscita artistica dell'evento[2];
- dall'altro essa coinvolge il soggetto in maniera totale. Intelletto e sensi, espressione verbale e gesto, contenuto e forma diventano un'unica unità nell'intento di comunicare. È quindi possibile agire sulla dimensione

[1] Marco Lombardi - Atti del Convegno Internazionale: *Prospettive della Francesistica nel nuovo assetto della didattica universitaria*, Napoli, Pozzuoli 13-14 ott. 2000.
[2] M. Lombardi, E. Terzuoli - "La parola in azione. La classe di lingua e letteratura francese, un atelier di comunicazione", in *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue* a cura di Daria Coppola, ed. CLUEB, Bologna 2005.

emotiva del discente per attivare quella memoria profonda in cui risiede la sua esperienza personale per fissare in modo indelebile le conoscenze e le competenze.
Tre motivazioni sono infatti alla base dell'utilizzo del teatro:

1. *motivazione scientifica*
2. *motivazione sociale*
3. *motivazione didattico-linguistica*

1. La psicolinguistica ha spostato l'attenzione dal messaggio a colui che riceve il messaggio e ai modi di comunicare il messaggio e di riceverlo. Quindi dalla materia di apprendimento al modo di apprendere per ciascun individuo e la necessità quindi di rendere i discenti partecipi del processo di apprendimento. D'altronde le neuroscienze ci insegnano che il nostro cervello non funziona in maniera lineare ma reticolare e che l'apprendimento ha luogo quando tutti i sensi sono coinvolti. Così, attraverso l'emozione le conoscenze acquisite interagiscono e permettono la creazione di messaggi originali[3].

si tende ad eliminare la fatica di conoscere, vedi lo schermo del cinema, della televisione, del computer

2. Nella realtà si verifica sempre più che l'individuo sia messo in una situazione passiva di ascolto e di visione verticale e si tende ad eliminare la fatica di conoscere, vedi lo schermo del cinema, della televisione, del computer. L'insegnante chiede all'allievo di fare una fatica: girare le pagine, riflettere, ripetere, ecc.; è quindi necessario un coinvolgimento emotivo che lo renda partecipe dell'operazione. L'attività teatrale risulta essere una strategia adeguata, inoltre essa permette di sostituire atmosfere di competizione con atmosfere di collaborazione. Tutti gli studenti lavorano insieme per presentare un prodotto finale armonico. Il teatro favorisce quindi al massimo il lavoro di gruppo; un lavoro di gruppo speciale in cui ognuno dà il suo contributo pur mantenendo la propria identità. Infatti al momento della presentazione del lavoro, ogni studente parteciperà con la propria personalità, alla comunicazione del messaggio. Manterrà quindi la sua individualità all'interno del gruppo.

3. Apprendere una lingua significa entrare in un'altra identità, l'identità culturale dell'altro paese. Questo passaggio, necessario nell'apprendimento della lingua, non è così automatico. Spesso ci sono difficoltà e/o resistenze che possono portare gli allievi a dare una pronuncia non corretta con conseguenti problemi di comunicazione. Il teatro, attraverso il personaggio, aiuta questo processo di identificazione[4]. Lo studente diventa M. Dupont, Mr Smitt ecc., e questo passaggio di identità nel personaggio facilita il passaggio nell'altra lingua, nell'altro sistema fonico. Il lavoro teatrale inoltre favorisce una memorizzazione diretta e indiretta di strutture e lessico. Memorizzazione diretta di lessico e strutture finalizzata alla comunicazione pubblica e quindi motivata dalla responsabilità di essere "portatori" di tale comunicazione. Memorizzazione indiretta in quanto nel momento in cui l'allievo-attore interviene all'interno di un discorso deve sapere quello che è stato detto prima e quello che sarà detto dopo altrimenti non potrà agire in modo adeguato.

---

[3] A. Damasco, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1995; *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000.
[4] K. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Laterza, 1997.

B. IL LAVORO DELL'INSEGNANTE SU SE STESSO[5]

L'insegnante in classe è un attore con un pubblico interattivo, un regista ed un direttore d'orchestra in quanto struttura e adatta la sua azione. Partecipando ad un'attività teatrale non solo approfondisce la disciplina: lessico, fonetica, strutture morfo-sintattiche, ecc., ma anche e soprattutto entra in una situazione di autoconsapevolezza nella formazione. Le tecniche della pratica teatrale e dei suoi linguaggi, verbale e non verbale (prossemico, cinestesico, ecc.) come banco di prova della comunicazione complessa, risultano essere necessarie nella formazione dell'insegnante per creare una situazione di coscienza delle proprie difficoltà nel processo insegnamento/apprendimento e delle possibilità di risolverle.
In particolare l'attività teatrale permette:
- di stabilire atmosfere di collaborazione;
- di esercitarsi ad affrontare l'imprevisto;
- di intervenire su problemi di comunicazione.

creare nel gruppo un'atmosfera adeguata al lavoro teatrale

DESCRIZIONE DELLA LEZIONE/LABORATORIO

Date le premesse di cui sopra, questo incontro, volto a fornire ai futuri insegnanti competenze relative all'attività teatrale, ha avuto un carattere esclusivamente pratico. È stato quindi un laboratorio di pratica teatrale articolato in tre parti.

Prima parte

I partecipanti sono stati invitati a riflettere:
- sulla valenza della relazione come elemento fondamentale dell'esperienza d'insegnamento;
- sui termini della comunicazione complessa fatta di linguaggio verbale e non verbale (prossemico, cinestetico, ecc.);
- sul linguaggio teatrale e sulla sua valenza nella formazione insegnanti/alunni.

Seconda parte

Tutto il gruppo è stato coinvolto in un laboratorio di pratica teatrale vera e propria attraverso:
- esercizi di movimento, respiro, voce, ritmo, rilassamento;
- esercizi di concentrazione secondo la scansione seguente: ascolto, comprensione, capacità di contatto, ritmo e agilità, espressione.
Tutta questa fase ha avuto la funzione di creare nel gruppo un'atmosfera adeguata al lavoro teatrale: un clima quindi di rilassamento, cooperazione, libera espressione.

Terza parte

Il gruppo è stato diviso in due: sulla base di un testo (teatrale, poetico, narrativo) ogni gruppo a turno ha creato piccole *performances*, e in quanto pubblico ha osservato e giudicato la presentazione delle stesse.
Questa terza parte ha previsto:
a) un lavoro sul testo di R. Queneau "Analyse logique" tratto da "Exercices de style"[6] con realizzazione di un quadro vivente ed attività su:
- il gesto
- l'articolazione delle parole
- il racconto
b) un lavoro sul testo di T.B. Jelloun "Pense donc" che ha previsto esercizi su:
- la narrazione verbale e non verbale
- il raccontare con le parole e i gesti
- l'esercizio del mimo
Il laboratorio si è concluso con un momento di riflessione sul lavoro svolto, sulle competenze acquisite e sulla possibilità di reimpiego delle attività sperimentate nella didattica di classe.

---

[5] M. Lombardi, E. Terzuoli, "La voce della letteratura" in *Studi per l'insegnamento delle lingue europee*, a cura di Carlota Nicolas e Scott Staton, ed. University Press, Firenze, 2004; M. Lombardi, E. Terzuoli, "Del potere e della comunicazione linguistica" in *Studi per l'insegnamento delle lingue europee*, a cura di Carlota Nicolas e Scott Staton, ed. University Press, Firenze, 2004.
[6] R. Queneau, *Exercices de style*, Einaudi, 1983.

BIBLIOGRAFIA

- DAMASIO A. (1995), *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano.
- DAMASIO A. (2000), *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano.
- HINGLAIS S. (2001), *Enseigner le français*, Retz, Paris.
- LOMBARDI M., TERZUOLI E. (2004), "La voce della letteratura", in NICOLAS C., STATON S. (a cura di), *Studi per l'insegnamento delle lingue europee*, University Press, Firenze.
- LOMBARDI M., TERZUOLI E. (2004), "Del potere e della comunicazione linguistica", in NICOLAS C., STATON S. (a cura di), *Studi per l'insegnamento delle lingue europee*, University Press, Firenze.
- LOMBARDI M., TERZUOLI E. (2005), "La parola in azione. La classe di lingua e letteratura francese, un atelier di comunicazione", in Coppola D. (a cura di), *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*, CLUEB, Bologna.
- QUENEAU R. (1983), *Esercizi di stile*, Einaudi, Torino.
- STANISLAVSKIJ K., GUERRIERI G. (a cura di) (1997), *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Laterza, Bari.

Quali certificazioni?

a cura di Gianfranco Porcelli

Ricevo da una collega, ex-allieva di Didattica delle Lingue Moderne a Bari:

[...] da anni ormai la mia scuola offre ai ragazzi corsi extracurricolari per il conseguimento di varie certificazioni (vedi Trinity & Co.). Sempre più spesso, però, mi sembra di capire che all'università quelli che a noi sembravano chissà che come bagaglio personale in termini di crediti, hanno cominciato a rappresentare la norma e sono diventati meno spendibili d'un tempo. Non so se è una mia impressione, ma - come spesso accade - alla fine quello che tutti hanno, nessuno ha.

Con i miei ragazzi, abbiamo attivato una specie di ricerca statistica per capire quale fosse il corso (o i corsi) che più di tutti li avvantaggiasse in termini di CU. Ovviamente il panorama dell'Università italiana è così variegato e molteplice e l'attenzione al pezzo di carta più che alle reali competenze è tale che - almeno da esterni - abbiamo trovato complicato valutare.

Ecco la mia domanda: prescindendo dalle competenze raggiunte, che comunque è il Portfolio Europeo a decidere, esiste una certificazione che più di altre a tutt'oggi fa la differenza, una volta che i nostri alunni lasciano la scuola per proseguire gli studi accademici? Augurandomi di non esserLe apparsa né troppo ingenua né troppo limitata nell'analizzare il problema [...] .

Ed ecco la mia risposta:

"La sua domanda è tutt'altro che ingenua, anzi è molto complessa. Sarà difficile per noi italiani uscire dalla logica del "titolo legalmente riconosciuto" che garantisce qualcosa per il resto della vita; tuttavia l'Unione Europea e la globalizzazione ci costringono a entrare in schemi molto diversi.

uscire dalla logica del "titolo legalmente riconosciuto"

Anche per quanto riguarda le Certificazioni bisognerà pensare in termini di competenze spendibili per obiettivi specifici. Mi spiego: per entrare nella maggior parte delle università americane è richiesto il TOEFL, con un punteggio che varia a seconda del tipo di istituzione e del livello a cui si vuole accedere. Come ogni certificato serio, il TOEFL ha una scadenza e quindi va preso poco prima della sua prevedibile utilizzazione.

Per parecchi anni mi sono dovuto occupare della selezione dei "lettori" (ora CEL) per l'università in cui lavoravo e non tenevo conto di certi titoli troppo vecchi. Alcuni attestavano aspetti importanti della formazione di base, altri risultavano irrilevanti a meno di ulteriori verifiche. Del resto, se uno non rinnova la patente di guida, dopo un po' deve rifare l'esame per riaverla. E che dire di un laureato in Medicina che non ha esercitato e non si è aggiornato per trent'anni e poi visitasse un malcapitato paziente?

Con questo non intendo dire che le certificazioni proposte alle scuole siano irrilevanti. Sono uno stimolo ad apprendere di più e meglio, integrando ciò che la scuola non riesce a dare nei suoi corsi; sono un'apertura a una dimensione internazionale e non più autarchica; si può anche sperare che abituino all'idea di una "istruzione lungo tutto l'arco della vita" (LLLL, ossia *Life-long Language Learning*). Ma se le si persegue nell'ottica del "pezzo di carta" valido oggi e nei decenni futuri, allora a mio avviso siamo proprio fuori strada.

Per quanto riguarda i CFU, le università si avvalgono abbondantemente dell'autonomia loro accordata - al punto che il Ministero sta cercando di frenare il proliferare di corsi e corsetti di dubbia utilità culturale e sociale. In genere le Facoltà e i Centri Linguistici di Ateneo o Interfacoltà (variamente denominati) tendono a NON recepire in automatico i certificati ma a vagliarli per decidere autonomamente se ritenerli adeguati oppure no. In alcuni casi si osserva una predilezione per i titoli da più tempo noti internazionalmente (in particolare, quelli di Cambridge), altrove c'è una maggiore apertura.

Siccome presumibilmente gli studenti accederanno a Facoltà e Università diverse, non credo che sia agevole trovare un certificato valido ovunque e comunque, o almeno uno che prevalga nettamente sugli altri come "spendibilità". Di nuovo, meglio entrare nella logica di una buona padronanza della lingua, che permetterà di ottenere i titoli che man mano potranno servire."

Gianfranco Porcelli