1-3 Anno XLVI 2008

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE Gianfranco Porcelli

RIFLESSIONI METODOLOGICHE David Crystal - Paola De Matteis - John F. Sweeney

INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Giovanni Freddi, con la collaborazione di Maria Cecilia Luise

LE BUONE PRATICHE Michele Daloiso - Cristina Oddone - Verusca Costenaro

SCUOLA ITALIANA Antonella Lorenzetti

VITA DELL'ANILS a cura di Clara Vella e Presidenza ANILS

PUBBLICAZIONI 2007

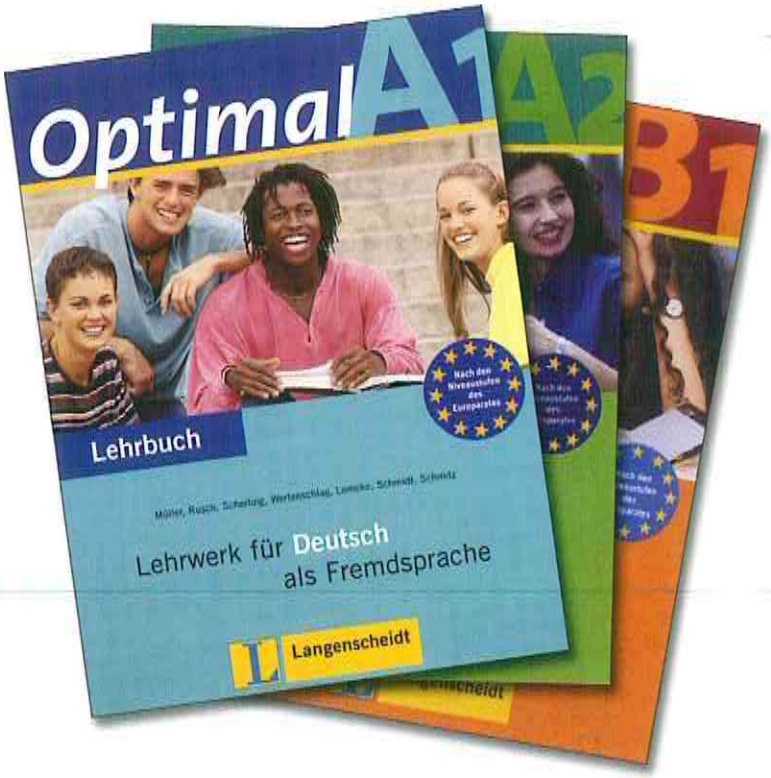
ELi

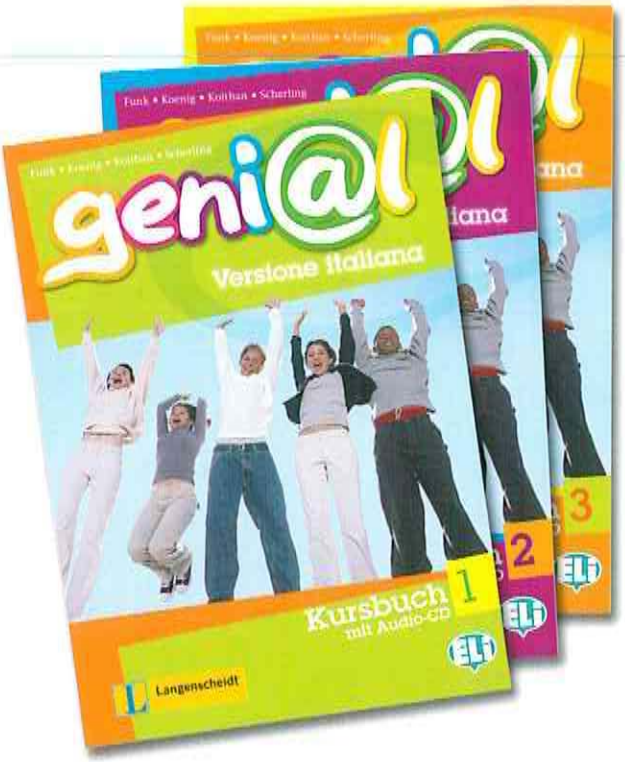
Langenscheidt

Optimal
Corso di tedesco in tre livelli per la Scuola Secondaria di Secondo Grado.

Il corso è strutturato in unità tematicamente e linguisticamente collegate.

Le rubriche *Training, Wortschatz, Aussprache* e *Grammatik* consentono di esercitare e approfondire le quattro abilità linguistiche.





Geni@l 1-2-3
Corso di tedesco in tre livelli per la Scuola Secondaria di Primo Grado.
I contenuti didattici sono graduati e arricchiti di spiegazioni, attività di analisi linguistica contrastiva e proposte di riflessione interculturale.

Weil Sprachen Verbinden

Distributore per l'Italia: ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
TEL 071.750701 / 75070257 - 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 XLVI 1-3 2008
Proprietario ed editore
ANILS
Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. fax 02 48951916
Antonio Giannandrea
Direttore editoriale
Via Veneto, 84 - 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico
Gli articoli e le proposte di collaborazione a SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.
Foto: copertina e interno: Shutterstock
disegno p. 42: Angelo Maria Ricci
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 35,00
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: graficaGFI - Jesi (AN)
Finito di stampare nel mese di marzo 2008
presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 Editoriale
Libertà vo cercando ch'è sì cara
di Gianfranco Porcelli

4 Riflessioni metodologiche
What do we do with an International Year of Languages?
di David Crystal

12 **L'apprendente stratega**
di Paola De Matteis

20 **Language testing: where are we now?**
di John F. Sweeney

22 Le buone pratiche
Dall'immagine alla lingua: il Picture Book
di Michele Daloiso

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 5

38 Le buone pratiche
What's in a game?
di Cristina Oddone

46 **I giochi linguistici nella didattica dell'italiano L2**
di Verusca Costenaro

52 Scuola italiana
L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola italiana
di Antonella Lorenzetti

Vita dell'ANILS
Convegno ANILS Sezione di Firenze
a cura di Clara Vella
56 **Convegno ANILS a Napoli**
a cura della Presidenza ANILS

58 Pubblicazioni 2007
Settore disciplinare L-LIN/02 - Didattica delle Lingue Moderne

Libertà vo cercando ch'è sì cara

Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Sono da tempo convinto che la scuola italiana rifiuta nei fatti quella libertà che reclama a parole. "Da tempo" vuol dire dagli anni '60: la nuova Scuola Media Unica prevedeva alcune materie opzionali (Latino, Educazione Tecnica e Educazione Musicale) per le classi seconde e terze. Siccome però era uno smacco per l'insegnante X scoprire che l'insegnante Y della sezione parallela aveva quasi tutti gli allievi anche nelle ore opzionali mentre lei ne aveva pochissimi o nessuno, ben presto il sistema venne irrigidito e ingessato secondo il motto "ciò che non è vietato è obbligatorio". Altri tentativi di introdurre materie opzionali o alternative, in riforme successive, ebbero lo stesso esito oppure rimasero allo stadio di progetto e vennero soffocate sul nascere.

Non appena appare all'orizzonte una proposta che pone nelle mani delle famiglie un'effettiva possibilità di scelta molti si irrigidiscono a difesa della situazione acquisita; la sola alternativa praticabile – ma non per tutti, e questo è un problema sociale non irrilevante – è quella di scegliere una scuola non statale. Dico subito che le norme previste dal D.M. 17.10.2005 sono pessime ma non perché consentono ai genitori una decisione con esiti importanti (a mio personale avviso questo in linea di principio è in sé un bene), bensì perché configurano come possibile un'alternativa che le istituzioni europee hanno condannato, dal momento che le norme comunitarie insistono sull'apprendimento di due lingue comunitarie oltre alla propria.

la scuola italiana rifiuta nei fatti quella libertà che reclama a parole

A beneficio di coloro che nel frattempo avessero dimenticato la questione (che peraltro l'ANILS ha sempre tenuto in rilievo) e di chi si affaccia ora alla professione, riporto il testo dell'Art. 25 di quel Decreto:

"Al fine di offrire agli studenti l'opportunità di conseguire un livello di apprendimento della lingua inglese analogo a quello della lingua italiana è data facoltà, nella scuola secondaria di primo grado, alle famiglie che ne facciano richiesta, di utilizzare, per l'apprendimento della predetta lingua, anche il monte ore dedicato alla seconda lingua comunitaria. Tale scelta è effettuata al primo anno della scuola secondaria di primo grado e si intende confermata per l'intero corso della scuola secondaria di primo grado ed anche per i percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione. I livelli di apprendimento in uscita dalla scuola secondaria di primo grado e dai percorsi dei licei sono determinati, per gli studenti che si sono avvalsi della scelta medesima, secondo l'allegato D/bis al presente decreto."

Attaccato da tutte le parti, ridicolizzato per avere velleitariamente indicato un livello irrealistico "analogo a quello della lingua italiana", criticato puntualmente per molteplici motivi, l'articolo 25 è stato accantonato – prima rinviandone l'applicazione all'anno successivo e poi di fatto ignorandolo. Esso tuttavia non è mai stato abrogato perché per ciò non basta una circolare ministeriale ma occorre un decreto avente pari vigore di legge.

Perché riparlarne ora? Subito dopo la caduta del governo Prodi all'ANILS sono giunti molteplici messaggi allarmati per un possibile ritorno al potere della parte politica che aveva varato quella norma, con la pressante richiesta di interventi e di consigli su come intervenire. Ciò mi porta a fare una serie di considerazioni.

L'attenzione al problema non si è mai allentata – ne fanno fede i documenti man mano redatti e inviati a tutte le sedi opportune, disponibili nel sito dell'ANILS www.anils.it e a più riprese sintetizzati su queste colonne. Nel periodo in cui l'applicazione dell'articolo è stata rinviata e poi tacitamente accantonata, non era opportuno farlo in modo clamoroso ma metteremo sul sito, se occorrerà, tutti i documenti che abbiamo man mano redatto sull'argomento e inviato a tutti i destinatari qualificati che ci è stato possibile raggiungere.

Quasi nessuno di coloro che si rivolgono a noi chiedendoci di agire è nostro socio.

Se la massa di elettrici ed elettori che aderiscono alle associazioni fosse significativa, anche se sparsa sul territorio nazionale, potrebbe esserci la possibilità di far pressione su qualche candidato. Allo stato delle cose, mi pare difficilissimo che noi, pur in sintonia con le altre Associazioni, possiamo contrastare adeguatamente la Confindustria - e non solo lei. Questo non ci impedisce di far giungere la nostra voce forte e chiara ovunque riusciamo a farci ascoltare. Che poi i detentori del potere ci diano retta, ahimé è un'altra faccenda.
Più persone vuol dire più idee, più proposte, più contatti e meno ristrettezze finanziarie. Siamo costantemente alla ricerca di canali di intervento che amplifichino la nostra voce e per questo accogliamo proposte e suggerimenti da chiunque, soci o non soci. Per coerenza, però, oltre a chiedere che cosa può fare l'ANILS per i docenti di lingue, questi dovrebbero chiedersi che cosa loro possono fare per l'ANILS: come minimo iscriversi, seguendo le indicazioni che trovano sul sito.

OTTIMISMO E CORAGGIO

Come ricordavo nel precedente editoriale, scrivono i ragazzi di Barbiana nella loro *Lettera a una professoressa* (1967):

"La scuola è l'unica differenza che c'è tra gli uomini e gli animali. Il maestro dà al ragazzo tutto quello che crede, ama, spera. Il ragazzo crescendo ci aggiunge qualche cosa e così l'umanità va avanti.
Gli animali non vanno a scuola. Nel Libero Sviluppo della loro Personalità le rondini fanno il nido eguale da millenni."

Mi piace riproporre queste parole in un momento in cui il clima psicologico prevalente tra chi insegna mi sembra quello dello scoramento: demotivazione diffusa, bullismo preoccupante, famiglie spesso interessate a risultati positivi ottenuti senza fatica e poco attente all'impegno quotidiano serio dei loro figli...

Sull'altro piatto della bilancia possiamo mettere una situazione sociale senza precedenti per quanto riguarda la possibilità dei nostri giovani di viaggiare, di comunicare con estrema facilità e a costi contenuti, di accedere a una rete mondiale di informazioni in tutte le lingue: tutte opportunità precluse alle generazioni precedenti, a parte i viaggi all'estero che però pochi si potevano permettere. Le lingue straniere, l'ho detto e ripetuto, sono sempre meno straniere – e non solo perché le più studiate sono lingue di quell'Unione Europea di cui siamo cittadini, e quindi è più corretto chiamarle "comunitarie": soprattutto dovremmo percepirle come nostre, non aliene a noi.
Abbiamo con esse una molteplicità di canali di contatto, una risorsa di cui la scuola sta imparando a servirsi con qualche lentezza e "ingessatura".

il libero volo delle rondini non è espressione di vera libertà

Un dirigente scolastico ha condotto un'indagine nella sua regione, dalla quale risulta che il 95% delle insegnanti dichiarano di adottare un approccio comunicativo e che il 95% dei loro allievi dicono "ci fa scrivere tutto il tempo". Girando per le scuole, trovo ancora molti colleghi che hanno come soli punti di riferimento il libro di testo e l'apprendimento della grammatica: mi vien da dire loro, indicando la finestra: "c'è un mondo reale, là fuori, un mondo in cui chi va all'estero si porta il dizionario, non la grammatica! L'approccio comunicativo è vecchio di oltre trent'anni, il *Lexical Approach* di quindici... che altro aspettiamo?" E poi mi viene da pensare che quelle sono le persone che intervengono agli incontri di formazione: chissà le altre.

Con il digitale terrestre è possibile ricevere Rai Educational (che preferirei che si chiamasse Rai Educazione, ma tant'è) all'interno della quale ci sono ampie possibilità di accedere a programmi sulla e in lingua straniera, non solo in inglese. Un segno dei tempi è anche l'integrazione sempre più intensa tra i vari mezzi, che consente di vedere molti di quei programmi sullo schermo del computer, attraverso un portale ricchissimo di materiale didattico. Ma anche lì troviamo che chi accede al Divertinglese e al Divertitaliano è solo una piccola parte dei potenziali utenti: la percentuale è in lento ma costante aumento - abbastanza costante ma troppo lento.

Ritorna con forza la proposta di una formazione dei docenti che si avvale sia dei contatti diretti, in presenza, sia degli strumenti informatici e degli altri canali: una formazione mista (o "blended" per chi insiste nell'uso del milanese moderno) a cui sono esposti sistematicamente gli insegnanti delle nuove generazioni ma a cui devono accedere tutti coloro che non vogliono vivere in una condizione professionale che stenta a stare al passo con i tempi.

È quindi con molto ottimismo e coraggio che l'ANILS si sta impegnando a realizzare il Convegno di Napoli, un'occasione di formazione e di crescita per chi esercita la nostra professione. Il lettore di SeLM trova un'informativa preliminare nelle pagine finali ma è invitato a leggere il programma sul sito e a partecipare attivamente. Perché il libero volo delle rondini non è espressione di vera libertà.

What do we do with an International Year of Languages?

David Crystal
University of Wales, Bangor

Paper to Unescocat, Barcelona, European Day of Languages, 26 September 2007

The news that there was to be an International Year of Languages in 2008 was received with great acclaim around the linguistic world - once they heard about it! I saw no announcement in the press, and was only told about it the next day by my friends here in Linguapax. As soon as I heard the news, I reported it in my blog, and sent messages to the main language organizations with which I am in contact, such as the Foundation for Endangered Languages and the British Academy. They had not heard about it either. And as far as the general public is concerned, there was also total ignorance - and still is. I lecture to audiences most weeks, and recently I have been asking some of them if they had heard of IYL 08. None of them have.

We must be realistic, therefore, when we ask ourselves the question 'What do we do with an International Year of Languages?' These Years are an excellent idea, but they are evidently not being promoted in a way that makes them unmissable and unforgettable. Think back. How many do you remember? What was the Year in 2005? Physics. 2004? Rice. 2002? Mountains. I had to look them up - and even that took quite a search, for there is no convenient list of International Years - at least, none that comes up quickly on Google. Another complication is that for each chronological year there is not one but several UN Years. I do not know how such things come to be, but in 2008 our Languages Year is in competition. Next year is also the International Year of Sanitation, the International Year of the Reef, the International Year of Planet Earth, and the International Year of the Potato. I mean it when I say 'competition'. Human beings are able to take in only so much information, and are willing and able to devote attention, time and money to only a tiny number of the laudable projects that are placed before them.

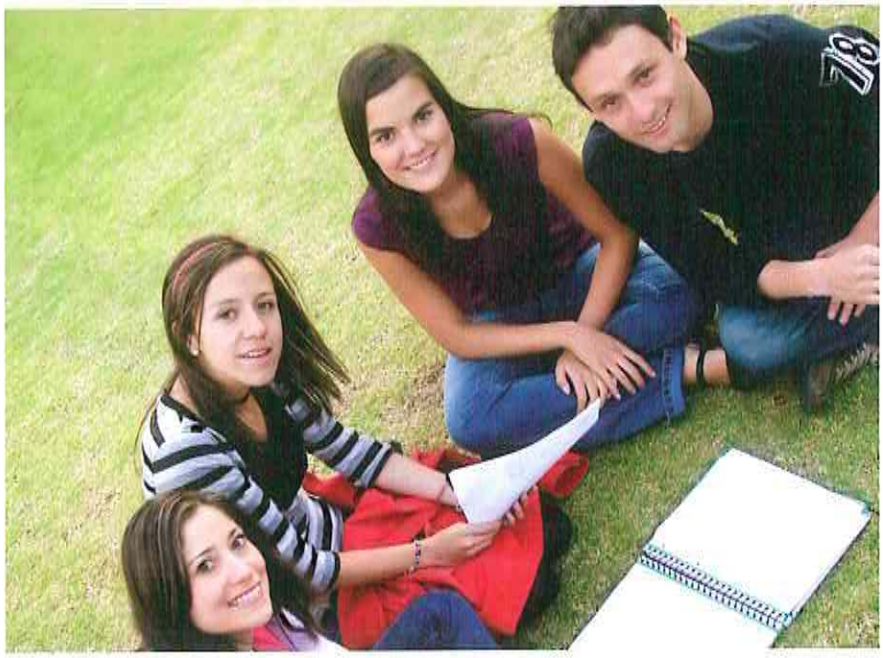
the amazing phenomenon of language has been drawn to people's attention

So why should they pay attention to language, especially when there is a much more obvious and pressing cause to attend to? Planet Earth! It is this theme which will grab all the attention of the media, unless we are clever.

So how are we to be clever? The first thing we must do is understand how people think of language. And here the main point is that language is so natural and unconscious a phenomenon that people do not think of it. They take it for granted. They only notice it when it starts to go wrong (such as when they fail to understand something, and talk of jargon and plain speaking) or it starts to intrude in some way (such as encountering a spelling error - in English it is often a misplaced apostrophe - thank goodness next year was not called the International Year of Potatoes, for it would have been widely reported as Potato's). The point applies as much to multilingualism as monolingualism. Unless there is a conflict of some kind, bilingual people take their ability very much for granted.

Once the amazing phenomenon of language has been drawn to people's attention, of course, they are invariably fascinated by it. I have spent most of my life telling stories about language, and I have never met an audience that does not relate to them. The reason is simple. They can relate to a point of linguistic interest in their own language because they have already mastered the skill being discussed. They already 'own' that

language, and are thus able - once motivated to do so - to talk about their own linguistic experiences without tuition. Everyone has an accent, a dialect, a favourite word, a pet linguistic hate, an interesting language story to tell. And it takes hardly any pressure at all to make them come forward and tell it.
Here is an example of how it happens. Earlier this year I published a book called *By Hook and By Crook*, whose subtitle is *A Journey in Search of English*. It is a linguistic travelogue, exploring various parts of the English-speaking world in search of interesting features of language, such as place-names, regional accents, and idiosyncratic language customs. Such a journey could be made in any language. One of the things I encountered was the habit of naming objects in a household - people have a pet name for a car, or a washing machine. I have in this way learned of a wheelbarrow called Wilberforce and a teapot called Herbie, and a hundred other named artefacts. Since the book came out, I have been giving a talk based upon it at various literary festivals in the UK. And after every talk, people tell me, often in a surreptitious tone of voice, stores about their own favourite names. I do not think this is a purely Anglo-Saxon thing. I have examples from French and German and Czech -and today I have no doubt that later I will be given examples from Catalan and Spanish. Once people notice a linguistic issue, they take it on board and use it to explore their own intuitions and experiences. That is what I mean when I talk of people 'owning' their language.
My point, then, is that people do not think about language until they have their attention drawn to it. Then they become excited. So, in the context of an International Year of Languages, the question becomes: how do we draw people's attention to it? How can we excite them? There are several ways, some direct, some indirect.
Let me begin with the indirect. There is



a proverb in English: 'If you can't beat 'em, join 'em.' Perhaps we can benefit from the presence of the other Years scheduled for 2008. Is there a complementarity rather than a conflict of interest? I think there is. What do humans need to survive? A viable environment. Drinkable water. Food. Three prerequisites, indeed, identified here through the focus on Planet Earth, Sanitation, and the Potato. But the fourth prerequisite for humanity, to my mind, is Language. Once human beings have the means to exist, then they must co-exist. And co-existence as humans is possible only through language.
The similarities between biological and linguistic needs have long been recognized in the literature on diversity, it has often been pointed out by commentators on evolution that one of the factors accounting for the success of the human race has been its ability to adapt itself to the widely varying physical environments on the planet. The point applies as much to cultural as to biological environments. In a holistic conception of an ecosystem, cultural and biological domains are brought into a mutually reinforcing relationship; damage to any one of the elements can result in unforeseen consequences for the system as a whole. And if diversity is a prerequisite for successful humanity, then the preservation of linguistic diversity is essential, for language lies at the heart of what it means to be human. If the development of multiple cultures is so important, then the role of languages becomes critical for cultures are chiefly transmitted through spoken and written language. We do not have to insist on an absolute parallel between biological and linguistic ecology, simply a synergy.
So it seems to me that one of the things we have to do, as linguists and language lovers, is associate ourselves firmly with the ecological movement that lies behind Planet Earth. Linguistic initiatives need to signpost ecological dangers. Ecological initiatives need to signpost linguistic dangers. We need to build up in the mind of the public the association between the two. To take three famous slogans of recent years. 'Think Green? Think Language.' 'Save the Earth? Save a Language.' 'Use it or Lose It. Be Multilingual.'
Carpe annum. We have to seize the year. We have to make it - at least

partly - ours. We have to make people see the point of linguistic diversity. We must not ignore the fact that many people do not see it. I am not talking about apathy here, but active antagonism. Here is a view expressed in the pages of *Quest*, the Journal of the Queen's English Society in the UK, only this month. Talking about the views I represent on linguistic diversity, the commentator asks 'do we really need it?' [diversity], and answers his own question with 'quite the contrary'. He goes on to say that 'man has been able to place himself in the most diverse of environments ... using only a handful of languages' - thereby, of course, ignoring the several thousand languages that have actually played a part in the development of the planet. Few of these languages he holds to be valuable: 'when a language dies, what really is lost? Surely something is in fact gained if the speaker decides to drop, say, Karas and adopts English instead?' The ignorance of the expressive richness of other languages is truly breathtaking, but it is only to be expected from someone who affirms 'the superior quality of the content of the English language'. This kind of nonsense is only to be expected from organizations which have a narrow-minded and elitist view; of what counts as 'good English' - or 'good French', or 'good Spanish', or whatever. But it exists, I suspect in all cultures where a language has a strong written literary tradition, and it has to be firmly countered. This is where UN statements have a particularly important role to play. Language is unique in this respect. I do not think we would find people being antagonistic to the motivation which has led to our having 2008 as the Year of the Sanitation or of the Potato, but there are evidently those who will be unsympathetic to the motivation for a Year of Languages. The view that the world would be a better place if there were only one language - always, of course, the language of the person expounding the point - is still remarkably widespread. I would love to place members of the Queen's English Society in a room with members of the French Academie and see them tear each other to pieces over the point about 'quality of content'. Of course, they would only be able to do this, each group insistently using its own language, if they were all bilingual, or had a bilingual interpreter available.

The intellectual health of the planet is dependent on multilingualism. Without exposure to the alternative visions of the world expressed by other languages, our view of ourselves and of our planet remains inward-looking, unchallenged, and parochial. As George Steiner said, it is only by learning another language that we 'experience the defining contours' of our own. The point can be expressed in cultural terms. It is only by experiencing another culture - whether at home or abroad - that we discover the defining contours of our own. That is why it is important for the UN to affirm, and to keep affirming, the principle of linguistic diversity as a basic human good. It fosters an intellectual and emotional climate in which triumphalist language attitudes and organizations will feel increasingly uncomfortable and outmoded. Great progress has already been made with relation to racism. Antagonism to linguistic diversity is a first cousin of racism. The UN Resolution 61/185 of 16 May 2007 announcing the International Year of Languages is an important reaffirmation of the basic principle of linguistic diversity. But if we turn to it hoping to find guidance about how we should all be exploiting the Year, to achieve the above aims, we receive little help. The Resolution has 33 operative clauses or sub-clauses. Five of them (1, 25-8) are to do with organizational matters. And of the remaining 28, a remarkable total of 25 are to do with the language situation within the UN itself. It is the UN putting its own linguistic house in order, recommending parity among the six official languages, and identifying ways in which the UN operation can be improved - mainly, it would seem, by keeping English on a tight rein. The proposals are sometimes very specific. For example, OP 14.4 reads:

Takes note of the fact that the multilingual development and enrichment of the United Nations website has improved, although at a slower rate than expected owing to

constraints that need to be addressed, and, in this regard, requests the Department of Public Information, in coordination with content-providing offices, to improve the actions taken to achieve parity among the six official languages on the United Nations website, in particular through expediting the filling of current vacant posts in some sections.

I don't want to criticize this in any way. It is important that these things happen. But I do want to ask: in what way is this proposal, and the 24 others like it, going to grasp the imaginations of the world public, and get people to see the point of what an International Year of Languages is all about? Is the Year primarily to do with improving the internal operation of the UN? If so, then the answer to the title of my paper with new emphasis - What do we do with an international year of Languages? - is: nothing. For there is no way on this earth that I personally can make any direct contribution to the task of achieving language parity within the UN, or expedite the filling of vacant posts - and I imagine most people are in my position. Just three clauses seem to be directed at people outside the UN: 23, 24, 25.

OP 23 affirms that *'linguistic diversity is an important element of cultural diversity'*.
OP 24 reaffirms that 21 February should be proclaimed *'International Mother Language Day'*, and calls upon Member States and the Secretarial to promote the preservation and protection of all languages.
OP 25 announces the International Year, and asks us all *'to develop, support and intensify activities aimed at fostering respect for and the promotion and protection of all languages (in particular endangered languages), linguistic diversity and multilingualism'*.

Once we eliminate the repeated elements in these three clauses, we find there is not much to go on. The reference to Mother Language Day is not new, for we have been recognizing 21 February since the year 2000. We are given just three points of content:

linguistic diversity - an important element of cultural diversity

all languages - especially endangered languages

multilingualism

We might have expected something comparably specific to OP 14, quoted above; but there is nothing. The advice is very general: respect, promote, preserve, and protect. And we are told to get out there and do something; develop, support, intensify our activities.
We urgently need to operationalize these laudable aims. In any business plan, we would be expected to identify specific targets or outcomes. Doubtless many organizations around the world are doing this as I speak, and planning specific activities which will have a local impact - in much the same way as many fine initiatives emerged during the European Year of Languages in 2001. But today I am talking about the UN, not about individual countries. What initiatives would make a permanent impact on the consciousness of the human race as a whole, so that it would never forget the important role languages play in its wellbeing?

fostering respect for and the promotion and protection of all languages

This is the critical aim. Ultimately most things linguists do are dependent on public approval. Somebody has to pay for documentation, revitalization, maintaining diversity - organizations or individuals (philanthropists, policy-makers, political purse-holders) who need to be persuaded that their investment is worthwhile. But public approval presupposes public attention. So how are we to gain it? I am a great believer in copying the successes of others. How have other enterprises behaved when faced with the problem of how to grab the attention of the public? I have been looking at the way other domains do it, and have noted five main ways in which they regularly make an impact. The linguistic community does only two of these, and even those in a very limited way. I shall look at these two first, briefly, and spend more time on the remaining three.

1. Celebratory Days. Religions have festivals, countries have national days, families have days for mothers, fathers, and more. There is Halloween, Shakespeare's Birthday, Bastille Day. We have done the same. We have World Languages Day and World Mother Language Day. But establishing a day is not enough. We have to ask: how do we celebrate it? And how do others celebrate their days? With parades, displays, dressing up, badges, cards, presents. This is something which, at an international level, we do not do. I am not suggesting we should all be here today in fancy dress. But there are other ways. Take cards. I would love to send a card to friends for World Languages Day. I do not know of any. Or, even easier - send an e-card. I do not know of any. I would love to send a Save Endangered Languages Christmas card - after all, most of us would be hard-pressed to understand Eashoa Msheekha (Jesus Christ) if he returned speaking his mother-tongue, Aramaic. Listen to http://www.v-a.com/bible/praycr.html and see. Or take displays. I am not talking of firework displays, but something more subtle. In early September Google had a special design for its logo in honour of Roald Dahl's birthday. Why not a display for the Language Days? Google could not exist without language.

2. Locations to visit. If you are interested in science, you can visit a science museum. Plants and animals, a natural history museum. Painting, an art gallery. In London there are over 300 major exhibition centres which keep their subject-matter in front of the public - textiles, transport, maritime, musical instruments, dolls... But for languages there is nothing, in country after country other than the occasional local institute devoted to a single language, and even that is unusual. Even English does not have such a place to visit, though one is planned for Winchester in 2012. The first such physical location devoted to languages in general, as everyone here knows, will be the Casa de les Llengues in Barcelona. It needs to be followed by others. And already-existing places need to mount languages exhibitions - in much the way that the Barcelona Forum did in 2004. These are very rare events. They should be routine.

3. Awards. How does literature become front-page news? Or painting? Or film? Or economics? Or peace? Or physiology? Or physics? Or chemistry? You will perceive from my examples that I am thinking prizes, awards, medals - most famously, the Nobel prizes, which account for five of those cases. There is the huge Templeton prize for progress in religion. Several countries do their own thing. The UK has its Turner Prize for contemporary art. France has its Prix Goncourt, Spain has its Cervantes Prize. In the US, there are no less than 21 categories of Pulitzer Prize. In fact, if you go collecting annual or biennial prizes, medals, and awards on topics of international concern you will find over 600 - and that figure excludes subcategories of topics (such as Children's Literature).
Something interesting happens if you make a summary list of all the prizes. Here is one such list (see Table 1).

Table 1 - Prizes and awards related to topic areas, 2007

Advertising	7
Agriculture	2
Architecture	5
Arts	16
Astronomy	8
Aviation and space technology	15
Biological sciences	15
Business and management	8
Chemistry	8
Comic books	25
Computer science, engineering, technology, and invention	29
Design	9
Education	2
Energy	1
Entertainment	4
Film	22
Geography	4
Geology	19
History	3
Humanitarianism	32
Humanities	6
Humour	6
Internet	3
Journalism	36
Law	2
Literature	43
Logic and philosophy	1
Mathematics	36
Medical science	8
Music	26
Physics	14
Politics	2
Radio	2
Science and Technology	38
Social sciences	3
Sport	over 100
Stage	5
Television	16
Theology	3
Tourism	3

Source: http://en_wikipedia.org/wiki/List_of_prizes%2C_medals%2C_and_awards

It is from Wikipedia, and therefore not to be trusted. Indeed, Wiki itself tells you not to trust it. As it says at the top: This list may require cleanup to meet Wikipedia's quality [sic] standards! But it's handy, nonetheless, because it shows up something interesting. I mapped it against all the higher-level thematic domains covered in *The Penguin Encyclopedia*. Every thematic domain has a prize of some sort - except one. No prizes for guessing which domain that is.
The Wiki list actually omits the one language prize I know of, the Linguapax Award, given for outstanding work in the field of language diversity and multilingual education. And there are also a few small awards in specific areas of our subject, such as language teaching and translation. Why aren't there more, and why aren't there any really famous ones, well known outside of the profession? Why have language and languages been so neglected? Perhaps it is something to do with the time-lag between the time when a topic develops and the time when it comes to public consciousness. It is usually a couple of decades. For example, environmental studies, video games, and feminism emerged in the late 1960s / early 70s. And two decades later, we find the first Goldman Environmental Prize (1990), the first Orange Prize for fiction written by women (1996), and the first Interactive Achievement Award for video games (1998). Or again: computing, as most people understand it, is a product of the 1980s. And two decades later we find the first Microsoft European Science Award (Royal Society and the Académie des Sciences) for the advancement of science through computational methods (2006), or, to take another domain, the first prize for digital literature, established by the Ciutat de Vinaròs in 2005. So, two decades. On the other hand, with an exciting new development, it might take only five years: the Webby Awards for the world's best websites arrived very

speedily in 1996 - a mere five years after the World Wide Web was devised by Tim Berners Lee.

When would we date the emergence of the present concern over language diversity and endangerment? I would say the early 1990s. Specifically, 1992, when the crisis affecting the world's endangered languages was first brought to the attention of the world's linguists. Three years later we had the UNESCO Red Book and the establishment of the Foundation for Endangered Languages, then Linguapax in 1997, and much more. So, all else being equal, with the above time scales we might not expect to see Language prizes much before 2015. That Linguapax started one in 2002 shows that all else is never equal. But it is a minnow in the prizes ocean, for most popular topics attract at least a dozen prizes.

The neglect of language is even more remarkable when we consider some of the things that prizes *are* given for. In science fiction, there are a dozen or more awards, including the Sidewise Award for Alternate History. Comic books also have over a dozen awards, such as the Shazam Awards. There is a Pipe Smoker of the Year Award and a Bad Sex in Fiction Award. And the only awards that relate to language that get onto the front pages of newspapers, as far as I know, are the annual awards for unclear English usage awarded by the Plain English Campaign in the UK - the Golden Bull and Foot in Mouth awards - and the less known Crystal Mark (not named after me, I hasten to add) for clear usage, which hardly ever attracts headlines. Journalists seem only to be interested in the bad news. This seems to me to be the crowning irony - that a language is given more public recognition for its failures rather than for its successes.

The value of an award is not its monetary value, which can be quite low, or even non-existent. Nor is it the value for an individual, for awards are often given to groups and institutions. Its value is threefold: it provides professional recognition to an individual or institution, it provides motivation for action to that person's or institution's peers, and it provides an opportunity for publicity for the subject that the prize-winner professes. Prizes keep a topic in front of the public's attention, year after year. And not just once a year, but every time the recipient is mentioned. Look at the way journalists deal with them. Write-ups do not say 'director Ang Lee' but 'Oscar-winning director Ang Lee...' They do not say 'economist Gary Becker' but 'Nobel prize-winning economist Gary Becker'. The attribution is significant: it transforms a name from someone one might not know about (if one is not a specialist) into someone that one *should* know about. And it identifies subjects - areas of knowledge - that one feels one should know about. We need to get language in general, and multilingualism in particular, into that position.

a language is given more public recognition for its failures rather than for its successes

Another interesting point about major prizes is that their names enter everyday language in new uses, once they get established in people's consciousness. People say things like 'He deserves an Oscar' or 'She deserves a Nobel prize' for special prowess in doing something that is actually quite mundane - such as washing a large pile of dirty dishes or mowing a badly kept lawn. Might we one day be saying 'He deserves a XXXX prize' for someone who impresses us all with his brilliant use of language? That would show we have really reached the general public.

Where do prizes come from? They are given by institutions, such as the Academy of Motion Picture Arts and Sciences or the UK's Royal Society. And they are given by individuals, such as Alfred Nobel or Sir John Marks Templeton. Often the two come together, when an individual is persuaded by an institution to establish a prize. Surely UNESCO could persuade one of the world's leading philanthropists to establish a language prize, at the level of Nobel or Templeton? After all, without language, these other domains of knowledge could not function.

4. Artworks. How do we remember someone or some event? We build a monument or statue: think Nelson. We write a play: think *Henry V*. We write a piece of music: think *1812*. We paint a picture: think Picasso's *Guernica*. We make a film: think *Amistad*. I could go through the whole range of the arts and point to the artworks which commemorate, and thereby keep a topic in the forefront of our minds. I have presented this part of my argument before (my keynote paper to the UNESCO experts meeting on endangered languages in 2004), so I will not spend much space on it here, other than to note that the final summary document did include a reference to the importance of art. But the point, although recognized in theory, remains neglected in practice. For where are the artworks devoted to language and to languages?

I am not of course talking about the individual works which have been composed or constructed to celebrate an individual language. I can think of several poems and folk-songs which celebrate the Welsh language, for example, and doubtless there are similar compositions in Catalan and many other (perhaps most) languages, I am talking about commemorations of language in general, languages, language diversity, multilingualism. Why do not such things exist? If Godfrey Reggie can make three films and Philip Glass can write three associated suites to focus our minds on cultural diversity and alternative

ways of life *(Koyaanisqatsi, Powaqqatsi, Naqoyqatsi)*, why cannot someone (they?) do the same in honour of linguistic diversity? If I were in charge of the International Year of Languages, I would use my budget to commission a major artwork on the theme of language diversity, or I would find a private organization or individual to do it for me. And, being really forward-thinking, I would ensure that this was a yearly commission, with a different art-form every year- literature, film, painting, music, dance, etc.

5. Reliable Data. But I would not use my whole budget on it. For there has to be a task, in any UN Year, which engages the mind, rather than the heart. And what should this be, for 2008? What is the most urgent task facing us? It is not, to my mind, the discovery of new information (as in the documentation of previously undocumented languages) but the correcting of misleading information about already documented languages. I do not mean deliberately misleading, but information which is simply out of date because people have not had the time or resources to update. We seriously underestimate the amount of updating that needs to be done. It is critical because we all rely on it, usually without thinking. If challenged, we think 'Faute de mieux'.

we need Locations, Awards, Days, reliable Data, and Artworks

There is nothing better. But that is no answer.

As an illustration, let me take the most widely used source of demographic linguistic data that we have, *Ethnologue*. Its influence is considerable, for it is used as the primary source of data by marketing organizations (such as Global Reach) wanting information about the number of languages and the amount of representation of each language on the Internet Most language estimates in Wikipedia also use it. I use it all the time, faute de mieux, and nothing I am about to say in this paper lessens my admiration for the amount of excellent work that has gone into this project since its inception in 1951. But with a staff of only three it is obviously under-resourced. And as a result, it is seriously deficient. In a report submitted last year to the UNESCO Institute of Statistics, John Paolillo and Anupam Das took a random sample of 2001 entries for population data from the 2005 edition and found that a surprising 52.4% had sources before 1996; moreover, 2.1% date from between 1975 and as far back as 1920. Here are some specific examples, using data from their paper and also from a recent paper by Peter Gerrand (2007).

The 2005 editions show 28.2 million first-language Spanish speakers in Spain, based on the 1986 census. As there was a census in 2001 in Spain, we might expect a considerable increase in both these totals. For Spain's regional languages, data on Catalan is from 1996, Basque from 1991, and Galician from 1986. English is no better treated. *Ethnologue* 2005 still gives totals for native English speakers from 1984 for the US and UK, 1987 for Australia and New Zealand, 1996 for South Africa, and 1998 for Canada. Its estimate of 11 million second-language English speakers in India is based on India's 1961 census! The real total is probably around 300 million. The dates tend not to be mentioned when these figures are mentioned on the Internet. People cite *Ethnologue* assuming that all the figures are equal. In fact they are highly asynchronic.

When it comes to the information about languages available on the Web, the situation is just as unsatisfactory. UNESCO has noticed the point. In January 2006, the Communications and Information Sector's in *Focus* web column asked the rhetorical question: 'Is it reasonable to define and direct linguistic policies in digital space without having sufficient, accurate, and precise indicators on the situation

of languages and their progress?' It asked for an academic response. And in an important paper which has just appeared in the *Journal of Computer-Mediated Communication* (2007), Peter Gerrand has provided one, identifying a methodology which would introduce a level of consistency into Web reports. In a letter to Riek Smeets in September 2007 he suggested 'that UNESCO coordinate the development of database of readily accessible, online statistics on use of the world's written languages on the Internet (i.e. their web presence), as well as reasonably up-to-date online statistics on the world's spoken language populations (i.e. user profiles).' This would be an admirable way of getting the world to remember the International Year of Languages 2008. The task is difficult, for other associated factors need to take addressed before we can achieve the desired level of consistency - such as better census data. Very few countries actually collect census data on the languages spoken within their territory. When they do, it is often not easy to find. And those that do, do not ask the same questions. They vary in the attention they pay to speaking, listening, reading, writing, and signing. They vary in their reference to first and other languages. They vary in the way in which questions are phrased, e.g. positively (which languages do you understand?) or negatively (which languages don't you understand?). What I seem to have ended up with is a time-honoured approach - a five-point plan, We need Locations, Awards, Days, reliable Data, and Artworks. A LADDA, in short, towards which we can climb towards public recognition. We have one of the rungs in place and are moving towards a second. Might we have a third rung of the ladder in place by the end of 2008? Or even all five? I dream on.

REFERENCES

- GERRAND P. (2007), "Estimating linguistic diversity on the Internet: A taxonomy to avoid pitfalls and paradoxes", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 72(4), article 8. http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/gerrand.html
- PAOLILLO J. C. & DAS A. (2006), *Evaluating Language Statistics: The Ethnologue and Beyond.* Report prepared for the UNESCO Institute for Statistics. http://ella.slis.indiana.edu/~paolillo/research/u_lg_rept.pdf
- UNESCO Portal (2006), *In focus: measures, and indicators* http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=20973&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

SGEL

Las mil caras del español

Nuevo Español Sin Fronteras

Corso in tre livelli per giovani e adulti
livello A1-C1

- Libro dello studente
- Quaderno degli esercizi
- Audio CD
- Audio CD degli esercizi
- Guida per l'insegnante

ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
Tel 071.750701 - Fax 071.977851 - www.elionline.com

L'apprendista stratega

Paola De Matteis
Università Ca' Foscari, Venezia

Autonomia, consapevolezza, strategia, centralità dell'apprendente sono parole chiave che ricorrono nei documenti europei, nelle comunicazioni del Ministero della Pubblica Istruzione e sono entrate a far parte del lessico professionale del docente. Concetti che nella ricerca scientifica diventano dimensioni fondamentali per contribuire alla formazione del Good Language Learner (Rubin, 1975), ma che nella pratica didattica non trovano sempre piena corrispondenza. Riflettendo sui concetti chiave di autonomia, consapevolezza, strategia, si cercherà di analizzarne la ricaduta sulla possibile trasformazione di un discente adolescente nella classe di lingue in apprendente stratega del proprio apprendimento e di individuare quali compiti spettino al docente per il raggiungimento di questo obiettivo.

LE COMPETENZE CHIAVE

Autonomia, consapevolezza, strategia, centralità dell'apprendente, concetti ribaditi nei documenti europei sulle politiche linguistiche, trovano sintesi efficace nell'IMPARARE AD IMPARARE, una delle otto competenze chiave che il Consiglio d'Europa ha individuato per delineare il profilo del cittadino attivo europeo. La competenza glottomatetica, cioè l'imparare ad imparare, è l'abilità ad organizzare autonomamente il proprio apprendimento e soprattutto a gestirlo in modo efficace.

Nei documenti in materia di istruzione scolastica, sia europei che nazionali, i concetti di autonomia, consapevolezza, strategia, centralità dell'apprendente fanno parte delle indicazioni rivolte ai docenti, affinché si elaborino per una loro efficace traduzione nella pratica scolastica delle opportune azioni pedagogiche. In particolare il Ministero della Pubblica Istruzione nelle Indicazioni Nazionali (2007) ponendo l'accento sulla centralità della persona-studente, ne individua una possibile realizzazione attraverso "una rete di azioni integrate, atte a valorizzare lo stile cognitivo unico ed irripetibile proprio di quello specifico studente, uscendo da ogni genericità e standardizzazione" (MPI, 2007). Si tratta di vedere come realizzare nella pratica le azioni che valorizzino gli stili cognitivi di ogni singolo discente evitando le generalizzazioni.

autonomia, consapevolezza, strategia, centralità dell'apprendente

Da un'indagine che ho condotto in modo empirico, consultando 80 specializzandi dell'indirizzo lingue straniere della SSIS di Venezia, 76 docenti di lingua straniera (di cui ho anche analizzato piani annuali e relazioni conclusive di lavoro) relativamente ai concetti di *autonomia, consapevolezza, strategia, centralità dell'apprendente*, ho riscontrato che queste parole chiave sono parte del lessico professionale docente ma rischiano di rimanere delle generiche etichette, in quanto assumono per lo più il carattere di dichiarazioni di intenti senza trovare un'effettiva realizzazione operativa nella pratica didattica. Particolarmente significativa la convergenza degli intervistati nel definire la *centralità dello studente*, come l'impegno del docente a scegliere i materiali didattici, a pensare e ideare il percorso di insegnamento rispettando gli interessi e la fascia d'età degli studenti, arrivando perfino a proporre l'individualizzazione dell'insegnamento come massimo riconoscimento della centralità dello studente. Se l'effettiva centralità dell'apprendente si realizza nel confezionare su misura il percorso di insegnamento, è lecito chiedersi, tenuto conto del non basso numero di studenti per classe, come un docente da solo possa intervenire in modo così capillare rispondendo ai bisogni ed interessi di tutti i componenti della classe. Non sarebbe forse meglio (e meno faticoso) collocare la *centralità dell'apprendente* non tanto nel percorso di insegnamento quanto piuttosto nel percorso di apprendimento? Non sarebbe forse più proficuo e più economico far diventare l'apprendente attore, autore, regista e agente del proprio percorso di apprendimento?

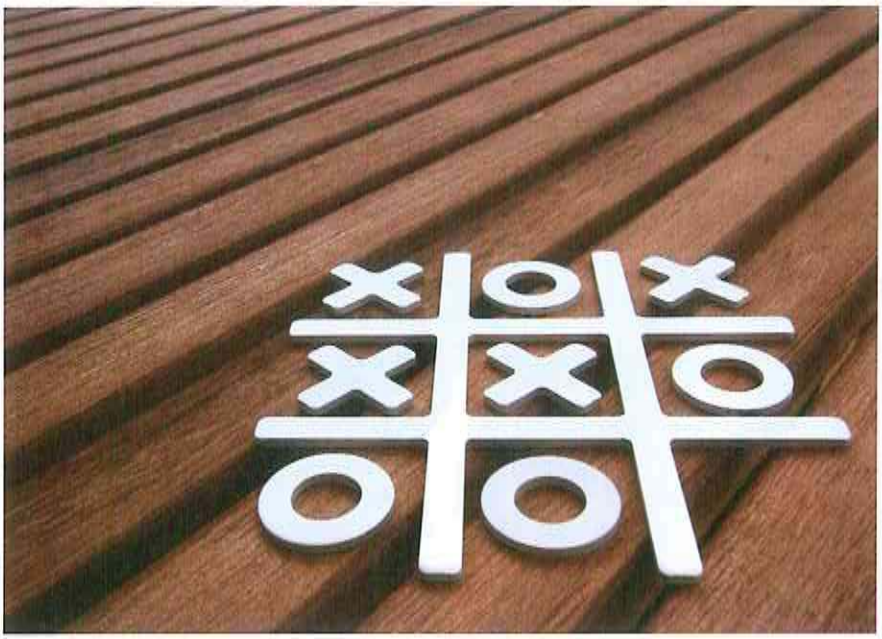
Immaginiamo di rappresentare l'apprendimento, l'imparare ad imparare, con un labirinto all'interno del quale collochiamo l'apprendente, che dovrà essere in grado di individuare la via d'uscita, intesa come guadagno di autonomia, di consapevolezza, di sviluppo di strategie. Quali riflessioni, quali operazioni spettano al docente per far

sì che ognuno dei suoi studenti possa trovare da solo la via d'uscita, per districarsi e muoversi con disinvoltura nel labirinto e diventare un apprendente autonomo, consapevole, stratega, al centro del suo processo di apprendimento?
A questo punto ci si può chiedere se si è o se si diventa apprendenti autonomi, consapevoli e strateghi e se un apprendente che abbia sviluppato un repertorio di strategie di apprendimento sia in grado di agire in modo autonomo e responsabile nella progettazione del proprio percorso di apprendimento.
Per poter dare una prima risposta a queste domande è opportuno cercare il sostegno della letteratura scientifica per una definizione di autonomia, consapevolezza e strategia, tenendo però conto che la maggior parte degli studi e delle ricerche presi in esame si sono occupati di studenti adulti e non adolescenti e di conseguenza fattori quali autonomia e consapevolezza possono essere in un certo modo condizionati e favoriti dall'età.

AUTONOMIA E CONSAPEVOLEZZA DELL'APPRENDENTE

Il concetto di autonomia dell'apprendente fa la sua comparsa in ambito glottodidattico alla fine degli anni '70, quando prendendo le distanze dal behaviourismo si comincia a considerare l'apprendente come soggetto attivo posto al centro del processo di insegnamento e di apprendimento.
Holec (1979)[1], tra i primi e più importanti sostenitori dell'autonomia dell'apprendente, definisce l'autonomia come la capacità di assumere la responsabilità delle proprie azioni e quindi, facendo riferimento al contesto di apprendimento, per autonomia Holec intende la capacità di farsi carico del proprio apprendimento. Questa capacità non è innata, ma deve essere acquisita e sviluppata nel percorso di insegnamento/apprendimento. Ma è soprattutto negli anni '90 che nei curricula nazionali si comincia a considerare l'autonomia dello studente come uno degli obiettivi principali degli interventi didattici. È quindi compito del docente individuare le potenzialità di autonomia nella classe e di conseguenza strutturare percorsi individualizzati di apprendimento (Allwright, 1988). Per Trim (1988)[2], invece, lo sviluppo dell'autonomia è anche sviluppo della consapevolezza dell'apprendente. Se l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita non c'è né scuola, né università che sia in grado di dare ad allievi e studenti tutto il sapere e le abilità di cui avranno bisogno in età adulta. Quindi per Trim la promozione dell'autonomia dell'apprendente deve diventare un aspetto rilevante, da non trascurare, nell'ambito della didattica delle lingue. È importante garantire al discente la possibilità di maturare una consapevolezza di sé, del proprio modo di lavorare, dell'ambiente in cui si trova, una consapevolezza del suo pensiero e di come imparare. Deitering (1996) e Naimann (1996), rifacendosi alla posizione di Holec, sottolineano che l'apprendimento autonomo comprende quelle forme di apprendimento per le quali il discente

1 "[...] autonomy is the ability to assume responsibility for one's own affaire. In the context which we are dealing, the learning of languages, autonomy is consequently the ability to take charge of one's own learning." (Holec, 1979: 3)
2 "The promotion of learner autonomy is an important aspect of the approach to the learning and teaching of languages. (...) Learning is a lifelong process. No school, or even university, can provide its pupils or students with all the knowledge and the skills they will need in their active adult lives. It is more important for a young person to have an understanding of himself or herself, an awareness of the enviroment and its working, and to have learned how to think and how to learn. " (Trim, 1988: 3)



è attivo e decide in merito a contenuti, progressi e autovalutazione assumendone la responsabilità.
L'abilità dell'apprendimento diventa esplicita e consapevole, comprende il processo, i contenuti e il controllo di tutto il processo. Little (1999, 2007) riconosce lo sviluppo dell'autonomia come una caratteristica umana universale. Secondo Little gli apprendenti migliori sono apprendenti autonomi che assumono la responsabilità del proprio apprendimento, riflettono continuamente su ciò che imparano, sul come imparano e sull'efficacia del loro metodo. L'apprendimento si integra nel loro modo di essere e i discenti autonomi diventano tali indipendentemente dagli insegnanti, grazie alle proprie esperienze personali di apprendimento.
La maturazione della consapevolezza va di pari passo con l'elaborazione di strategie di apprendimento e quindi, riprendendo Holec e Trim (1988), lo studente può diventare autonomo, maturare una propria consapevolezza di apprendimento e elaborare le opportune strategie che gli facilitino il compito.
La consapevolezza dell'apprendimento linguistico è una delle tre dimensioni individuate da Rampillon (1997), che differenzia tra competenza linguistica, comunicativa e di apprendimento. La consapevolezza sostiene l'apprendimento della lingua, consente all'apprendente di prestare molta attenzione all'input linguistico, rende possibile la rielaborazione personale di tecniche di apprendimento, crea la base per la metacomunicazione e per la riflessione sull'apprendimento, consente al discente di tenere sotto controllo il proprio apprendimento linguistico.

gli apprendenti migliori riflettono continuamente su ciò che imparano

STRATEGIE DI APPRENDIMENTO

La ricerca scientifica ha cominciato ad occuparsi di strategie nell'apprendimento delle lingue straniere negli anni '70, quando Rubin (1975) delinea il profilo del *Good Language Learner*. Gli studi si sono prevalentemente occupati nel descrivere le strategie basandosi sulle testimonianze di studenti adulti impegnati nell'apprendimento di una lingua straniera, mentre meno frequenti sono gli studi che hanno preso in esame studenti adolescenti e i percorsi e processi per arrivare all'elaborazione di strategie nell'apprendimento della lingua straniera considerando non solo gli apprendenti ma anche i docenti. Più tardi, negli anni '90, altri studiosi, come ad es. Mißler (1999), pur limitandosi sempre all'osservazione di studenti universitari, hanno cercato di provare se la classificazione di Rubin potesse effettivamente corrispondere al profilo del bravo apprendente e hanno evidenziato il ruolo attivo dell'apprendente nell'elaborazione di strategie anche metacognitive.
La letteratura scientifica dagli anni '70 ad oggi offre molteplici definizioni di strategia[3]: di apprendimento, intesa come piano di azioni o sequenze di azioni (Chamot, 1987; Oxford, 1989; Mandl, 1992; Edmondson, 1993; Balboni, 1999); come elementi di processi di pianificazione, sequenze di azioni o regole, sequenze di comportamenti (Cohen, 1988) che dipendono dal contesto e dalle condizioni in cui ci si viene a trovare (Lompscher, 1992; Faerch & Kasher, 1984; Weinstein & Mayer, 1986; Clauss, 1986); come comportamenti e atteggiamenti osservabili nell'apprendimento (Rubin, 1975; Stern, 1983; Wenden, 1987; O' Malley & Chamot, 1990); come tecniche, approcci o azioni deliberate che i discenti intraprendono per facilitare l'apprendimento, per richiamare sia la lingua che i contenuti (Chamot, 1987, 1993, 2005; Wenden, 1987; Rampillon, 1989; Bimmel & Rampillon, 2000); come azioni mentali che si traducono in comportamenti osservabili attraverso l'uso "pensato" di tecniche (Ender, 2007; Chamot, 2005; Marx, 2005; Rampillon, 2003; Cohen, 1998). Difficilmente però si può trovare nella

[3] Per la classificazione delle strategie si rimanda alla classificazione di Oxford (1990) e a quella di O'Malley & Chamot (1990).

letteratura scientifica indicazione pratica di come fare affinché gli apprendenti sviluppino le strategie necessarie al loro percorso di apprendimento.

L'APPRENDENTE STRATEGA: "PROF., MI AIUTI A FARE DA SOLO?"

Se tu racconti, io dimentico.
Se tu mi fai vedere, io capisco.
Fammi fare e io imparo.
(Proverbio cinese)

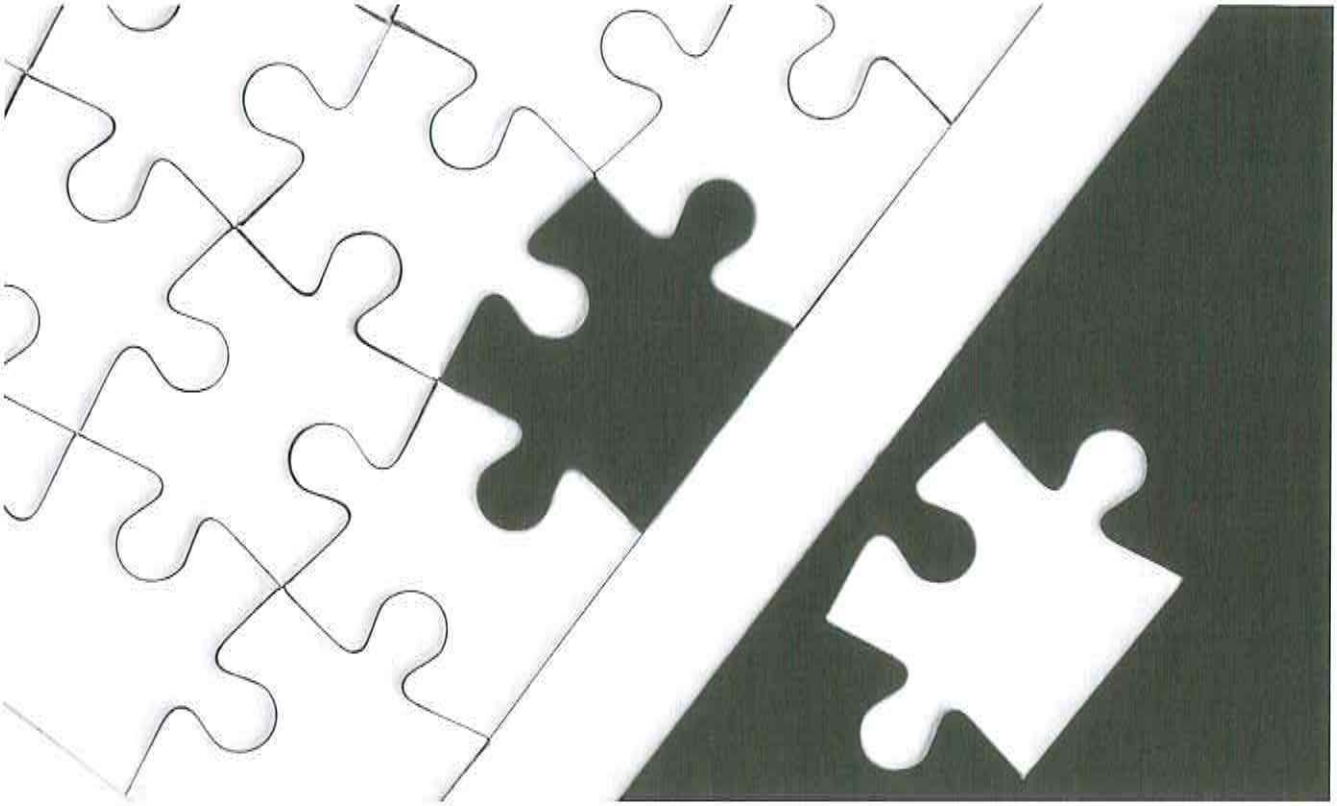
Questo contributo nasce da un'indagine empirica di tipo longitudinale[4], inserita nella mia pratica professionale di docente di lingua tedesca, condotta su apprendenti adolescenti quattordicenni in un indirizzo linguistico Brocca, impegnati nell'apprendimento del tedesco L3 o addirittura L4, quindi in una dimensione plurilingue.
L'apprendimento del tedesco per gli studenti italofoni si inserisce nella sequenza Inglese (LS1), Francese (LS2), mentre per gli studenti non italofoni nella sequenza Italiano (L2), Inglese (LS1), Francese (LS2). L'inserimento del tedesco (LS3/LS4) avviene fin dalla prima classe con due ore settimanali nei primi due anni, grazie alla flessibilità prevista dall'Autonomia scolastica, per poi proseguire nel triennio con il monte-ore secondo il programma Brocca per i licei linguistici.
La preoccupazione principale che accompagna la mia attività didattica nella prima classe del biennio è:
- quella di motivare gli studenti alla lingua tedesca; di far sì che diventino degli apprendenti consapevoli, autonomi e strateghi;
- che "sfruttino" la dimensione plurilingue nella quale sono immersi per facilitare il loro compito di apprendimento;
- che traducano le tecniche dell'insegnante in applicazione consapevole di tecniche di apprendimento e che queste tecniche si trasformino in strategie personali;
- che diventino degli apprendenti strateghi.

Perché ciò avvenga ho inserito nel programma di lingua tedesca il laboratorio di "Strategie di apprendimento per DaF (Deutsch als Fremdsprache)". Questo laboratorio si svolge all'interno della lezione, contestualmente all'insegnamento della lingua tedesca. L'apprendimento della lingua è costantemente affiancato dall'esplicitazione[5] delle istruzioni (perché si fa così) e della procedura di insegnamento (sul come si fa) con una riflessione sui processi messi in atto e sulle tecniche adottate, perché *"It is more important for a young person to have an understanding of himself or herself, an awareness of the environment and its working, and to have learned how to think and how to learn"* (Trim, 1988: 3). Sfruttando il modello dinamico del plurilinguismo (Jessner, 1998), modello metacognitivo operativo e integrato che comprende procedure e strumenti di natura metacognitiva relativi all'imparare a imparare, nel laboratorio per le strategie di apprendimento l'attenzione è rivolta a quelle azioni, a quelle procedure che evidenziano come poter elaborare le tecniche dell'insegnante per trasformarle in tecniche e strategie dell'apprendente.

apprendenti consapevoli, autonomi e strateghi

La prospettiva metacognitiva si innesta nella concezione dinamica dell'apprendimento plurilingue e dell'imparare ad imparare (Jessner, 2007). Questa prospettiva dinamica vede l'apprendimento come una continua riorganizzazione del sapere, dei propri modi di apprendimento e quindi un continuo riaggiustamento dei costrutti mentali. La riflessione sul come si fa e sul perché avviene sia individualmente sia collettivamente con l'aiuto di diversi strumenti tra cui questionari[6], somministrati ad inizio e a conclusione di anno scolastico, diari di bordo e schede di auto-osservazione. Per quanto riguarda la riflessione individuale agli studenti è richiesto di registrare, anche schematicamente, in un diario di bordo come essi affrontano l'apprendimento e come giungono ad elaborare la tecnica suggerita dal docente e a trasformarla in una strategia personale. Per la riflessione individuale, gli studenti applicano anche il *Think-Aloud-Protocol*, "commentando" ad alta voce i passi compiuti nella soluzione di un compito. La riflessione individuale viene integrata da un momento mensile a scadenza fissa di riflessione e discussione collettiva in classe, durante il quale gli apprendenti discutono progressi, punti di criticità e

[4] L'indagine ha avuto la durata di un anno scolastico. Soggetti osservati: studenti adolescenti di 4 prime classi (13-14 anni) e docenti di lingue. In due classi ho lavorato con istruzioni implicite, nelle altre due classi con istruzioni esplicite. All'interno di ogni classe sono stati creati 4 gruppi di studenti. Ogni gruppo di studenti ha ricevuto precise indicazioni per condurre il proprio lavoro: 1 gruppo con istruzione implicita o esplicita ma senza diario di bordo; 1 gruppo con istruzione implicita o esplicita con diario di bordo; 1 gruppo con istruzione implicita o esplicita e Think-Aloud Protocol; 1 gruppo con istruzione implicita o esplicita con diario di bordo e Think-Aloud Protocol.
[5] Ad es. per i miei studenti è stato molto utile sapere perché i testi di ascolto (dialoghi in apertura dei singoli capitoli) del loro libro di testo sono accompagnati da immagini o fotografie, sulle quali di solito ci si concentra, descrivendo o immaginando situazioni, prima di ascoltare le conversazioni proposte. In questo modo hanno cominciato a riflettere sul metodo comune utilizzato dai tre docenti di lingue (inglese, francese e tedesco) e a trasferire il loro saper fare da una lingua all'altra e ad altre situazioni di apprendimento.
[6] Si tratta di questionari elaborati ad hoc, sulla base del SILL (Strategy Inventory for Language Learning) (Oxford, 1995).



proposte migliorative per lo sviluppo di strategie efficaci. Per gli studenti è importante che accanto all'apprendimento della lingua si affianchi anche una riflessione sul proprio percorso e stile di apprendimento affinché il loro impegno sia meno faticoso e più produttivo. Gli studenti occupano una posizione centrale, sono attori e agenti sociali e hanno un ruolo attivo all'interno di un preciso patto formativo. Attraverso l'esplicitazione delle istruzioni e delle tecniche utilizzate, la relativa riflessione e la conseguente discussione si favorisce lo sviluppo della consapevolezza e del senso di responsabilità verso il processo di apprendimento e la costruzione di quelle conoscenze metacognitive che sono fondamentali per l'apprendimento autonomo. In questa dimensione le strategie diventano ponte tra le competenze del discente e le richieste provenienti dal contesto (Mariani, 2004: 35), diventano azioni messe in essere dal discente, autonomamente, per affrontare le situazioni di apprendimento e comunicative (CEF, 2001: 57).

attenzione alle modalità di applicazione di metodi e tecniche

CONCLUSIONI

Se per autonomia dell'apprendente si intende la capacità del discente di pilotare il proprio percorso (Holec, 1979, 1981), prendere in modo responsabile decisioni dal punto di vista metodologico, psicologico e cognitivo (Allwright, 1988) sulla pianificazione, se l'autonomia dell'apprendente è collegata ad un allenamento (Wenden, 1991) alla pianificazione, realizzazione e valutazione del proprio processo di apprendimento (Deitering, 1996) e ad affrancarsi gradualmente dal docente, dal libro di testo o da altri vincoli (Little, 1999, 2007), allora è necessario rimodellare la didattica rivolgendo l'attenzione non solo ai contenuti ma anche alle modalità di applicazione di metodi e tecniche e di assimilazione (Neuner-Anfindsen, 2005) ed elaborazione dei contenuti stessi. La consapevolezza dello studente non è legata ad un fattore anagrafico né è una qualità innata, ma aumenta se opportunamente sollecitata e allenata. Teoricamente gli studenti più grandi dovrebbero essere più consapevoli del loro profilo di apprendenti, ma questo non è sempre vero, così come non è vero che uno studente bravo sia uno studente consapevole. Uno studente più giovane può essere più consapevole di uno studente più anziano, la consapevolezza di apprendimento della lingua straniera comunque, sempre rispetto all'indagine da me condotta, viene a maturare se aiutata con continuità e sistematicità da opportune sollecitazioni metacognitive. Conseguente allo sviluppo della consapevolezza è quello

dell'autonomia. L'autonomia dello studente si raggiunge non tanto quando uno studente è in grado di eseguire un compito da solo, ma piuttosto quando è in grado di gestire il proprio percorso di apprendimento, di riconoscere e sfruttare conoscenze e strumenti anche senza l'aiuto del docente, quando è in grado di adattare le tecniche del docente alle sue tecniche e di trasformarle in strategie, che hanno carattere di unicità, sono irripetibili e non trasferibili.
La strategia si connota di elementi di individualità, perché frutto della riflessione strategica di un individuo, il quale la applicherà rispetto al proprio stile di apprendimento, alla situazione specifica di apprendimento in quel dato momento. Una strategia non potrà mai essere uguale ad un'altra e proprio per queste caratteristiche non può essere trasmessa. La non trasmissibilità della strategia è giustificata dal fatto che nell'applicazione della strategia entrano in gioco le componenti individuali dell'apprendente stratega abbinate alle caratteristiche ambientali. La strategia è ciò che avviene nella scatola nera[7] del discente, osservabile non direttamente bensì attraverso i comportamenti dello studente. Per strategie di apprendimento si possono intendere le reti di pensieri consapevoli, non osservabili, ma registrabili e descrivibili, che il discente traduce in atteggiamenti, in azioni, quindi osservabili, registrabili e descrivibili, per raggiungere un obiettivo di apprendimento, per svolgere un compito. L'allenamento alle strategie prolungato nel tempo è necessario per consentire agli apprendenti di adattare le tecniche dell'insegnante e di individuare le strategie personali da integrare nel proprio stile di apprendimento[8]. Un allenamento limitato nel tempo non consente di incardinare e trasformare il procedimento in procedura consapevole e quindi autonoma.
L'efficacia delle strategie elaborate da ogni discente dipende dal grado di sviluppo della sua consapevolezza. Infatti, l'elemento caratterizzante delle strategie è il loro uso consapevole (Cohen, 1998). Le strategie vengono selezionate direttamente dall'apprendente stratega e proprio la scelta individuale ne esalta le caratteristiche di straordinarietà.
Se, come dice Chamot (2005), le strategie sono degli strumenti, che diventano *deliberate actions* a disposizione di tutti, non solo degli studenti già autonomi, ma anche di coloro che non li hanno ancora scoperti ma che li possono ancora acquisire, allora è necessario nella classe di lingue lavorare in modo esplicito sulle istruzioni e sulle tecniche applicate per sperimentare diversi percorsi di apprendimento e per far elaborare varie strategie di apprendimento.

sperimentare diversi percorsi di apprendimento

È opportuno dirigere l'attenzione del discente anche sul processo di apprendimento per poterlo maggiormente sostenere nello sviluppo della competenza del saper apprendere, per farlo diventare un apprendente stratega del proprio apprendimento e per trarre beneficio anche dalle altre lingue e dalle altre discipline con:
- una conoscenza metacognitiva del processo mentale e del metodo (sa come funziona);
- la capacità di trasferire i saperi in modo strategico (sa operare scelte autonome);
- la consapevolezza di che cosa comporti lo svolgimento di un compito;
- la capacità di scegliere e gestire le strategie, *deliberate actions* (Chamot, 1987);
- la capacità di sostenere anche una scarsa motivazione all'apprendimento.

Anche il docente deve essere consapevole di tutto ciò, occupare una posizione di regia e dare importanza ad un effettivo e reale ruolo di facilitatore, perché la sua presenza è indispensabile. Il docente deve chiedersi come trasformare l'apprendimento in apprendimento efficace, per poter fornire suggerimenti, pianificare azioni che portino lo studente ad una riflessione consapevole ed autonoma per collocarsi in una reale posizione centrale nel percorso di insegnamento/apprendimento. È importante che il docente, dando spazio alla pratica riflessiva che coinvolge anche gli studenti, includa nel suo percorso didattico la descrizione, la motivazione e la riflessione delle scelte metodologiche operate e non si sottragga alla richiesta dello studente di voler imparare a fare da solo. La consapevolezza si matura con l'esperienza e con un allenamento costante ed esplicito, che ha una ricaduta sul comportamento dell'apprendente e sulla sua motivazione. È fondamentale che il discente sappia perché si predilige una tecnica ad un'altra e quale obiettivo si vuol perseguire. Di conseguenza si sposta l'asse dal docente allo studente, le tecniche del docente diventeranno con i dovuti aggiustamenti individuali le tecniche dell'apprendente stratega.

---

7 [...] it is not easy to get inside the 'black box' of the human brain and find out what is going on there. We work with what we can get, which, despite the limitations, provides food for thought [...] (Grenfell, Harris, 1999: 54).
8 " 'Successful' or 'expert' learners have learned how to learn. They have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher. Therefore, they are autonomous" (Wenden, 1991).

BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT D. (1988), "Autonomy and Individualization in Whole-Class Instruction", in A. Brookes, P. Grundy (a cura di), *Individualization and Autonomy in Language Learning. ELT Documents 131*, pp. 35-44, The British Council, London.
- BALBONI P.E. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Edizioni Guerra-Soleil, Perugia.
- BIMMEL P., RAMPILLON U. (2003), *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, Berlin/München/Wien/Zürich/New York.
- CHAMOT A. U. (1987), "The Learning Strategies of ESL Students", in A. Wenden, J. Rubin (a cura di), *Learner Strategies in Language Learning*, pp. 71-83, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- CHAMOT A. U. (1993), "Students Responses to Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom", *Foreign Language Annals*, 26, pp. 308-321.
- CHAMOT A.U. (2005), "The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update", in P.A. Richard-Amato & M.A. Snow (Eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers*, pp. 87-101, Longman, White Plains, NY.
- CHAMOT A. U. (2005), "Language Learning Strategy Instruction: Current Research", *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 112-130, Cambridge University Press.
- CLAUSS G. (1986), *Wörterbuch der Psychologie*, Pahl-Rugenstein Verlag, Köln.
- COHEN A.D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Longman, London, New York.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford, Firenze.
- DEITERING F.G. (1996), "Humanistische Bildungskonzepte", in S.Greif, H.-J., Kurtz (Hrsg.), *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen.
- EDMONSON W. J., House J. (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Francke, Tübingen.
- ENDER A. (2007), *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden*, Schneider Verlag Hoehengehren, Baltmannsweiler.
- FAERCH C., KASPER G. (Hrsg.) (1987), *Introspection in Second Language Research*, Multilingual Matters (= Multilingual Matters: 30), Clevedon/Philadelphia.
- GRENFELL M. & HARRIS V. (1999), *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*, Routledge, London.
- HOLEC H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langue étrangères*, Conseil d'Europe, Strasbourg.
- HOLEC H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- JESSNER U. (1998), "Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene", in B. Hufeisen, B. Lindemann (a cura di), *Tertiärsprachenlernen. Theorien, Modelle, Methoden*, Stauffenburg, Tübingen.
- JESSNER U. (2007), Relazione Convegno "Migration und Mehrsprachigkeit", Brixen 30-31 Ottobre 2007.
- LITTLE D. (1999), "Learner Autonomy is more than a Western Cultural Construct", in S. Cotterall, D. Crabbe, *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, Peter Lang, Frankfurt a.M.
- LITTLE D. (2007), "Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited", in *Innovation in Language Learning and Teaching, 1:1*, pp. 14-29.
- LOMPSCHER J. (1992), "Lehr- und Lernstrategien im Unterricht - Voraussetzungen und Konsequenzen", in G. Nold (a cura di), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehenstrukturen?* pp. 95-104, Narr, Tübingen.
- MANDL H., FRIEDRICH H.F. (a cura di) (1992), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Hogrefe, Göttingen.
- MARX N. (2005), *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in "DaFnE"*, Schneider Verlag Hoehengehren, Baltmannsweiler.
- MARIANI L. (2004), "Learning to learn with the CEF", in K. Morrow, *Insights from the Common European Framework*, pp. 32-42, OUP, Oxford.
- MISSLER B. (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- NAIMANN N., FRÖHLICH M., STERN H.H., TODESCO A. (1996), *The Good Language Learner*, Multilingual Matters, Clevedon.
- NEUNER-AFINDSEN S. (2005), *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*, Schneider Verlag Hoehengehren, Baltmannsweiler.
- O' MALLEY J.M. & CHAMOT A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, England.

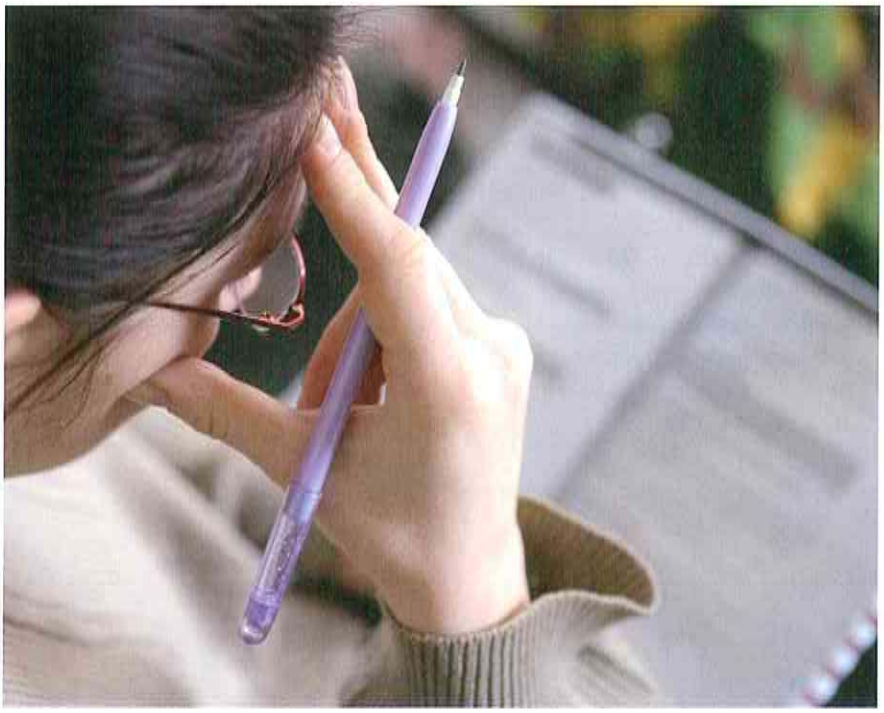
- OXFORD R. L. (1989), "Use of Language Learning Strategies: a Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training", *System, 17/2*, pp. 235-247.
- OXFORD R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher should know*, Newbury House, New York.
- OXFORD R. L., BURRY-STOCK J. A. (1995), "Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)", *System, 23*, 1, pp. 1-23.
- OXFORD R. L. (a cura di) (1996), *Language Learning Strategies Around the World: Cross Cultural Perspectives*, University of Hawaii: Second language teaching & curriculum center.
- RAMPILLON U. (1997), "Be aware of awareness – oder: Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe 1", in U. Rampillon, G. Zimmerman (a cura di), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Hueber Verlag, Ismaning.
- RAMPILLON U. (1989), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch* 2° ed., Hueber Verlag, München.
- RAMPILLON U. (2003), "Lerntechniken", in R. Bausch, H. Christ, H-J. Krumm (a cura di), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, pp. 340-344. 4a ed., Francke, Tübingen/Basel.
- RUBIN J. (1975), "What the "good language learner" can teach us", TESOL *Quarterly, 9*, pp. 41-51.
- RUBIN J. & THOMPSON I. (1994), *How to be a more Successful Language Learner* (2nd ed.), Heinle & Heinle, Boston, MA.
- STERN H.H. (1975), "What Can We Learn from the Good Language Learner?", *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 31, 4, pp. 304-318.
- TRIM J. (1988), "Preface", in H. Holec, *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application/Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuel*. Strasbourg: Europarat.
- WEINSTEIN C. E., MAYER R. E. (1986), "The Teaching of Learning Strategies", in C. Merlin Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching*, pp. 315-327, 3. Auflage, Macmillan, New York, NY.
- WENDEN A., RUBIN J. (a cura di) (1987), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, New Zork/London/Toronto/ Sydney/Tokyo/Singapore.
- WENDEN A. (1991), *Learners Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*, University Press, Cambridge.
- WENDEN A.L. (2002), "Learner Development in Language Learning", *Applied Linguistics, 23*, pp. 32-55.

DOCUMENTI DI RIFERIMENTO

- Commissione Europea (2006), *Raccomandazione 6 Dicembre 2006- OJ394/11*, Bruxelles.
- European Commission (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Bruxelles.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni nazionali*, Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Lettera del Ministro Fioroni*, Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *D.M. 80, modalità intervento per il recupero debito scolastico*, Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1988), *Programmi Brocca*, Roma.

Language testing: where are we now?

John F. Sweeney
Free-lance trainer, Italy



TESTING AND THE GRAMMAR-TRANSLATION METHOD

A book following the grammar-translation method in its crudest form consisted of chapters or "lessons", each dealing with a grammar topic – e.g. *Articoli e partitivi* or *Il passato dei verbi regolari.* The rules were usually presented as translation rules from the mother tongue into the foreign language, with examples and lists of exceptions. Each chapter or lesson also gave a list of the words used in the examples and exercises, usually in the form "libro = book" and "chiave = key" – incidentally, this is why it was so difficult for learners to accept, later on, that "key = tasto" and "book = quaderno"[1]: replacing the equal signs with word maps and concept maps is one of the greatest advancements in foreign language teaching (FLT) methodology.

Each chapter or section typically ended with two "exercises": a series of sentences in the foreign language (FL) to be translated into the mother tongue (MT) and a series of sentences in the MT to be translated into the FL. The sentences were unconnected and de-contextualised; the only requirement was that they should provide as many opportunities as possible for applying rules and exceptions. The quotes around "exercises" above refer to what I assume to be well-known to all teachers by now: they were not materials for practising the language following certain patterns, thus developing and reinforcing the ability to produce the kinds of phrases, clauses and sentences dealt with in the chapter.

Indeed, the so-called exercises were some sort of tests, challenging the learners' ability to avoid being misled by formulations that were only superficially similar but required the application of different rules. For example, an "exercise" on the English duration form, based on sentences of "Io conosco da due anni" type, also contained one or two sentences of the "ho smesso di fumare da due anni" type – without any warning.

The fact is that the same types of techniques, from true-false items to the various forms of paraphrase (translation included), can be used both in the practice phase of a lesson or unit and in the assessment phase, i.e. they can be (part of) exercises or (part of) tests, depending on when and how they are used – and, most of

[1] Most examples in this paper assume Italian as the learners' mother tongue and English as the target language, but the analysis of methods and of testing practices can be applied to any languages.

all, depending on what they are used for. This sameness of techniques, however, is exactly the reason why we should never confuse exercises with tests.

OBJECTIVE TESTING AND STRUCTURAL APPROACHES

The basic and most frequently used testing techniques – multiple choice and gap-filling – appeared in Italian textbooks in the '60s and '70s and thus they were regarded as part and parcel of structural approaches (aural-oral or "listen and repeat", audio-lingual, "direct method", etc.). In a way this is correct: these techniques allow teachers to prepare drills and tests that do not require any use of the MT and this, i.e. doing everything in the target language, was regarded as the major difference between structural approaches and the grammar-translation method.

The advantage of using tests that was most emphasised at the time was that they are *objective*: there is only one correct answer to each item so the score can be calculated without any need to decide whether a given performance (such as the translation of a sentence) is excellent, good, passable or unacceptable – and to give marks accordingly. As an objective test is independent of the personal biases of the person marking it, the score reflects the correctness of the performance and it is the same irrespective of who happens to calculate it, thus eliminating or at least drastically reducing one of the main factors of unreliability.

Objectivity, however, only applies to the process of marking and scoring; the choice of the type and number of items and of their contents is necessarily subjective. No such choice is neutral: some learners perform better if tested by means of certain procedures and techniques and worse with other formats, while their level of ability[2] is of course the same. This point was frequently overlooked and tests were treated as if they were similar to the quizzes that were becoming popular in TV shows. Generally speaking, at the time much more attention was devoted to *how* to test than to *what* to test (and, again, *what for*).

COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC LANGUAGE TESTING

With the communicative approach establishing itself as the standard in FLT in the late '70s, three main critical points were emphasised in analysing the kind of testing I have just described:

- it is *atomistic*, i.e. it focuses on isolated points of grammar (or, less frequently, vocabulary) and it deals with them as if they were separate units devoid of any context;
- it deals with *linguistic* competence, not *communicative* competence – or, in Widdowson's terms, with *usage* and not with *use*;
- it is mostly based on phrases, clauses and sentences, not on *texts*. These had been recognised as the smallest units of meaning.

we should strive to test language as communication

All this is tantamount to say that we should strive to test language as communication: observing whether the speakers or writers can understand what they hear or read, and whether they can express their communicative intentions adequately, respecting the role relationships and the other restraints pertaining to the context. As teachers, however, we know the limitations we are subject to: the levels our learners have reached (not necessarily with reference to the CEFR levels – which, however, provide useful guidelines) and above all the objective difficulty of observing language "at work" in a given situation.

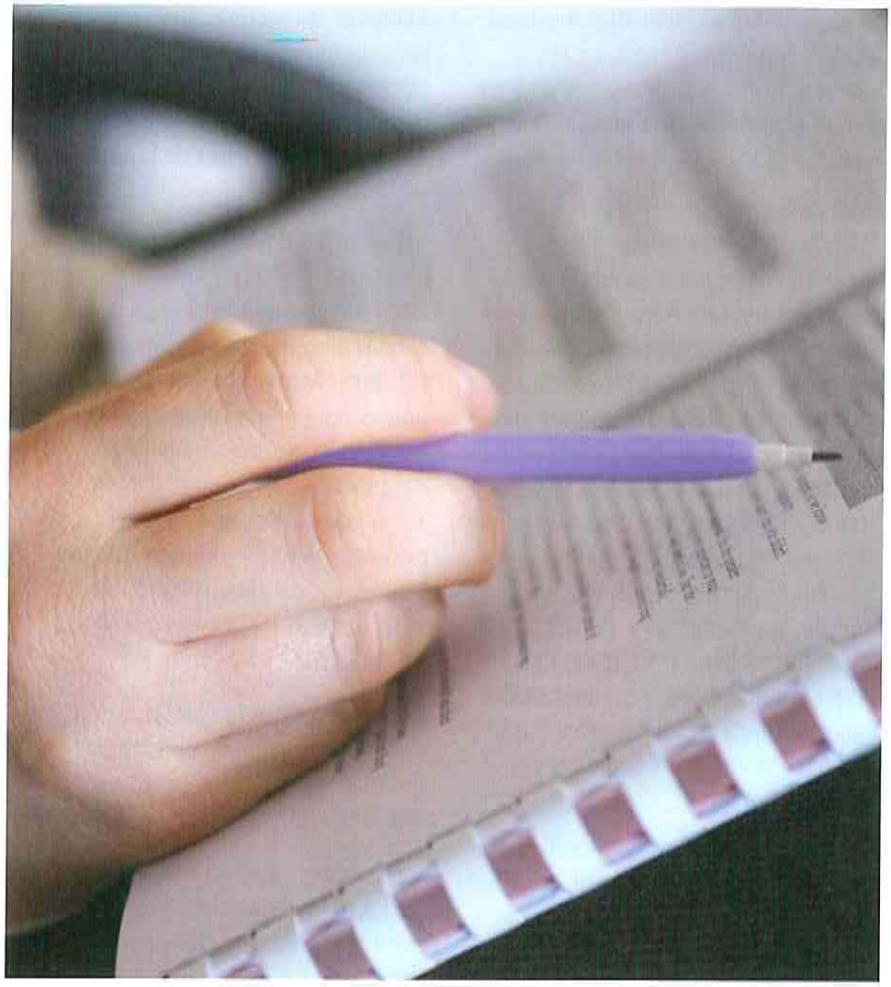
How realistic can we be? An extreme view of the problem states that if we add an evaluation purpose to a communicative event, this addition is enough to make the event an inauthentic one: in real life people communicate because they have something to say – in a language classroom they say something because they have to communicate. As far as I have seen around the world, a certain amount of simulation is considered acceptable – or indeed necessary – in a school setting. The goal must be clear, however: learning paradigms and practising patterns of any kind (from phonological to syntactic) are only means to an end, i.e. learning to communicate.

The textual component characterises *pragmatic testing*: a dictation and a *cloze* test challenge the short-term memory and the expectancy grammar i.e. the ability to make correct predictions, which is a basic factor in language processing. The *cloze* procedure proper is not just any kind of blank-filling activity, but only the one that follows a set of strict rules: the systematic removal of every n^{th} word (where n is normally between 5 and 10 – most frequently 7), leaving the first two lines of text or the first sentence(s) intact, and so on. This qualification is necessary because *cloze* is one of those terms that teachers fancy and tend to over-use. Another such term is of course CLIL: during a recent seminar a teacher was almost in tears when she was told that what she was doing during her

[2] The word is used here in a non-technical way to refer generically to competence, knowledge of the subject-matter, skill and/or proficiency. Some of these terms, that are *not* synonyms, will be defined below with special reference to *language* ability.

ordinary language classes was not CLIL – it could not be, by definition. It should be clear that "non-cloze" gap-filling tests and "non-CLIL" activities can be excellent in themselves and very useful for learners – there is no need to use the wrong term.

What makes *cloze* tests different is that testees must have recourse to a wide variety of strategies: in some cases they may rely on the immediate co-text (e.g. "listening ____ the radio") but in other cases they must retrieve information from other parts of the text or from their knowledge of the world – the so-called "encyclopaedia". This variety of skills is to some extent parallel to what we need in real, everyday communication. Blank-filling tests, instead, isolate one point of grammar (e.g. prepositions) and test the knowledge of the grammatical and/or collocational rules that govern their usage. For a time it was customary to call this technique "principled *cloze*", but then it became clear that it is better to use *cloze* for proper cloze only.



AND NOW?

In my view, the present situation reflects a kind of schizophrenia i.e. a dissociation that deserves exploring in some detail.

Assessment/evaluation/testing seem to follow two widely divergent routes. The first route emphasises the importance of *Certificazioni*, whose prestige and international recognition are such that quite a number of families spend a considerable amount of money on extra lessons as well as on the examinations themselves; implicitly they affirm that what the school provides in the language curriculum is far from adequate, and that the time spent by their children doing extra hours to improve their language skills is time well spent. Sending their children to "study holidays" abroad follows the same lines.

Certificate papers are usually very complex and consist of a number of subtests aimed at assessing all the relevant aspects of communicative competence. Most of them include a paper-and-pencil section administered collectively and an oral, pre-structured interview administered individually.

testing procedures that are as rich and varied as possible

The test papers themselves are accurately devised to cover the several points in great detail.

Many of the papers used in previous years are now publicly available as examples and as practice materials. A recent tendency in textbooks is to provide exercises and tests that reflect the formats of the main certificate papers of the respective languages; in particular, they provide learners with the opportunity to become familiar with those types of tests that are not commonly found in textbooks of the previous generation.

One would expect that this state of things should help teachers develop testing procedures that are as rich and varied as possible, aiming at assessing how competent learners are, how well they communicate orally and in writing. What we often see is that a totally different route is followed. A simple (multiple-choice and/or blank-filling) test is chosen among the many

that are available in textbooks or on the Internet, it is duplicated and administered. So far, so good: as long as the paper chosen is of the right level, uses words that the testees should know, and so on, it will work as effectively as any teacher-developed test. These papers are also nice and quick to mark.

The problems set in when the teachers evaluate the results. Are they fully aware of the role of guessing? How many correct answers can be given without understanding the meaning of the sentences but on the basis of other clues? Guessing is so pervasive that all forms of binary choice have been discarded from tests[3]: experts insist that we should no longer use a simple true/false format but a third alternative (such as "the passage doesn't say") should always be added.

There is enough evidence around to say that the number of teachers who avoid asking themselves these and similar questions is high and growing. It is easy and cheap to take a high percentage of correct answers to an easy test as if it really meant that there is some valuable learning behind it.

we had better take testing and evaluation processes much more seriously

On the one hand, communicative competence is acclaimed as the only acceptable goal and frequent reference is made to the European Framework and to Portfolios of various kinds. On the other hand, there is no control to make sure that the students really understand the words and sentences they see in their test papers. Total dissociation again, pure schizophrenia.

Are there any signs of hope? Effective testing can be even more tiring than effective teaching but the only alternative is deluding ourselves into believing that our learners have achieved valuable results and – which is worse – deluding them and their families, while they are only passably good at guesswork. Various sources are emphasising that Italian students are under-achievers in scientific subjects *and European languages*. We had better take testing and evaluation processes much more seriously. The outcome must not be and needn't be failing more students, but teaching them better.

[3] True/false or other binary items can still be useful in other steps of a unit.

Et toi ?

didier

- Une nouvelle méthode pour adolescents qui vise l'acquisition des cinq compétences décrites dans le CECR.
- Une mise en oeuvre de l'approche actionnelle qui privilégie les tâches et les projets.
- La démarche favorise l'autonomie des apprenants et privilégie leur motivation par des thématiques ancrées dans leur quotidien.

ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
Tel 071.750701 - Fax 071.977851 - **www.elionline.com**

Dall'immagine alla lingua: il *Picture Book*

Michele Daloiso
Università Ca' Foscari, Venezia

A fronte di un crescente interesse da parte di studiosi, istituzioni scolastiche e famiglie per l'accostamento alla lingua straniera (d'ora in avanti LS) fin dalla più tenera età, chi già opera in questo settore spesso lamenta una certa carenza di materiale didattico effettivamente spendibile nel lavoro con i bambini più piccoli. D'altro canto, la natura essenzialmente orale della comunicazione e dell'attività didattica nel ciclo prescolare e nei primi anni della scuola primaria rende possibile l'utilizzo, purché consapevole e critico, di alcuni materiali autentici, quali i racconti per immagini (*Picture Books*, nella tradizione anglosassone), originariamente pensati per bambini nativi. Il presente contributo si propone di illustrare da un lato gli aspetti testuali che contraddistinguono il racconto per immagini, dall'altro la rilevanza educativa e glottodidattica di questa forma di letteratura per l'infanzia, indicando poi alcuni suggerimenti operativi per il lavoro in classe.

1 IL RACCONTO PER IMMAGINI NELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA

Con l'espressione "racconto per immagini" s'intende una particolare tipologia testuale che si rivolge ad un pubblico non ancora scolarizzato, o al primo approccio con la lingua scritta, e prevede la presentazione del materiale narrativo in forma prevalentemente iconica (Burke 1990). Il racconto per immagini è dunque un testo narrativo a tutti gli effetti[1], al pari di altre tipologie testuali per bambini, quali le favole, le fiabe della tradizione orale, le fiabe d'autore, ecc. Ciò nonostante, l'attenzione riservata sia dalla critica letteraria sia dalla ricerca glottodidattica appare piuttosto limitata.

i racconti per immagini costituiscono un contributo originale

Sul piano letterario, come sostiene Peter Hunt, uno dei maggiori studiosi anglosassoni di letteratura per l'infanzia, i racconti per immagini costituiscono un contributo originale alla letteratura in generale, in quanto grazie alla loro forma "polifonica", che integra codici, stili ed elementi testuali diversi, essi giungono a sfidare le più consolidate convenzioni letterarie (Hunt 1999).
Sul piano psicopedagogico e glottodidattico, come avremo modo di discutere nei prossimi paragrafi, il racconto per immagini può costituire un importante contributo all'educazione generale e linguistica del giovane allievo.

2 PECULIARITÀ TESTUALI DEL RACCONTO PER IMMAGINI

Sfogliando un qualsiasi *Picture Book* è possibile notare alcune peculiarità strutturali che definiscono l'unicità di questa tipologia testuale. Da un lato, infatti, il racconto per immagini, pur utilizzando prevalentemente il linguaggio iconico, non elimina la parola scritta, ed anzi assegna ad essa una varietà di funzioni; dall'altro la predominanza delle immagini come veicolo per la narrazione rende necessario l'uso di convenzioni artistiche tipiche dell'illustrazione per l'infanzia. Vediamo dunque nel dettaglio questi due aspetti.

2.1 *IL RAPPORTO IMMAGINE-LINGUA*

Il racconto per immagini si contraddistingue principalmente per la relazione assolutamente peculiare tra i linguaggi iconico e verbale. Dal momento che la narrazione viene sviluppata quasi del tutto attraverso il materiale iconico, eventualmente accompagnato da brevi didascalie esplicative, nel racconto per immagini si realizza il fenomeno dell'*ekfrasi* (Eco 2003), in quanto l'iconografia non serve semplicemente ad illustrare il

[1] Una categorizzazione univoca dei testi per bambini in generi testuali non è sempre possibile. Essi, infatti, presentano una struttura testuale poliedrica e flessibile, al punto da ospitare spesso intere sezioni riconducibili ad altri generi. Anche alcuni racconti per immagini affiancano alla narrazione iconica parti descrittive, e talvolta brevi componimenti poetici o filastrocche. Per tali ragioni, i testi per l'infanzia possono essere ritenuti "letteratura di confine", che nasce dall'intersezione e dall'integrazione di tipologie testuali distinte.

testo, ma costituisce il testo stesso, evocando nel "lettore" parole ed espressioni per descrivere verbalmente la scena dipinta[2] (Blonsky 1985; Nodelman in Hunt 1999).
Le funzioni del linguaggio verbale nel racconto per immagini possono essere molteplici; attraverso la lingua infatti una stessa figura può essere (Nodelman 1988; Kiefer 1995; Nodelman in Hunt 1999; Gamble, Yates 2002):

a. descritta: in questo caso la lingua appare quasi ridondante in quanto svolge una semplice funzione di accompagnamento; la storia viene cioè raccontata due volte, dapprima per mezzo del linguaggio iconico, ed in un secondo momento attraverso la parola scritta;
b. arricchita: la lingua non fornisce le stesse informazioni deducibili dalla sola lettura dell'immagine, ma amplia ed arricchisce la narrazione introducendo esemplificazioni, chiarimenti, dettagli, ecc.
c. integrata: il linguaggio iconico presenta alcune limitazioni intrinseche (ad esempio, la difficoltà nel rappresentare azioni, sentimenti, pensieri e credenze, ecc.); in molte occasioni, dunque, la lingua di fatto assume la funzione di disambiguare l'immagine, superando i limiti dell'iconografia ai fini della comprensibilità della narrazione;
d. contraddetta: accade in alcuni casi che si realizzi un contrasto tra le informazioni deducibili dall'immagine e quelle presentate verbalmente; talvolta il rapporto di contraddittorietà tra i linguaggi verbale ed iconico costituisce un accorgimento narrativo provocato volontariamente dall'autore, il quale in questo caso si rivolge a bambini più grandi, che abbiano già sviluppato una "grammatica delle storie", ossia la conoscenza degli elementi necessari affinché un racconto possa essere considerato tale (Levorato, Nesi in Camaioni 2001), in modo da poter cogliere e superare contraddizioni interne alla narrazione stessa.

2.2 *LE CONVENZIONI GRAFICHE*

Nel racconto per immagini viene privilegiata spesso una lettura di tipo denotativo (Doonan 1993), in quanto il materiale iconico viene utilizzato per stimolare il senso di piacere che il bambino sperimenta nel riconoscere, identificare e nominare oggetti, luoghi e persone del mondo reale rappresentati sotto forma di immagini bidimensionali.
La lettura del materiale iconico presuppone, tuttavia, il riconoscimento e la decodificazione di alcune convenzioni grafiche, il cui significato è condiviso nella quasi totalità dei racconti per immagini. Tra di esse vanno menzionate (Gamble, Yates 2002):

a. la qualità delle linee: lo spessore della linea determina la forza espressiva dell'immagine; una linea forte, per esempio, può contribuire alla caratterizzazione di un personaggio sicuro e caparbio; una linea spezzata o tratteggiata può sortire un effetto di spaesamento e rottura dell'equilibrio, ecc.;
b. i colori: è prassi condivisa tra gli illustratori per l'infanzia l'utilizzo di colori caldi per veicolare sensazioni positive (serenità, pace, equilibrio esterno ed interiore, felicità, ecc.) e di colori freddi per suscitare sensazioni negative (senso del pericolo, irrequietezza, paura, ansia, ecc.);
c. luce ed ombra: similmente ai colori, anche il rapporto proporzionale tra luci ed ombre viene utilizzato come accorgimento grafico per suscitare emozioni positive e negative; un'immagine particolarmente luminosa genererà sensazioni piacevoli, mentre un'altra prevalentemente buia ed oscura tenderà a suscitare emozioni sgradevoli;
d. la posizione, la direzione e le dimensioni dei personaggi: attraverso accorgimenti prospettici ed il posizionamento degli elementi in primo e secondo piano, l'illustratore

[2] Più precisamente Eco opera una distinzione di fondo tra i fenomeni dell'*ipotiposi* e dell'*ekfrasi*. Il primo si realizza emblematicamente nella lettura di un brano letterario, durante la quale vengono evocate immagini mediante le parole; il secondo trova realizzazione non solo nei racconti per immagini, ma anche nelle descrizioni storico-critiche delle opere d'arte, nelle quali si compie l'operazione contraria, per cui è l'immagine ad evocare parole e discorsi.

può dichiarare esplicitamente il "soggetto" dell'immagine ed i suoi "complementi"; la posizione, la direzione, le dimensioni dei personaggi, inoltre, hanno spesso valore simbolico all'interno della narrazione[3].

3 ASPETTI PSICOPEDAGOGICI E GLOTTODIDATTICI

Nella prospettiva di un approccio formativo alla glottodidattica per l'infanzia (Freddi 1990; Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001; Daloiso 2005; 2007) è essenziale porre in evidenza innanzitutto il contributo del racconto per immagini all'educazione generale dell'allievo. Alla luce di un effettivo valore per la crescita complessiva dell'allievo, l'insegnante di LS può interrogarsi sulle modalità più efficaci per la presentazione del *Picture Book* a bambini non nativi. Nei paragrafi seguenti si cercherà pertanto di mettere in luce la rilevanza sia educativa sia glottodidattica del racconto per immagini, offrendo infine alcuni spunti per la pratica didattica.

rilevanza sia educativa sia glottodidattica

3.1 *RILEVANZA EDUCATIVA DEL RACCONTO PER IMMAGINI*

Sul piano educativo i racconti per immagini sono una forma di letteratura particolarmente adatta al ciclo prescolare e ai primi anni della scuola primaria, in quanto, se utilizzati consapevolmente, possono costituire una risorsa per l'esplorazione di diverse aree di apprendimento, quali:

a. l'area dei linguaggi non verbali;
b. l'area del linguaggio verbale;
c. l'area delle competenze logico-matematiche.

Un primo importante contributo educativo del racconto per immagini risiede nello sviluppo di specifiche competenze nel linguaggio iconico, ossia nella lettura delle raffigurazioni. Se guidato dall'insegnante, il bambino può infatti imparare a decodificare in primo luogo le singole immagini, riconoscendo le convenzioni grafiche della rappresentazione iconica ed identificando oggetti, luoghi e persone del mondo reale rappresentate sotto forma di immagini bidimensionali. Il bambino può cioè sviluppare una prima forma di competenza semiotica relativa all'arbitrarietà del linguaggio iconico, che si presenta, al pari del codice verbale, come un insieme di convenzioni a cui il destinatario deve attribuire un significato.
In secondo luogo, l'insegnante può guidare l'allievo alla decodifica del rapporto tra le immagini che compongono la storia, puntando allo sviluppo delle strategie inferenziali, ossia della capacità del bambino di individuare azioni ed eventi impliciti non rappresentati nel passaggio da un'immagine all'altra.
La complessità del processo di decodifica e l'effettiva abilità di lettura delle immagini non devono tuttavia essere sottovalutati. Talvolta, infatti, la comprensione delle rappresentazioni iconiche da parte dell'allievo non è

[3] Ad esempio un personaggio in primo piano con dimensioni ridotte rispetto alle immagini precedenti, che si trova a sinistra dell'immagine e sta correndo verso sinistra (cioè in direzione contraria rispetto al percorso normale di lettura delle immagini in occidente) viene generalmente interpretato come un personaggio intimorito che fugge da qualcosa o qualcuno (Gamble, Yates 2002).

immediata perché egli tende a porre sullo stesso piano tutti i particolari che vede. L'insegnante è perciò chiamato a guidare l'allievo all'esplorazione delle immagini, sviluppando alcuni prerequisiti essenziali all'alfabetizzazione, quali ad esempio: riconoscere le parti di cui è composto un libro, saper sfogliare le pagine, saper "leggere" le sequenze di immagini secondo il percorso da sinistra a destra, sviluppare abilità di inferenza, analizzare il materiale iconico dal generale al particolare, ecc.
Il racconto per immagini offre inoltre un importante contributo all'educazione linguistica, dal momento che attiva e stimola le competenze narrative dell'allievo in lingua madre, invitandolo ad acquisire il "senso della storia" attraverso l'analisi delle immagini, e a verbalizzarne il contenuto. Questa attività di produzione linguistica, che può apparire piuttosto libera, risulta in realtà molto guidata, in quanto le parole che il bambino sceglierà saranno in gran parte indotte e suscitate dalla storia.
Sul piano logico-matematico, infine, caratterizzandosi per una narrazione in genere molto lineare, il racconto per immagini si presta ad un lavoro mirato su alcuni concetti spazio-temporali, quali ad esempio: le dimensioni di oggetti e personaggi nel contesto iconico, la distinzione tra primo e secondo piano, l'individuazione di un ordine temporale nelle sequenze iconiche all'interno del racconto, ecc.

3.2 *RILEVANZA GLOTTODIDATTICA*

Dal punto di vista glottodidattico, relativamente all'insegnamento della LS nel ciclo prescolare e primario, il racconto per immagini presenta numerosi vantaggi.

Trattandosi infatti di un testo prevalentemente iconico, che risulta dunque destrutturato sul piano linguistico, l'insegnante di LS può compiere una serie di scelte glottodidattiche per favorire la comprensibilità del racconto. Il docente può infatti operare a livello di *input* linguistico:

a. *stabilendo quali elementi linguistici possono essere introdotti* durante il lavoro sul racconto alla luce della programmazione educativa e glottodidattica (ad esempio, lessico relativo ai colori, alle parti del corpo, agli animali; esponenti linguistici che realizzano la funzione referenziale della lingua, ecc.);
b. *individuando i passaggi-chiave della vicenda* attraverso una serie di enunciati che includono gli elementi linguistici selezionati dalla programmazione;
c. *decidendo le modalità di narrazione* più adeguate sulla base sia dell'età dei destinatari sia degli obiettivi stabiliti nella programmazione; l'insegnante può infatti optare per una modalità di narrazione esclusivamente dialogica o descrittiva, oppure proporre un racconto che presenti entrambi le componenti.

Le caratteristiche testuali del racconto per immagini, inoltre, sembrano facilitare l'acquisizione di forme linguistiche in LS, in quanto:

a. *il materiale iconico*, che costituisce un supporto intrinseco alla comprensione del racconto per immagini, *è in genere facilmente decodificabile*, e ciò favorisce l'individuazione da parte del bambino del rapporto tra i significanti in LS ed i loro significati rappresentati in forma grafica;

lavoro mirato su alcuni concetti spazio-temporali

b. *sul piano narrativo la linearità e la semplicità della trama, l'essenzialità dei personaggi, la riproposizione delle fasi tipiche di una storia per bambini favoriscono* l'expectancy grammar *dell'allievo*, il quale può seguire più facilmente lo sviluppo della vicenda, notando al contempo le forme linguistiche con le quali l'insegnante accompagna il racconto per immagini.

3.3 *LAVORARE IN CLASSE CON IL RACCONTO PER IMMAGINI*

Oltre a compiere un'attenta riflessione sul tipo di *input* che intende proporre durante la narrazione del racconto ai bambini, l'insegnante dovrebbe selezionare alcune attività di natura ludica, che precedano, accompagnino e seguano l'ascolto del testo. Esiste una letteratura glottodidattica consistente sulle tecniche didattiche ludiche che si possono utilizzare per facilitare la comprensione (Freddi 1990; Balboni 1998; Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001; Caon, Rutka 2004; Daloiso 2006; 2007). In questa sede vorremmo solo proporre alcune esemplificazioni che chiariscano un possibile percorso didattico.
Nel presentare il racconto in LS l'insegnante dovrà svolgere attività preliminari (ossia, di pre-ascolto) per presentare i nomi dei personaggi in LS e garantire la comprensione delle parole-chiave della storia. Potrebbero essere utili in questo senso gli esercizi di accoppiamento parola-immagine, da svolgersi in forma orale, e le attività vero-falso, in cui l'insegnante fa vedere ai bambini l'immagine di un personaggio e dice in LS "Questo è..."[4]; i bambini dovranno rispondere semplicemente si/no, dimostrando così se hanno compreso il nome del personaggio.
Si procede poi alla narrazione orale del racconto per immagini, che inizialmente potrebbe consistere in una semplice descrizione in LS degli aspetti salienti di ciascuna immagine,

[4] Questa tecnica del V/F, peraltro ormai molto diffusa nella glottodidassi, ha un impatto molto forte nel bambino, che ama identificare e nominare correttamente oggetti, luoghi e persone, dimostrando all'adulto di essere un interlocutore competente (Longobardi in Camaioni 2001).

ponendo particolare cura nell'accompagnare l'*input* orale con la gestualità ed un riferimento esplicito all'iconografia (ad esempio indicando nell'immagine il soggetto e l'eventuale oggetto dell'enunciato). Con l'aumentare del livello di competenza degli allievi è possibile rendere il testo più articolato, introducendo anche i dialoghi tra i vari personaggi.
Nella fase di post-ascolto, infine, si propongono attività per la verifica della comprensione, che con i bambini più piccoli non può essere altro se non una fase di rinforzo della comprensione della storia. Potrebbe essere molto divertente, ad esempio, che l'insegnante pronunci nuovamente alcune frasi della storia cambiando una parola (ad esempio, il nome del personaggio o l'azione che compie), così da modificarne completamente il significato; i bambini dovranno riconoscere se l'enunciato è scorretto e proporre una correzione.
Si possono proporre inoltre esercizi di riordino delle sequenze della storia a partire dalle immagini: l'insegnante dà ai bambini le immagini della storia mescolate e racconta nuovamente la vicenda chiedendo loro di riordinare il materiale iconico sulla base di quanto viene pronunciato.

il Picture Book può costituire un'importante risorsa

Se la competenza produttiva dei bambini lo consente, è possibile, infine, svolgere attività che vanno dalla drammatizzazione fino al *role-play*, in cui gli allievi producono autonomamente dialoghi più o meno brevi e possono anche stravolgere i contenuti e il finale del racconto.

4 CONCLUSIONI

Come è emerso nel corso del presente contributo, il *Picture Book* può costituire un'importante risorsa per l'insegnante di LS nel ciclo prescolare e primario, in quanto alcuni aspetti come la prevalenza di materiale iconico, l'essenzialità delle vicende e dei personaggi, la linearità della narrazione possono costituire elementi di facilitazione della comprensione. Considerata tuttavia la vastissima produzione editoriale al riguardo, e dunque la circolazione di racconti per immagini non sempre di alta qualità, si sono messe in luce nel corso della trattazione le caratteristiche testuali fondamentali da considerare nell'analisi di un *Picture Book*, nonché le scelte metodologiche necessarie per l'utilizzo di questa risorsa in chiave glottodidattica.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E., COONAN C.M., RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland.
- BALBONI P. E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet Libreria, Torino.
- BLONSKY M. (1985), *On Signs*, John Hopkins University, Baltimora.
- BURKE M. E. (1990), *Literature for the Young Child*, Annyn and Bacon, Needham Heights.
- CAON F., RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco*, Guerra Edizioni, Perugia.
- DALOISO M. (2007), *Early Foreign Language Teaching*, Guerra Edizioni, Perugia.
- DALOISO M. (2006), "Metodologia ludica nella scuola dell'infanzia. Fondamenti neurologici e tecniche glottodidattiche", *Scuola e Lingue Moderne*, XLIV, 1-3.
- DALOISO M. (2005), "L'approccio formativo alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia", *Scuola e Lingue Moderne*, XLIII, 8-9.
- DOONAN J. (1993), *Looking at Pictures in Picture Books*, Thimble Press, Stroud.
- ECO U. (2003), *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano.
- FREDDI G. (1990), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Petrini, Torino.
- GAMBLE N., YATES S. (2002), *Exploring Children's Literature. Teaching the Language and Reading of Fiction*, Paul Chapmans Publishing, Londra.
- HUNT P. (a cura di) (1999), *Understanding Children's Literature*, Routledge, Londra.
- KIEFER B.Z. (1995), *The Potential of Picture Book. From Visual Literacy to Aesthetic Understanding*, Merrill, Englewood Cliffs.
- LEVORATO M.C., NESI B. (2001), "Comprendere e produrre testi narrativi", in Camaioni L. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, il Mulino, Bologna, pp. 179-213.
- LONGOBARDI E. (2001), "Parlare ai bambini che imparano a parlare", in Camaioni L. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, pp. 55-83.
- NODELMAN P. (1999), "Decoding the Images: Illustration and Picture Books", in Hunt P. (a cura di), *Understanding Children's Literature*, Routledge, Londra, pp. 69-80.
- NODELMAN P. (1988), *Words About Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*, University of Georgia Press, Athens.

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 5

a cura di
GIOVANNI FREDDI
con la collaborazione di
MARIA CECILIA LUISE

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 1-3 2008

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Homo ludens, homo loquens
  - *Il Rubicone dell'umanità*
  - *Alcuni caratteri esteriori del gioco*
  - *Gioco e lavoro*
  - *Area di una glottodidattica ludica*
- Politica linguistica europea e scuola primaria: inglese o lingue straniere?
- Dalle drammatizzazioni in aula al cartoon televisivo
- Insegnare il vocabolario con le "flash cards"
  - *Materiali*
  - *Tecniche glottodidattiche*

Homo ludens, homo loquens

di Giovanni Freddi
Ordinario a.r. Università di Venezia - Ca' Foscari

Numerosi insegnanti di LS svolgono in classe la loro attività alternando momenti didattici ludici a momenti "seri" del più tradizionale grammaticalismo. Da parte loro, gli studiosi di glottodidattica di ultima generazione affrontano talora il gioco – ci si perdoni il bisticcio – disegnando tenui arabeschi intessuti di impressionismo soggettivistico e lontani da ogni fondazione scientifica. Eppure tocca a costoro fornire agli insegnanti dei principi solidi su cui impostare una glottodidattica ludica. Da parte nostra ci siamo proposti di farlo con gli inserti del nostro "DOSSIER BLE".

IL RUBICONE DELL'UMANITÀ

I tratti che differenziano l'uomo dagli altri esseri si presentano alla nostra osservazione quasi avvolti nei veli dell'enigma. Così è per la lingua, per l'educazione, per il lavoro creativo, per il gioco simbolico, per lo scambio d'informazioni e di beni, per la creazione e l'impiego di strumenti, ecc.

principi solidi su cui impostare una glottodidattica ludica

È pur vero che per molti studiosi – ad esempio Bruner (1987), nonché Bruner et Alii (1981) – esiste un legame di continuità che unisce il livello umano al livello animale, ma la distanza fra le due realtà è talmente grande da risultare una differenza qualitativa, una differenza di natura. Per questa ragione qualcuno ha parlato dei tratti elencati sopra quali costituenti il Rubicone dell'umanità.

Per Karl Groos, ad esempio, il periodo giovanile dell'uomo è più esteso di quello di tutti gli altri esseri perché, per mezzo del gioco, egli deve prepararsi alla complessa vita adulta (Groos 1901). Groos è noto, infatti, non solo per aver proposto la teoria del gioco come esercizio preparatorio alla vita adulta ma per averla condensata nel celebre aforisma per il quale: "gli animali non giocano perché sono giovani, ma dispongono di un periodo giovanile perché devono giocare".

Non è la sola interpretazione del gioco. Su di esso esistono almeno una decina di teorie esplicative che vanno dall'evoluzionismo più rigido al funzionalismo più raffinato, dalla psicanalisi alle tesi atavistiche, e via dicendo.

ALCUNI CARATTERI ESTERIORI DEL GIOCO

Come avviene per gli altri tratti dell'humanitas il gioco è più facile da definire dall'esterno, dunque dagli atteggiamenti e comportamenti dell'*homo ludens*, piuttosto che dall'interno.

Ciononostante, anche un approccio descrittivo può aiutare a comprenderne la natura e la funzione nell'ambito dello sviluppo.

Il gioco si presenta anzitutto come un fatto *autotelico*, che ha cioè uno scopo in se stesso. Il vero giocatore di carte gioca per il gusto di giocare e non per altro. Quando anzi egli si siede al tavolo solo per vincere una somma di denaro, il suo gioco si trasforma in tormento, assumendo i caratteri della malattia. I bambini che si mettono a giocare a guardie e ladri non lo fanno per acciuffare dei veri ladri o per

sfuggire a delle vere guardie: lo fanno semplicemente per il gusto di giocare.

Per illustrare questo tratto del gioco potremmo usare altri aggettivi; potremmo dire che esso è *disinteressato*, sganciato cioè da interessi esterni al gioco stesso, e che è *gratuito*, non orientato cioè al conseguimento di uno scopo di profitto, di potere o di vendetta, ma anzi teso alla pura gioia del giocare.

Nell'attività del giocare si ha un divorzio tra i *mezzi* e i *fini*, nel senso che questi ultimi o sono fittizi oppure non esistono. Come ricorda il pedagogista svizzero E. Claparède, fondatore dell'Istituto J.-J. Rousseau, di Ginevra, non è per raggiungere lo scopo che si compie l'atto; al contrario: è per avere l'occasione di compiere l'atto che si pone lo scopo; quest'ultimo non è che un pretesto per dispiegare una attività. Tale separazione tra fini e mezzi ripete l'altra che ritroviamo fra attività serie e attività *ludiche* (Claparède 1955: 123):

"Libero perseguimento di scopi fittizi: tale è proprio il carattere dell'attività ludica. Il campo del gioco è il paradosso del *come se*. La bambina dà da mangiare alla sua bambola *come se* questa avesse fame e potesse inghiottire; il giocatore di scacchi o di tennis gioca *come se* avesse di fronte a sé un avversario, e gli preme di vincere la partita; l'attore si comporta *come se* fosse realmente avaro, o innamorato, o geloso. L'essere che gioca si rende conto della finzione che crea, oppure ne è veramente vittima? Né l'una né l'altra cosa. Egli ha ben coscienza dell'illusione che lo avvolge ma vi si abbandona volentieri".

Dopo le osservazioni riportate, Claparède fornisce quella definizione di gioco che, nella sua globalità, anticipa di molto quanto sarà detto da studiosi di diverso orientamento nei decenni successivi. E precisamente: "il gioco ha la funzione di permettere all'individuo di realizzare il suo io, di dispiegare la sua personalità, di seguire temporaneamente la direzione del suo maggior interesse, nel caso in cui non possa farlo ricorrendo alle attività serie". (Ibidem: 123-24).

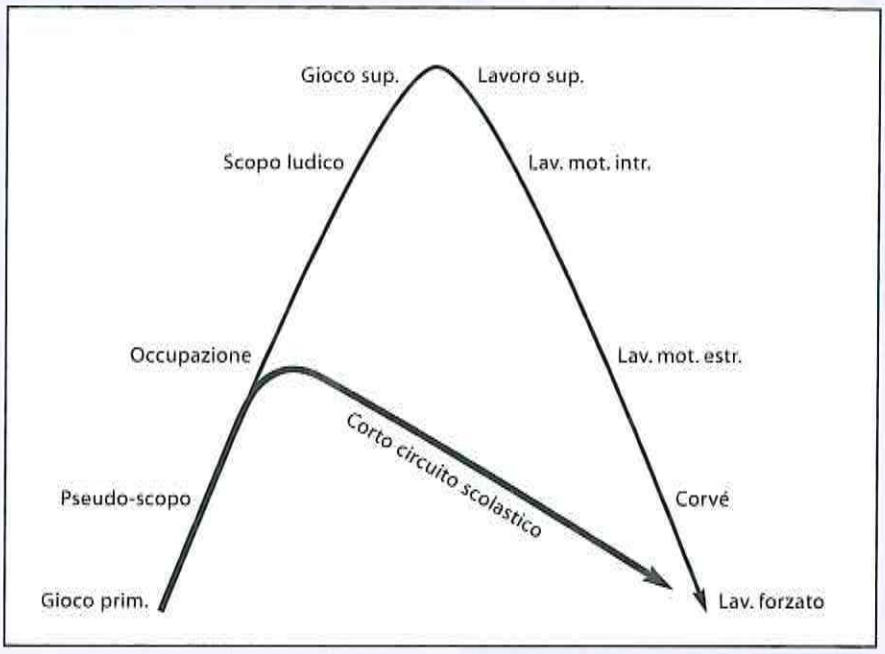


Fig. 1. Evoluzione dal gioco al lavoro. La linea più scura rappresenta il corto circuito scolastico; scorciatoia obbligata mediante la quale il bambino è bruscamente spinto dal campo del gioco inferiore a quello del lavoro forzato.

GIOCO E LAVORO

La dicotomia gioco/lavoro è stata esaminata e discussa da Claparède (Ibidem:176), soprattutto con riferimento alle condizioni di costrizione cui viene ridotto lo scolaro o studente, quelle condizioni che poi finiscono per determinare il cosiddetto 'corto circuito scolastico'.

> nell'attività del giocare si ha un divorzio tra i *mezzi* e i *fini*

La curva del disegno descrive il tracciato naturale dal gioco (versante sinistro) al lavoro (versante destro), descrivendone i passaggi dalle forme più semplici e facili del primo alle forme più difficili e faticose del secondo.

Come si vede, il processo prende l'avvio con il *gioco primitivo* del bebé ("semplice attività, senza nessuno scopo cosciente che la determini") e passa attraverso il *gioco con pseudo-scopo* (cioè disinteressato e autotelico) per arrivare all'*occupazione*, la quale non è un lavoro, ma un'attività intermedia "tra gioco e lavoro" come collezionare bolli o insetti, costruire oggetti di cartone, ecc. Le ultime due tappe sono delle *attività con scopo ludico*, come ad esempio l'imparare la parte di una pantomima, e il *gioco superiore* il quale, pur conservando una dimensione piacevole, si conclude con prodotti che hanno un valore: le creazioni artistiche fatte per soddisfazione personale e non su commissione, la ricerca disinteressata del biologo che conduce ad una scoperta, ecc.

La parte alta della curva segna il passaggio dal versante ludico del gioco al versante serio del lavoro. Sul versante serio troviamo anzitutto quel *lavoro superiore* cui tutti gli adulti ambiscono e nel quale esecuzione e prodotto finale sono egualmente interessanti (opere d'arte, regie teatrali o cinematografiche, progetti di ricerca, ecc.). Segue il *lavoro con motivazioni intrinseche che*, pur non interessante in sé, produce immediatamente i risultati voluti: è il lavoro del pescatore che getta la rete per nutrirsi, quello del prigioniero che scava la galleria per

fuggire, quello ancora del pastore che munge le sue pecore... A questo segue il lavoro con motivazioni estrinseche, quello dei prestatori d'opera (impiegati, artigiani, operai) che è gratificante – quando lo è – essenzialmente per il risultato differito nel tempo che esso consente di raggiungere: allevare i figli, costruirsi una casa, assicurarsi una vecchiaia, ecc., il che fa scattare il meccanismo compensatorio di assegnarsi degli scopi fittizi: per l'artigiano sarà creare un bel pezzo, per il commerciante superare il concorrente della strada accanto, e così via. Più giù, quasi in fondo alla china, troviamo la *corvée*, il lavoro demotivante, imposto, che i soldati di leva conoscono fin troppo bene e, infine, il *lavoro forzato*, che è massacrante, senza un perché, senza interesse e senza prospettive.

Se l'istanza richiamata dal pedagogista svizzero è valida per ogni materia di insegnamento, essa appare addirittura fondamentale per la didattica della LS in virtù del nesso che collega l'azione, il gioco e la lingua.

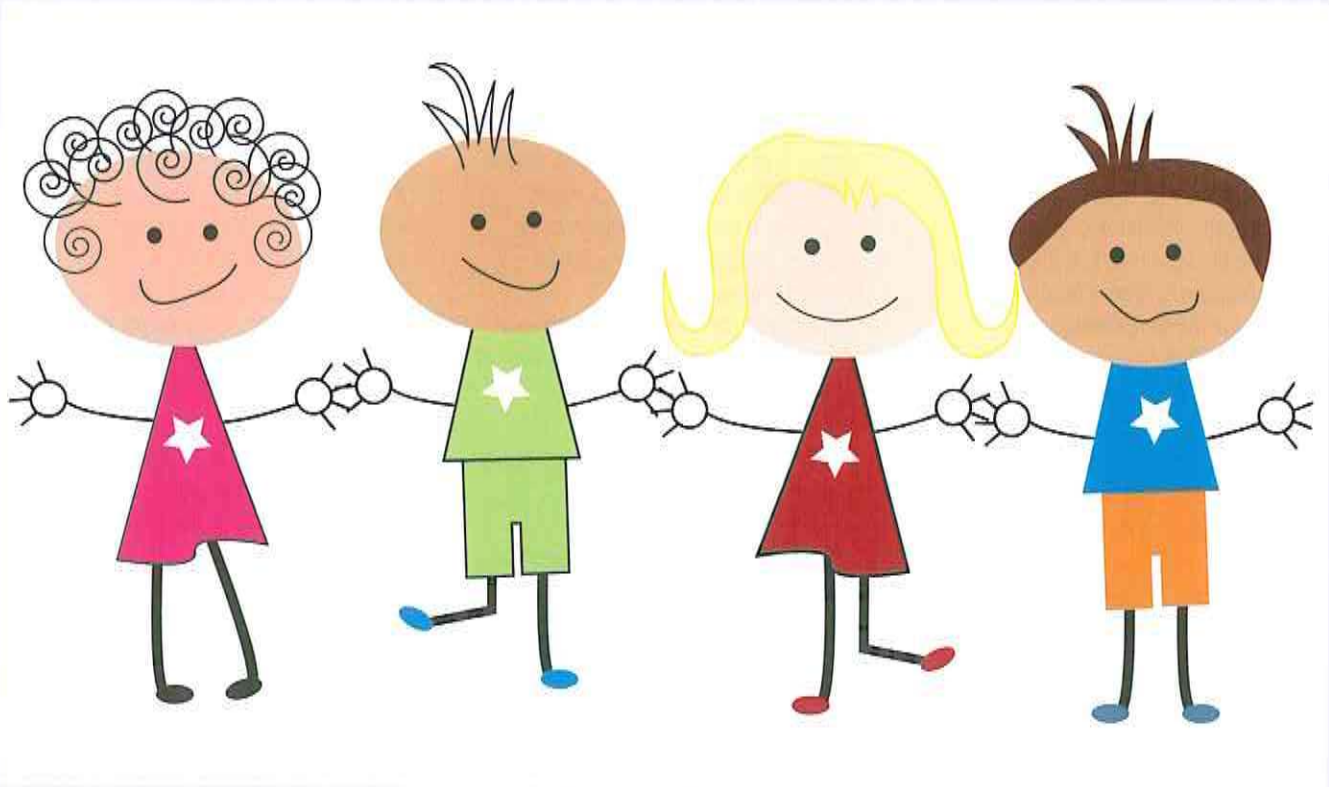
La contrapposizione gioco/realtà viene sviluppata in altra prospettiva da Freud e dagli psicanalisti, qualificando il gioco come *distrazione dal*, e *sostituzione del*, *reale*. Questa impostazione consente di accettare come motivata l'interessante distinzione fra *attività esplorativo-euristica* ("che cos'è? a che cosa serve? perché...?") e *attività ludica*, così agevolmente osservabili nei comportamenti infantili.

il gioco è un'attività *volontaria* e dunque libera

Un'analisi ulteriore conduce poi a riconoscere che il gioco è un'attività *volontaria*, e dunque libera; l'aggettivo 'libero' si giustifica anche quando l'attività in questione è un "gioco di regole", in quanto le regole sono liberamente accettate dal giocatore quali elementi strutturali del gioco. Seguendo questa linea di riflessione risulta egualmente comprensibile la distinzione che la lingua inglese compie tra *play*, gioco di fantasia, libero da regole esterne, e *game*, gioco di relazione, regolato da norme socialmente imposte, accettate e comunque partecipate.

Una pedagogia avvertita non può adottare la ludicità senza fare alcune riflessioni critiche. La categoria dell'*intenzionalità* educativa – categoria ammessa in qualche misura anche dai sostenitori della non direttività – non può risultare assente, con l'ipotesi di un *homo ludens* il quale vive in uno stato di grazia perenne, in un Eden dove i fini sono sistematicamente separati dai mezzi, e che produce interminabili sequenze di azioni "automatiche", "disinteressate" e "gratuite".

Qui si inserisce una questione di natura psico-pedagogica che può essere così formulata: se e come sia possibile che l'uomo riesca a tradurre i suoi comportamenti ludici – per loro natura spontanei e disinteressati – in competenze e conoscenze, per loro natura marcate dall'*intenzionalità*. Allo scopo di fornire una risposta motivata, che risulterà poi positiva, occorre rilevare il rapporto unico che esiste tra gioco e lingua per cui i *fini del gioco* (soprattutto



"di regole") e i *fini dell'uso linguistico* vengono a coincidere. La lingua è infatti "un grande gioco" sociale.

Nella sua traiettoria evolutiva la natura rivela una finalizzazione a tutti ben nota: i giochi d'esercizio allargano i poteri del soggetto, i giochi simbolici lo conducono gradualmente alla creatività e all'arte, i giochi di regole assicurano al soggetto quelle esperienze e quei modelli di comportamento che gli consentono di socializzarsi e culturizzarsi all'interno del gruppo.

AREA DI UNA GLOTTODIDATTICA LUDICA

Questo triplice ordine di finalità assegnato dalla natura al gioco nel quadro delle dinamiche evolutive, deve essere reinterpretato in chiave pedagogica dall'educatore. Il gioco per il gioco è pedagogicamente immotivabile, così come è inaccettabile che esso diventi il travestimento dell'adultismo e del "lavoro forzato" denunciato da Claparède.

Riprendendo la curva 'dal gioco al lavoro', sempre Claparède (1955: 176), possiamo aggiungervi una linea tratteggiata che viene a descrivere nella sua parte superiore un triangolo isoscele dal vertice arrotondato. Il triangolo ottenuto individua le modalità e i contenuti di una "didattica ludica". E precisamente:

- *le attività con scopo ludico;*
- *i giochi superiori;*
- *il lavoro superiore;*
- *il lavoro con motivazioni intrinseche.*

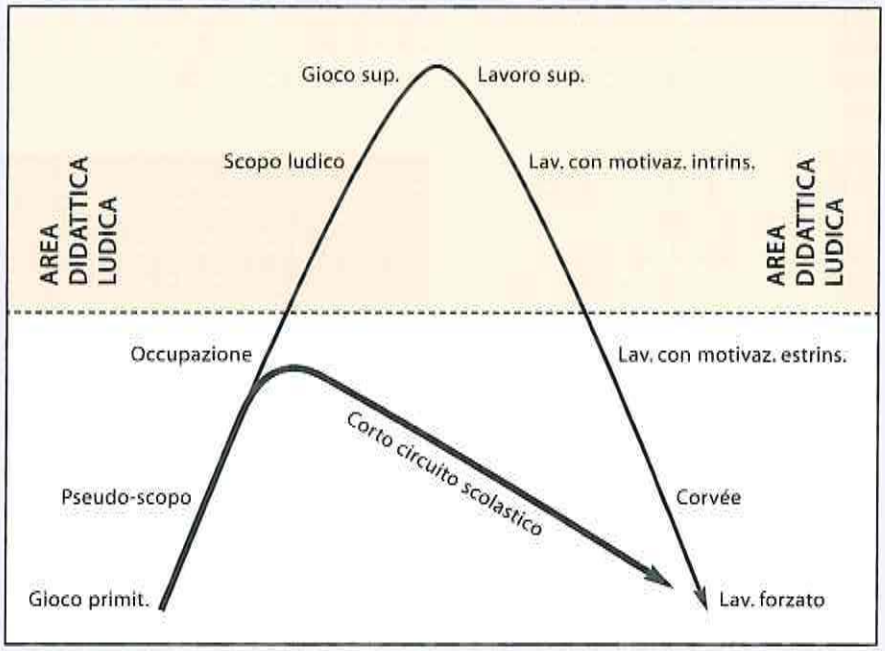


Fig. 2. Area della "didattica ludica". La linea tratteggiata aggiunta alla parabola lavoro-gioco di Claparède (1955:176) descrive una sorta di triangolo in cui si ritrovano le modalità e i contenuti di una didattica ludica.

BIBLIOGRAFIA

- BRUNER J.S., JOLLY A., SILVA K. (cur.) (1981), *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Armando, Roma.
- BRUNER J.S. (1987), *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*, Armando, Roma.
- CLAPARÈDE E. (1955), *Psicologia del fanciullo. Lo sviluppo mentale*, Giunti-Barbèra, Firenze.
- COUNCIL OF EUROPE (1977), *Modern Languages 1971-1981*, Strasbourg.
- FREDDI G. (1990a), *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- FREDDI G. (1990*b*), *Azione, gioco e lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova.
- FREDDI G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UTET Libreria, Torino.
- FREDDI G. (cur.) (1988), *Lingue straniere e istruzione primaria in Italia e in Europa*, Liviana-Irrsae Veneto, Padova.
- FREDDI G. (cur.) (1989), *La lingua straniera alle elementari. Materiali di sperimentazione*, Irrsae Veneto, Venezia.
- GROOS K. (1901), *The play of men*, Appleton, New York.
- HALLIDAY M.A.K. (1980), *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Zanichelli, Bologna.
- KRASHEN S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.
- LENNEBERG E.H. (1971), *Fondamenti biologici del linguaggio*, Boringhieri (Univ. Scientifica 1982), Torino.
- MCNEILL D. (1973), *L'acquisizione del linguaggio. Introduzione alla psicolinguistica evolutiva*, Armando, Roma.
- PIAGET J. (1955), *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Editrice Universitaria, Firenze.
- PIAGET J. (1972), *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- SIGUÀN M. (cur.) (1984), *Adquisición precoz de una segunda lengua*, ICE, Barcelona.
- SUTTON-SMITH B. (cur.) (1979), *Play and Learning*, Gardener Press, New York.
- TITONE R. (1972), *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando, Roma.
- VYGOTSKIJ L.S. (1966), *Pensiero e linguaggio*, a cura di M. MASUCCO COSTA, Universitaria-Barbèra, Firenze.

Politica linguistica europea e scuola primaria: inglese o lingue straniere?

di Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

In un precedente intervento su questo Dossier abbiamo presentato un riassunto delle linee programmatiche dei principali documenti europei che si occupano di Educazione Linguistica precoce, riservandoci di specificare successivamente le implicazioni che i contenuti che questi documenti hanno per la scuola primaria italiana.

Riprendiamo quindi il filo del discorso andando a schematizzare quali sono i principali punti-chiave europei dell'insegnamento delle lingue straniere in età precoce:

a. Il valore formativo, accanto a quello strumentale, dell'apprendimento delle lingue straniere;

b. il legame inscindibile che ci deve essere tra conoscenze linguistiche e educazione interculturale;

c. il ruolo centrale per la qualità dell'insegnamento della formazione degli insegnanti di lingue straniere, formazione che dovrebbe prevedere anche soggiorni all'estero;

d. la centralità del concetto di insegnamento integrato di LS, L1, altre lingue presenti nel curricolo scolastico, a scuola, nella società, altri linguaggi, altre discipline scolastiche;

e. l'importanza del ruolo e del coinvolgimento delle famiglie degli allievi nelle scelte scolastiche a favore del plurilinguismo;

f. la necessità di una maggiore divulgazione e circolazione di studi, ricerche, documenti relativi all'insegnamento delle lingue, prima di tutto tra i docenti di LS.

Ci soffermiamo su un aspetto, secondo noi, importante che si ritrova in più di uno dei punti sopra elencati, per una riflessione sulla varietà delle lingue che vengono proposte ai bambini della scuola primaria.

L'unica lingua straniera che i bambini incontrano nella scuola primaria è l'inglese, per quanto già nel settore di scuola successivo l'offerta diventi di due lingue comunitarie e in alcune scuole (ancora in numero molto ridotto) ci siano sperimentazioni e progetti di arricchimento linguistico attraverso l'accostamento a due lingue straniere europee. L'iniziale offerta su quattro lingue che ha caratterizzato i primi anni di introduzione delle lingue straniere nella scuola primaria è stata quindi ridotta ad una sola lingua, con un effetto secondo noi di impoverimento.

il ruolo centrale della formazione degli insegnanti di lingue

Sicuramente è una scelta che va incontro alle richieste delle famiglie, e i documenti europei ribadiscono spesso il ruolo centrale che hanno i genitori degli allievi per il successo dell'insegnamento linguistico; nel 2005 Eurobarometro 243 ha evidenziato che il 77% dei cittadini UE ritiene che i bambini debbano apprendere l'inglese come prima lingua straniera.

Questo però non inficia la ricerca glottodidattica, che vede nella precoce esposizione a più lingue straniere un vantaggio cognitivo e comunicativo per i bambini: incontrare in età anche precocissima quale può essere quella della scuola dell'Infanzia, e poi proseguire nella scuola primaria, più lingue straniere non comporta nessun pericolo di confusione o di interferenze negative nella mente del bambino, ma anzi, favorisce lo sviluppo di una profonda e preziosa sensibilità linguistica e metalinguistica.

Coppola (in Mazzotta, 2002: 33), recuperando la dimensione formativa dell'Educazione Linguistica nella scuola primaria, propone come risposta didattica
"quella di presentare non una, ma più lingue insieme, in modo da far cogliere, fin dall'inizio, il carattere convenzionale dei diversi codici linguistici e le molte e varie realtà socio-culturali da essi veicolate. Entrando subito in contatto con più lingue-culture, risulterebbe, a nostro avviso, più facile per l'alunno collocare quella che diventerà poi oggetto di studio precipuo, assieme alla materna, in quello spazio espressivo che comprende le molte e diverse lingue e i linguaggi degli uomini. [...]

In numerose esperienze abbiamo constatato che la presenza simultanea

di più modalità linguistico-espressive in un clima giocoso e rassicurante, lungi dal confondere gli alunni, ha costituito un'importante fonte di motivazione e di arricchimento personale.

Un'azione di sensibilizzazione verso il plurilinguismo, che non si può risolvere nella conoscenza strumentale dell'inglese come lingua franca, destinata ai genitori degli allievi e la diffusione di esperienze didattiche come quelle citate da Coppola possono essere dei primi passi verso una maggiore apertura della scuola primaria verso le lingue straniere, non verso "la lingua straniera."

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- BALBONI P., LUISE M. C. (1994), *Interdisciplinarità e continuità nell'Educazione Linguistica*, Armando, Roma.
- FREDDI G. (2000), *Il bambino e le lingue*, Larus, Bergamo.
- MAZZOTTA P., (cur.) (2002), *Europa, lingue e istruzione primaria*, Utet, Torino.
- Gli studi europei concernenti le lingue e il loro insegnamento sono elencati e raggiungibili all'indirizzo: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html

Dalle drammatizzazioni in aula al cartoon televisivo

di Vanessa Moi
Università di Firenze

Un progetto per l'apprendimento precoce delle lingue che ha saputo sfruttare con successo il mezzo televisivo è quello che ha come protagonisti due simpatici personaggi per metà dinosauri e per metà coccodrilli: Hocus e Lotus.

Nate all'interno di una serie di progetti europei Socrates-Lingua partiti nel 1992 sotto il coordinamento dell'Università La Sapienza di Roma, *Le avventure di Hocus e Lotus* hanno coinvolto, prima di approdare in TV, insegnanti e bambini di numerosi paesi.

comunicazione globale rivolta a insegnanti e famiglie

Al centro dell'intero progetto c'è il modello glottodidattico del "format narrativo", elaborato da Traute Taeschner. Il modello si basa sulla costruzione di un contesto di apprendimento capace di motivare i bisogni comunicativi dei giovani discenti, immergendoli in un'atmosfera fantastica caratterizzata da un'interazione affettiva con gli altri partecipanti. L'ambientazione immaginaria all'interno della quale il bambino apprende è comunque sempre legata al suo vissuto reale e permette l'identificazione dei piccoli apprendenti con i personaggi del mondo dei Dinocroc.

Presupposto del metodo è quello di ricreare, attraverso azioni condivise e ripetute, i meccanismi che guidano l'acquisizione della lingua madre. Il percorso di apprendimento della L2 si sviluppa così attraverso una progressione che parte dalle singole parole, sempre legate al contesto concreto, e giunge all'elaborazione di frasi via via più complesse.

Le attività didattiche, tra cui si impongono il teatro mimico-gestuale e il canto, puntano a coinvolgere in maniera attiva i bambini inducendoli all'uso della L2 come veicolo imprescindibile per lo scambio comunicativo.

La realizzazione di un *cartoon* glottodidattico ha successivamente portato i Dinocroc anche in TV, sfruttando quindi un *medium* che, per la grande diffusione e semplicità di utilizzo, poteva trovare un ampio riscontro sia all'interno delle scuole che nelle case dei più piccoli.

La versione per l'apprendimento dell'inglese ha trovato, a partire dal 2001, un suo spazio all'interno del noto programma per ragazzi di Raitre, la Melevisione.

A sostenere il progetto c'è una comunicazione globale rivolta a insegnanti e famiglie che si realizza anche attraverso il web, con lo spazio *Mini Portale Lingue Bambini*: http://www.hocus-lotus.edu. Il sito offre approfondimenti sul progetto mentre agli insegnanti della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria vengono proposti Corsi di perfezionamento in glottodidattica infantile.

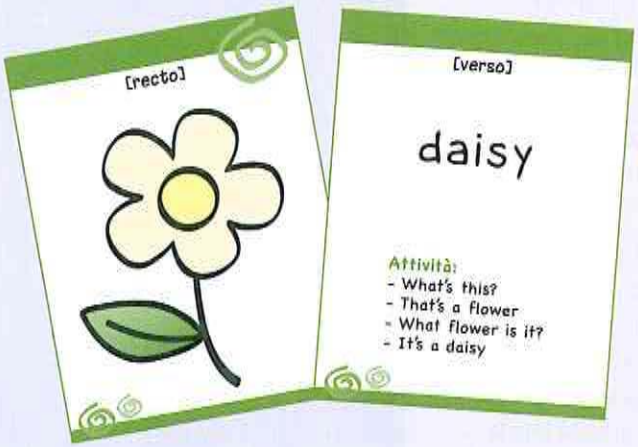
Insegnare il vocabolario con le "flash cards"

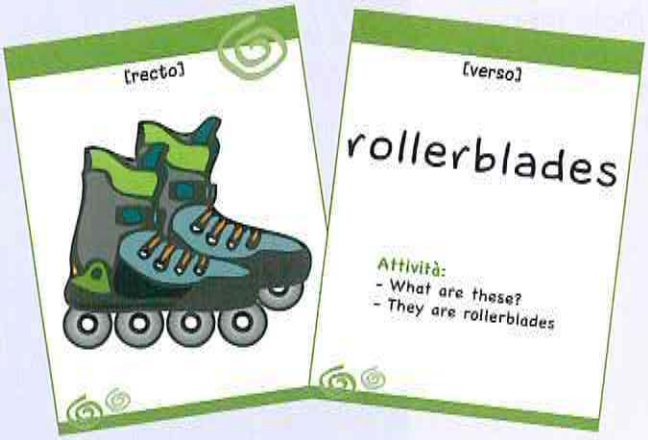
di Gieffe

Nel "kit" dell'insegnante di lingua straniera possono risultare di grande aiuto le cosiddette "flash cards" sia per la fissazione e l'ampliamento del vocabolario sia per la cura delle abilità del comprendere, parlare e leggere.

Esse assomigliano materialmente alle carte da gioco e possono essere raffigurate come segue. Come risulta dalle illustrazioni, una faccia della carta – o "flash card" – riporta un disegno: un cavallo, un bambino, una bambina, un aquilone, una penna, delle penne, un'auto, delle biciclette, delle palle ecc. Nel retro (o "verso") della carta è scritto in caratteri ben visibili il nome inglese della figura rappresentata: *horse, boy, (little) girl, kite, pen, pens, car, bikes, balls* ecc.

Materiali





TECNICHE GLOTTODIDATTICHE

Una prima attività glottodidattica consiste nella presentazione delle singole carte, ad esempio del cavallo. L'insegnante mostra il recto della carta alla classe pronunciando ripetutamente la parola *horse*. Tale parola viene ripetuta coralmente anche dalla classe, dai gruppi e anche dai singoli alunni, operando in tale modo la saldatura tra *signifié* e *signifiant*, il che evita la traduzione italiano-inglese.

Con la sequenza "disegno - ascolto della parola *horse* - ripetizione della parola *horse*" si ha pure un'esperienza di *listening*, *speaking* e, in un tempo successivo, anche di *reading* e *writing* di natura strumentale (copiatura e dettato).

Una seconda tecnica consiste nello svolgimento delle attività stampate sul *verso* della carta. L'insegnante, ad esempio, mostra la carta e, utilizzando gli spunti suggeriti in caratteri piccoli sul retro, fa fissare alla classe, ai gruppi ed anche ai singoli batterie di domande-risposte del tipo:

- *What's that? / That's a horse.*

A questo punto il formato dell'attività può cambiare: l'insegnante passa la carta del cavallo ad un alunno; costui la mostra al compagno chiedendogli: "What's that?" Il compagno risponderà: "That's a horse" e passerà la carta ad un terzo compagno chiedendogli a sua volta: "What's that?"

Come si vede, nella classe prende avvio in questo modo uno di quei "chain dialogues" o catene dialogate di cui abbiamo trattato in altri *Dossier BLE* e che impegna tutti gli alunni nelle tecniche di porre le domande e dare le risposte (fatto di non poco conto, se si pensa che in classe sono quasi sempre gli insegnanti a porre le domande e gli alunni a dare le risposte).

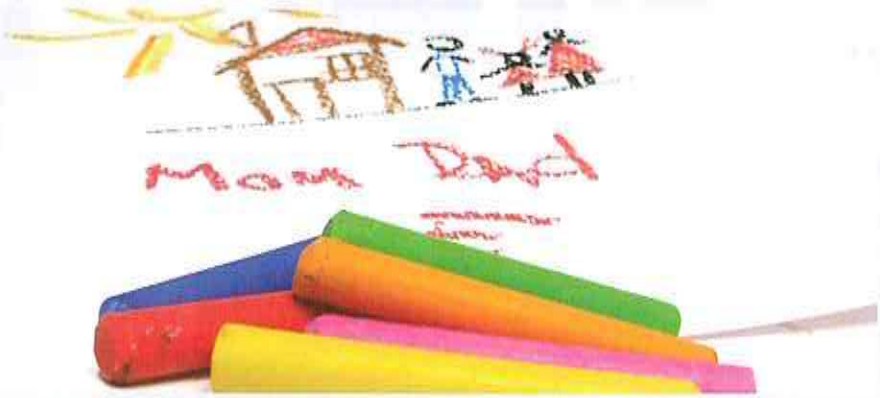
Il giro della carta di banco in banco con relative battute è destinato a durare non più di un minuto. Tale brevità di esecuzione del dialogo a catena comporta un uso della LS che definiremmo "agito", lasciando spazio ad operazioni analoghe con altre carte. Ad esempio:

- *Who's he? / He's a boy.*
- *Who's she? / She's a (little) girl.*
- *Who are they? / They're pupils.*
- *What's that? / That's a ball.*
- *What colour is it? / It is red.*

Il nostro mazzo di "flash cards" è piuttosto corposo e ricco. Esso contiene tanti animali, tanti fiori, tutti i colori, diversi giocattoli, decine d'oggetti d'uso quotidiano... Esso consente di costruire degli *insiemi* di parole di LS - che sono poi dei "campi lessicali" - i quali possono essere richiamati, riorganizzati e manipolati a supporto del percorso curricolare.

Le esemplificazioni fatte confermano il ruolo duttile e produttivo delle "flash cards" nell'insegnamento della LS, specie a livello primario. Per limiti di spazio abbiamo potuto accennare solo a due delle numerose attività che la nostra sperimentazione quinquennale ha messo a punto e applicato con profitto.

Possiamo concludere che le "flash cards" si ispirano ad una metodologia ritagliata sulle caratteristiche affettive, cognitive e sociali del bambino, giocata su un apprendimento orale, intuitivo e ludico.



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:

  <celiafreddi@libero.it>

- Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a: Prof. Antonio Giannandrea, via Veneto 84, 86100 Campobasso

  <a_giannandrea@yahoo.it>

Dizionari Elettronici Sharp.

COMPACT. LÉGERS. VELOZ. KOMPLETT. PEQUENAS.

coprite quante qualità e quante lingue offrono
i straordinari dizionari elettronici Sharp.
ompatti e leggeri (solo 150gr di peso),
cchiudono i dizionari bilingui e
lla lingua italiana Zanichelli.
atici e facilissimi da utilizzare,
rmettono di accedere rapidamente a tutti i vocaboli richiesti.
r ulteriori informazioni sui rivoluzionari dizionari elettronici
arp visitate il sito www.sharp.it
chiamate il numero verde 800.826.111

Comodi, veloci, leggeri (solo 150 gr).

Nelle versioni: PW-E520 italiano; PW-E320 inglese; PW-E220 francese, tedesco, spagnolo, portoghese.

SHARP

What's in a game?

Cristina Oddone
Docente di Scuola Secondaria

WHY USE GAMES?

Learning a language requires much effort on the part of the learners who have to understand, produce and master the target language. Language teaching means balancing classroom procedures through which learners will be enabled to spend time concentrating on different components of the language. There are several means of involving students in the learning process, one of which is certainly the use of games. Games can be invaluable tools as they provide practice in the four language skills, they allow students to employ useful language in real contexts and represent a variation from the traditional lesson. They encourage creative and spontaneous use of language, foster cooperation and communicative competence. Games can help teachers motivate students who do not worry about 'learning' but concentrate on the use of the language in context without being afraid of making mistakes.

Games focus on the student and the use of language rather than on the language itself. They introduce fun, challenge and competition in the lesson, they lower the affective filter and thus promote whole class participation allowing even shy students to take active part in the activities and express their feelings and opinions.

Games can help learners overcome difficulties and realise their full potential, they provide personal relevance and prevent learners from feeling bored when performing repetitive tasks. They have cognitive benefits as they help review and extend grammar and vocabulary and promote learning in a communicative way.

games
can help teachers
motivate students

What is the role of games in the teaching of a language? Games are sometimes considered time-filling activities, they are often used as a short warm-up or when there is some time left at the end of a lesson. They are often referred to as warmers, fillers and coolers because of the function they may perform. They can also be used as ice-breakers, when a new teacher does not know his/her students yet or at the beginning of a new school year with a newly-made class/group of students. But playing a game is not just a 'filler': games have a great educational value, they reproduce 'real-life' situations and allow learners to learn a language faster and more easily in meaningful contexts.

They can be adapted to different needs and situations (age, level and interests), they just need to be carefully planned and chosen and can be introduced into most language lessons provided they are suitable and consistent with the teaching aims.

IN FAVOUR OF USING GAMES

The use of games in the classroom is supported by several studies concerned with language learning leading to different theories, approaches and methods. The Humanistic Approach underlines the importance of feelings, emotions and imagination in the learning process: their use and involvement enhance memory and subsequent learning. Teachers should promote creativity as a means to stimulation and motivation. Humanistic activities help to combat negativity and to grow self-esteem; they deal with developing satisfying relationships, becoming aware of one's feelings and values, having a positive outlook on life. Games are a useful tool: during role play activities or group work, for example, students can share memories, experiences, feelings, wishes, values, insights and strengths and they give and receive positive feedback. Moreover in asking students to draw, act, mime we are calling on the imagination of the person in the medium of choice and arousing the interest of others for that person through the activity. Cooperative learning becomes an important part of the teaching process: it combines cognitive and affective aspects of learning, and emphasises participation and active engagement. Thus typical activities are team games and tournaments, jigsaw (each student has a part of a whole and must teach what he has learnt to other members of the group), opinion gaps and group investigations, role plays.

Gardner's theory of Multiple Intelligences suggests that the traditional notion of intelligence is far too limited and that seven different types of intelligence should receive equal attention in the classroom. Lessons should include a wide variety of cooperative learning, role play, art activities and inner reflection. This theory expands the horizon of available teaching/learning tools beyond the conventional linguistic and logical methods used in most schools. What are the different intelligences like and which activities suit each of them?

1. Verbal/linguistic. This type of teaching focuses on using language and continues to play the primary role in learning English. People with verbal/linguistic intelligence like puns, wordplay, crosswords and games like Scrabble, like taking part in debates, prefer long- and short-answer responses, enjoy writing stories, articles and like reading.

2. Logical/mathematical. Grammar analysis may fall into this type of learning style. These people enjoy brainteasers and games involving logical thinking, like to ask 'why' questions and look for clarification of issues and concerns; they are good at estimating and grasping cause and effect relationships. Typical activities are: problem solving, number games, pattern games, ordering, matching, step by step directions.

> humanistic activities combat negativity and grow self-esteem

3. Visual/spatial. They need visual clues to remember language. Suitable activities include colour combinations, jigsaw, maze and other visual puzzles, charts and maps, directions, drawings.

4. Body/kinaesthetic. This type of learning combines physical action with linguistic responses and is very helpful for tying language to actions. These people touch objects to examine the texture, are well coordinated, like working with hands, prefer to be physically involved rather than sitting, they understand best by doing, touching, moving and interacting. Typical activities are: mime, physical expressions, instructions.

5. Interpersonal. Group learning is based on interpersonal skills. They learn while speaking to others in an 'authentic setting' and develop English speaking skills while reacting to others (group activities, learning about culture, sharing ideas and feelings, issue discussion; balloon debates, role-plays).

6. Intrapersonal. They learn through self-knowledge leading to understanding of motives, goals, strengths, weaknesses. It is essential for long-term English learning. Students who are aware of these types of issues will be able to deal with underlying issues that can improve or hamper English usage. They are at ease with self-paced activities and quizzes, situations involving their private inner world, opinions, values and beliefs.

7. Musical. It is the ability to recognise and communicate using melody, rhythm and harmony. English is a very rhythmical language because of its tendency to stress only certain words, thus music plays an important role in the classroom. These people should use chants, sounds, rhyming words, tongue twisters, and set songs and poems to music.

EVALUATING GAMES in terms of appropriateness and effectiveness

- A game must provide real practice in the language along with fun and competition
- Games must contribute to overall language proficiency
- A well-chosen game should involve and interest all the students
- A game should give students different chances to learn, practise or review language items
- There should be a variety of games and activities in lessons, in order to provide both accuracy and fluency practice

• A game must be suitable in terms of language difficulty and students' level and needs

GAMES CAN BE DIVIDED INTO TWO BROAD CATEGORIES

ACCURACY GAMES. Accuracy-based games aim at improving the learners' command of a particular item or items of language (e.g. pronunciation, vocabulary, spelling, grammatical items or functions). The purpose of these games is to practise, reinforce and possibly extend what has already been taught.

Accuracy games are often competitive, because they have to motivate language learners and provide a purpose for using the language even if the tasks entail repetition. The competitive nature of such games may also distract the learners' attention from the form.

> games provide the learners with opportunities to use a wide range of language

FLUENCY GAMES. Fluency-based games are meant to provide the learners with opportunities to use a wide range of language instead of simply practising set structures. These games usually involve a task to complete (finding a solution to problems, making an agreement, and so on) and in order to do it the learners often have to find ways to communicate by making use of all the possible strategies and the resources they have.

HOW CAN TEACHERS PLAN AND ORGANIZE GAMES?

a) When lesson planning, the teacher has to consider the students' level, pre-requisites, objectives, timing, feedback and records. If the game is part of a larger plan, how will it fit with what comes before and after it?
b) Another important step is how to give instructions for tasks. For each activity or assignment, the teacher should think about how to convey the task clearly to the students (what instructions need to be given, what material and visuals are necessary to clarify instructions?)
c) Time should be planned to deliver instructions thoroughly and to check students' understanding. The teacher should not deliver instructions hurriedly in the hope of getting to the activity sooner.

It is very important to have enough time to give clear instructions, using simple language and sometimes writing instructions on the board especially at a lower level.
d) The teacher should have all the students' attention when giving instructions. It is better to give instructions to the whole class before giving material, handouts or dividing them into groups. Once the attention has been diverted and the class has been divided, it is difficult and often ineffective to try to clarify instructions and correct misunderstandings.
e) Teachers should check if the students have understood what they have to do. This can be done through comprehension checks which involve students actively in the process. The teacher can ask questions about different stages of the activity (What do you have to do first? How do you get points? etc.) or even make some students rehearse the game (two students performing the activity in front of the class or the teacher modelling the task with a student).
f) Teachers act as facilitators and monitor the students' performance. They walk around the classroom, stop beside each pair/group to ensure that all the students are taking part in the activity and that they are using the target language (when they are working in groups, students tend to switch to their native language). They encourage students who are performing well or give hints or advice to students who need help. The teacher should refrain from interrupting the activity to correct mistakes: it is advisable to write down persistent mistakes, gather useful information and take notes on a piece of paper. Everything can be discussed at a later stage with the whole class when students are invited to provide correct versions themselves.
g) At the end of the lesson the teacher should give feedback and invite the students to provide solutions, correct options and forms. Teachers should go for tactful, encouraging correction without saying who made mistake to avoid inhibiting students. If the game involved competition there should be a final check of points and tracks of performances (scores are tallied). The teacher should tell students if they performed well, what went wrong and if they need to work on the language to improve some aspects.
h) Evaluating effectiveness. The teachers then examine the records of the activity and give feedback to themselves to find positive aspects and things which went wrong. Negative elements should be carefully analysed in order to be changed or adapted.

teachers act as facilitators and monitor the students' performance

GAMES: READING

Reading does not have to be a static activity and teachers can make it more dynamic. Various activities can be planned to improve reading skills. Jumbled instructions, sentences, paragraphs and lines of a poem can engage students while they are putting the different parts in the correct order.
In this activity the students have to reorder the instructions of a recipe and then match them to the correct picture.

Level: elementary.

Material: pictures and strips of paper.

Ingredients:
1 kg. flour
1 piece of yeast
$^1/_2$ litre water
2 tablespoons olive oil
Salt
Tomato sauce
Oregano

a) Coat with oil, cover the dough and leave it in a warm place for about 1 or 2 hours.

b) Add the yeast and the salt and knead the dough.

c) Turn on the oven (180°).

d) Put it into the oven and bake it for 15/20 minutes.

e) Pour the tomato sauce onto it, and sprinkle one tablespoon of olive oil.

f) Put the flour on the table, add the warm water and mix it to make the dough.

g) Sprinkle the salt and the oregano on it.

h) Take the dough and flatten it onto the baking tray.

i) Take out the baking tray and cover it with oven paper.

WRITING

Pictures shown on overhead projector or distributed to individual students can be used for free composition of stories. Students are asked to narrate the story the picture shows and they should do it in as much detail as possible. They are not limited to the events actually depicted; students must be encouraged to use their own imagination to fill in background information, dialogue, character analysis and so on.

Activity. Level: intermediate. Group work. The teacher displays the picture and gets the students to start talking about the characters and to brainstorm ideas as to what happened before and next. Then they work in groups and write details about the couple, their dialogues and the story development. They should note that they have different attitudes: he is puzzled whereas she seems to be satisfied with her present. Setting the scene: they must have been married for some time and must be fed up with their relationship. Why has she bought him a present? Why has she decided to buy 'that present' (a hairdryer to a bald man)?

pictures can be used for free composition of stories

Students are asked to write the dialogues between them, the words they say and their real thoughts. (e.g. Man: "What a lovely present, dear!" but he thinks "Another stupid present! You're absolutely brainless! I should have gone for a dog instead of getting married!!". Woman: "I bought this special present for you, love!" and she thinks: "I'm tired of buying you presents! You never buy me flowers or presents! You'll get something even worse next time!"). At the end all the groups read their stories and the dialogues.

SPEAKING

It is the most difficult skill to teach and practise. The important thing is that there should be a task to complete and that the students should want to complete it.

Speaking activities include information gaps where two speakers or groups have different parts of information making up a whole. One popular activity of this kind is Describe and Draw, whose objective is to draw a picture without looking at the original but following instructions and descriptions; another version of this game is Describe and Arrange where pictures need to be but in the correct order.

Cooperative story-telling is a further development of the information gap idea: students are divided into groups and they have to memorise things about one picture (one different picture

for each group), they can talk about the pictures in their groups. Then the teacher collects back the pictures and afterwards each student from the previous groups has to form another group, and every new member has to describe the pictures to the others. The task is to work out what the whole story is. This can also be used as a prelude to written narrative work.
Opinion gaps, instead, are activities where students have to find a common solution to a problem (balloon debate) or discuss something. Students conduct a 'balloon debate' where only one person can stay in the "balloon" and they have to make their case as to why they should be the one (who should be released from prison, be fired from a firm, etc.). Students can also be presented with a moral dilemma – e. g. a student is caught cheating in an important exam. Given the students' circumstances, they have to say which of five possible courses of action should be followed. Groups then have to reach a consensus.

LISTENING

Storytelling is widely used in the teaching of languages. It may involve different types of activities: students listen to a narrative and they have to draw something (e.g. Timmy goes shopping), to plot the characters' movements on a map (e.g. the Pied Piper) or to put some pictures in the correct order to match the story. All these activities are challenging and motivating and ask for students' attention while listening.

Activity

Another example is when students listen to a well-known story (or something they have worked on beforehand). The teacher improvises or reads it aloud. It has discrepancies or inaccuracies. Every time they hear a mistake they put their hands up, say what is wrong and give the correct version).
Level: elementary / pre-intermediate (but it could be any level, depending on the story/text).

Little Red Riding Hood

Once upon a time there lived in a village a little girl, called Little Red Riding Hood because she wore a little red riding hood. One day her mother, having made some cakes, asked her to go to her grandmother and take her a cake and a little pot of marmalade. Little Red Riding *Food* set out immediately to go to her *grandfather* who lived in another village. As she was going through the wood she met a wolf, who had a very great mind to eat her up, but he was afraid of the woodcutters working in the forest. The poor child, who did not know that it was dangerous to talk to a *lion* said to him: "I'm going to see my grandmother and carry her a *steak* and a pot of *butter* from my mother."
"Does she live far off?" asked the wolf.
"It is beyond that mill over there, at the first house in the village" answered Little Red Riding *Cook*.
The pig ran as fast as he could and arrived at the old woman's house while Little Red Riding Hood entertained herself with gathering nuts and flowers. The wolf knocked at the door.
"Who's there?" asked the old *man*.
"Your *son* Little Red Riding Hood. I have brought you a *rake* and a pot of *jam*." replied the wolf counterfeiting the child's voice. The good grandmother, who was ill in bed, let him go in. The wolf immediately ate the old woman, shut the *fridge* and got into grandmother's *shower* expecting Little Red Riding Hood, who came some time later and knocked at the *window*.
"Who's there?" asked the wolf.
The poor child, hearing the big voice of the *hippo*, was at first afraid, but then said: "It is your *nephew*, Little Red Riding Hood." She pulled the door and entered, put the food on the *dishwasher* and went near the bed. She was surprised and said: "Grandmother, what big arms you have!"
"All the better to *hear* you" said the wolf.
"And what big ears you have!" said the child.
"All the better to *see* you".
"And what big eyes you have!"
"All the better to *smell* you".
"And what big teeth you have!"
"All the better to *cook you*!" and, saying these words, the wolf fell upon the child and ate her up.

The students are asked to provide all the correct words (speaking and memory are involved) and an ending.

GRAMMAR

The teaching of grammar can be done through several activities focusing on accuracy but also enhancing participation and students' motivation. Well-designed grammar practice activities should entail active use of the structure being practised. Grammar auctions are useful tools for the practice of specific structures and for the revision of rules. A grammar auction can be also used to give feedback to students after a test (instead of asking them to copy sentences and to correct mistakes out of the blackboard which might be boring and pointless).

Activity

Level: intermediate / upper-intermediate (but the activity can be adapted to any level and need and it is highly challenging).

The students work in groups and have a list of sentences (the teacher has mixed wrong and correct sentences, the wrong ones may come from the students' tests and may represent commonly-made mistakes), they place bets on them. Then the teacher provides the correct answers and the students sum up their points (if they were right they get points, if they were wrong they lose their bets). The winner is the group with more correct answers and more points.

Place your bets!

	0	50	100
1. Are you tired after your long travel?			
2. It was a lovely evening so Sarah suggested us to go for a swim.			
3. She's going to look for a new job when she returns to her country.			
4. I wish I wouldn't smoke so much.			
5. I'd rather to go to the cinema than the theatre.			
6. We had a lot of difficulty hearing what was being said.			
7. It rained during three days without stopping.			
8. War films have a negative effect on people.			
9. She denied stealing the money from the company.			
10. Nowadays, a large amount of young people are studying languages.			
11. I've forgotten my money at home.			
12. What beautiful weather today!			

VOCABULARY

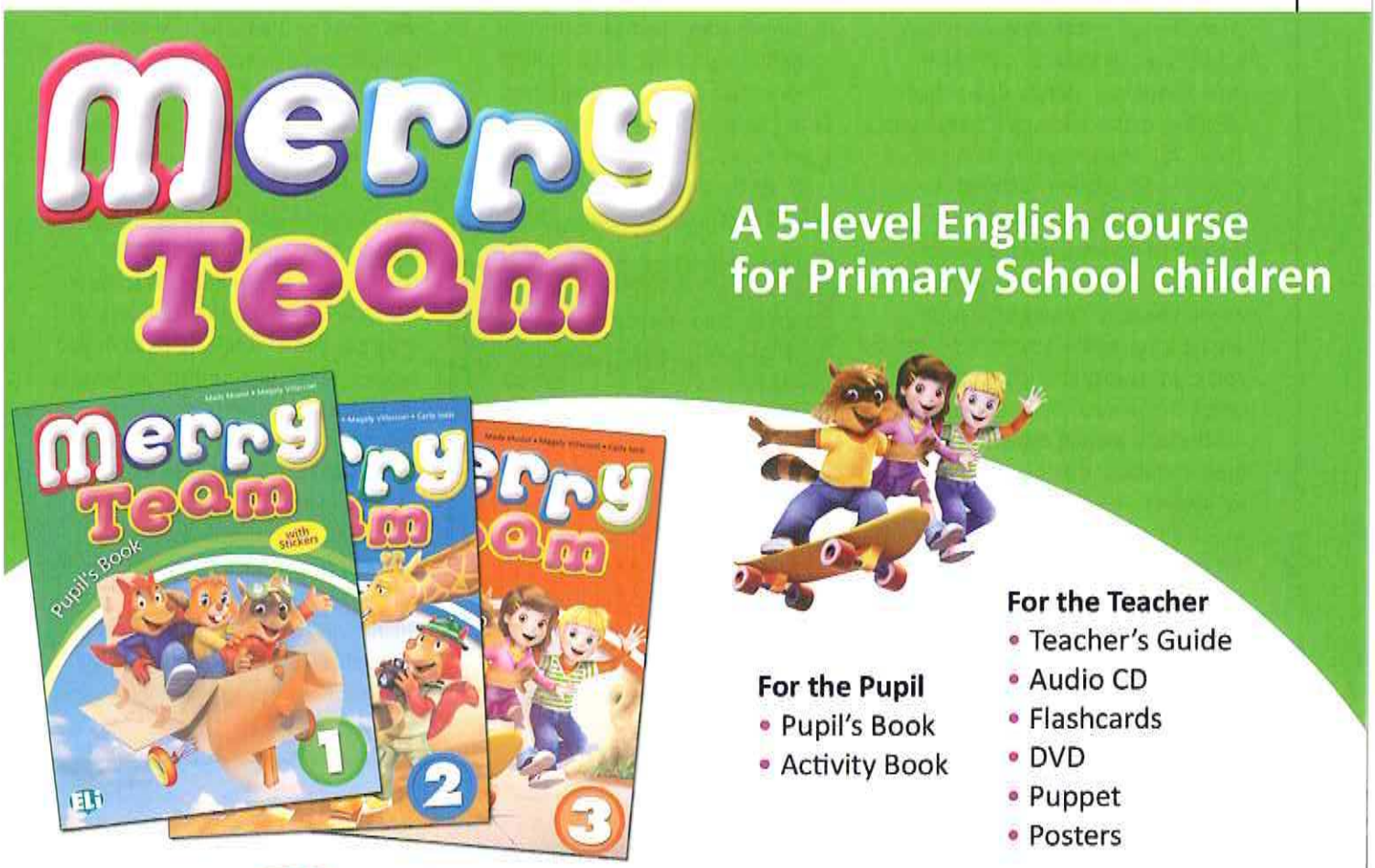
Numerous activities provide for the practice of vocabulary. Difficult items are Phrasal Verbs and Idioms because they need to be memorized but cannot be learnt by heart in sequence. This activity involves the use of visual aids and cooperation between students, who have to use their memory to find the correct answers.

Activity

Level: intermediate, upper-intermediate.
At the Art Exhibition.
The teacher hangs pictures/drawings showing the meaning of phrasal verbs on the walls of the classroom. The students move around and stop in front of the pictures to discover the verb they refer to; they can talk to others and make comments on the 'exhibits' (like in a typical art exhibition).
Good examples of clarifying pictures can be found in *Making Sense of Phrasal Verbs* (1992).
When they think they have managed to find out all the phrasal verbs represented in the pictures, the teacher gives the correct answers and invites the students to describe them.

BIBLIOGRAPHY

- ARMSTRONG T. (1993), *7 Kinds of Smart: Identifying and Developing your Many Intelligences*, Plume, New American Library, New York.
- AA.VV., (2005), *Oxford Advanced Learner's Dictionary, 7th edition*, Oxford University Press, Oxford.
- GARDNER H. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory into Practice*, Harper & Collins, New York.
- HARMER J. (1998), *How to Teach English*, Longman, Spain.
- MOSKOWITZ G., (1993), *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Addison Wesley Longman ELT Division.
- SHOVEL M. (1992), *Making Sense of Phrasal Verbs*, Prentice Hall International Limited, UK.
- SU KIM L. (1995), "Creative Games for the Language Class", in *Forum*, vol. 33 No 1, January-March, p. 35.
- UBERMAN A. (1998), "The Use of Games for Vocabulary Presentation and Revision", in *Forum*, vol. 36 N. 1, January-March, p. 20.
- UR P. (1996), *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- UR P. (1988), *Grammar Practice Activities*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WRIGHT A., BETTERIDGE D., BUCKBY M. (1984), *Games for Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.



ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
Tel 071.750701 - Fax 071.977851 - www.elionline.com

I giochi linguistici nella didattica dell'Italiano L2

Verusca Costenaro
Docente di Italiano L2 e di Inglese LS, Venezia

La funzione propriamente didattica (e quindi molto "seria") del gioco è ormai largamente riconosciuta in ambito educativo, e gli orientamenti didattici più aggiornati sono tesi al pieno recupero della dimensione ludica come fattore cruciale di apprendimento. Nel campo specifico della glottodidattica, e in modo particolare quella rivolta al discente bambino-adolescente, il gioco è stato recuperato a pieno titolo come modalità di insegnamento dotata di validità e autonomia, e il cosiddetto gioco "libero" è stato reinterpretato sotto forma di attività "ludiforme", ossia funzionale, dotata di un chiaro obiettivo glottodidattico (Caon, Rutka, 2004: 29). In un contesto di didattica delle lingue straniere indirizzata a studenti adulti e non bambini le dinamiche generali naturalmente cambiano. Va da sé che l'esperienza ludica vissuta in tenera età ha un sapore forte e totalizzante, è percepita come un *modus vivendi*, possibilità unica e "suprema" per il bambino di condurre la propria esistenza. Per quanto questo atteggiamento di ludicità con la crescita e la maturazione dell'individuo perda il suo carattere assoluto, esso rimane pur tuttavia una componente significativa nell'intero arco della vita umana, assumendo, rispetto all'infanzia, forme diverse. Come sottolineato da Begotti (2006: 29) in riferimento al gioco: "l'essere umano [...] manifesta nel passare degli anni comportamenti e modalità diverse, oppure evolve la sua lucidità, come afferma Freud, in scherzi, battute argute o forme artistiche che gli arrecano lo stesso piacere del gioco". In tale prospettiva, il fattore lingua acquisisce una nuova e importante accezione: diventa un potente e raffinato "gioco di regole". In ambito glottodidattico, e in special modo nell'ambito della didattica dell'italiano L2 che qui ci proponiamo di approfondire, sarà soprattutto lo studente adulto che saprà cogliere l'importanza del "gioco lingua", la potenzialità ludica insita nella grammatica, nel lessico, nei suoni, negli accostamenti ritmici e creativi della lingua italiana (Begotti: 2006: 30).

scoperta degli infiniti usi della lingua

Ed è proprio su queste forme di gioco "alternative" rispetto all'infanzia che intende soffermarsi il presente contributo, ponendo un'attenzione particolare ai giochi linguistici, intesi come giochi di e con le parole, materia di studio di quella branca della linguistica chiamata "ludolinguistica"[1].

IL GIOCO LINGUISTICO: UNA DEFINIZIONE

A livello inconscio, il gioco di e con le parole si manifesta come frutto di un errore involontario, di una distrazione che nasce spontaneamente nello scrivere o nel parlare quotidiano, il cosiddetto *lapsus linguae* o *lapsus calami*. A livello conscio, invece, il gioco linguistico costituisce un piacere quasi ancestrale: si pensi alla Cabala, alla poesia barocca, ai giochi irriverenti delle avanguardie nonché ai moderni cruciverba. L'obiettivo del presente contributo è di reinterpretare i giochi linguistici in chiave glottodidattica, calandoli in un contesto di apprendimento specifico come quello dell'italiano L2 ad adulti. Si può giocare semplicemente con le lettere dell'alfabeto o con le frasi della letteratura, con le parole dell'attualità o quelle dei classici: il filo che lega questi diversi modelli ludici è lo scarto e la "trasgressione" rispetto ai consueti schemi di insegnamento. Siamo convinti che proprio questo senso di "sfida" del modello tradizionale e di scoperta degli infiniti usi della lingua possano costituire un forte impulso a un più facile e divertente apprendimento della lingua italiana. Giampaolo Dossena, ludologo e ludolinguista contemporaneo, nonché autore de *Il Dado e l'Alfabeto*, il dizionario Zingarelli dei giochi con le parole, attua una suddivisione all'interno della categoria "gioco linguistico"(Dossena 2004: 21): il cosiddetto gioco "orale", che privilegia

[1] Dal *Devoto-Oli* (2006): "ludolinguistica: parte della linguistica che si occupa di giochi di parole e combinazioni lessicali".

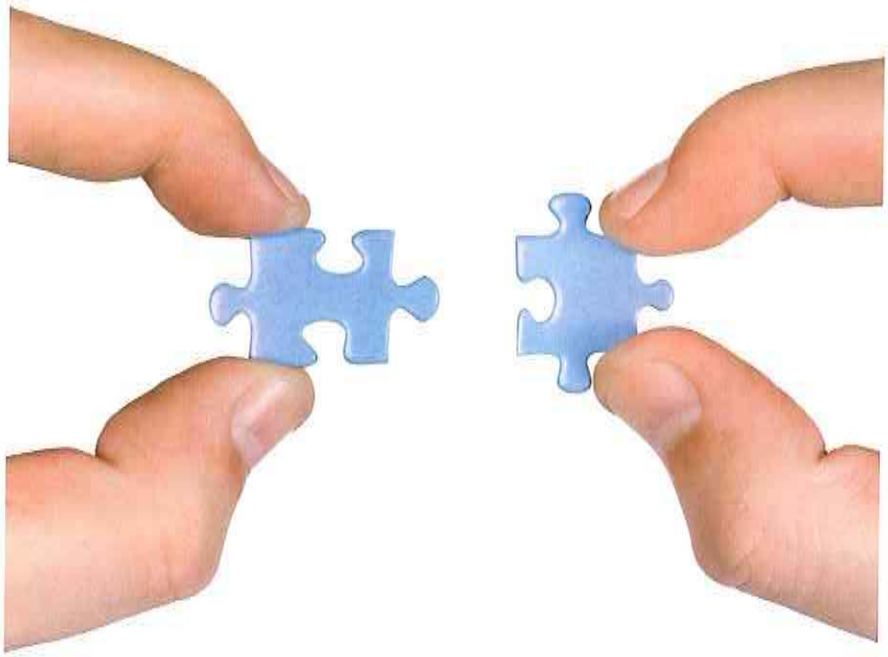
le lettere dell'alfabeto in quanto "fonemi", facendo particolare attenzione al modo in cui vengono pronunciate (nel gioco del cambio di lettera, ad esempio, il passaggio dalla parola *cado* a *cedo* viene considerato innanzitutto un cambio consonantico dalla *c* dura, gutturale, alla *c* dolce, velare); e il cosiddetto gioco "scritto", che valorizza le lettere in quanto "grafemi", enfatizzando il modo in cui vengono scritte (nella coppia *cado/cedo*, viene sottolineato innanzitutto il cambio vocalico dalla *a* alla *e*).
A partire da quanto già proposto, vorremmo ora cercare di avanzare una nuova classificazione dei giochi linguistici:
1. Gioco-lettera: giochi con le lettere delle parole (vocali e consonanti), intese sia come "grafemi" che come "fonemi". Le parole vengono valorizzate innanzitutto nelle loro componenti "molecolari".

2. Gioco-parola: vero e proprio gioco di o con le parole, concepite nella loro interezza, in quanto "lessemi", appartenenti a varie categorie: sostantivi, aggettivi, preposizioni, verbi, avverbi, connettivi, ecc.

3. Gioco-testo: giochi di o con le parole inserite nella cornice di un testo, inteso come composizione scritta di vario genere e lunghezza. Nel presente contesto anche una semplice frase sarà considerata "testo".
In tale prospettiva, il termine ludolinguistica acquista un'accezione più ampia rispetto alla definizione usuale, ma riteniamo questo concetto "ampliato" necessario nell'ambito di insegnamento della lingua italiana L2 a stranieri.

PAROLE, LIBERTÀ E *NONSENSE*

Le attività basate su giochi linguistici che proporremo in questa sede sono importanti per lo studente adulto soprattutto per i seguenti motivi: potenziano la sua capacità di lavoro autonomo, stimolano la sua creatività, e gli permettono di appropriarsi della lingua italiana infrangendone le



regole, in un processo in cui la lingua diviene giocattolo da scomporre e ricomporre a piacimento, seguendo spesso le leggi del "nonsenso", che deviano dalla realtà precostituita. All'interno di tale contesto di insegnamento e apprendimento l'approccio adottato è di tipo "andragogico": mira a tenere in debita considerazione il sostegno della motivazione adulta, l'incoraggiamento dell'autonomia dei discenti e il riconoscimento dell'esperienza di vita pregressa sotto tutti i punti di vista (Balboni 2002: 183-4).

sperimentando con la lingua, lo studente crea

Uno degli obiettivi principiali della didattizzazione della ludolinguistica, nonché meta fortemente legata all'approccio di tipo umanistico-affettivo attualmente in forza nel panorama glottodidattico italiano, è lo stimolo e il rafforzamento del senso di indipendenza dello studente adulto. Giocare con la lingua equivale prima di tutto a stravolgerla, cambiarne le regole, capovolgerne le frasi fatte e le espressioni cristallizzate, per creare qualcosa che diverta e al tempo stesso spinga a riflettere sulla lingua (la funzione metalinguistica svolge un ruolo centrale in tale contesto). Permettere all'adulto di giocare con la grammatica, i suoni e le parole della lingua italiana, senza seguire necessariamente le regole imposte dal manuale di testo, significa dargli fiducia in quanto parte attiva e dinamica del processo di apprendimento, in cui l'insegnante diviene tutor e "suggeritore", punto di riferimento stabile nel seguire e monitorare lo studente attraverso le sue "peripezie linguistiche fantastiche", e guidarlo verso una piena consapevolezza (meta)linguistica di ciò che sta sperimentando. Questo concetto di libertà va di pari passo con quello di creatività: sperimentando con la lingua, lo studente crea, mette in moto la fantasia, compie un'attività piacevole e quindi stimolante. In tal modo, lo studente adulto viene coinvolto e motivato a livello globale, sia linguisticamente che affettivamente, permettendogli di mettere in moto la sua enciclopedia, di

trovare conferme alle sue conoscenze oppure di fare previsioni e scoprire nuove realtà linguistico-culturali. Parlare di libertà e creatività, equivale anche a parlare di *nonsense*, un concetto a prima vista "pericoloso", ma che può fungere da benzina per il motore della motivazione dello studente. Un *nonsense* è un'espressione che appare priva di significato, si ritrova spesso in letteratura, nel cinema, e anche nella lingua comune dei giovani. Il *nonsense* generalmente lavora sul corpo sonoro delle parole. Esso può essere creato con parole "normali", che però vengono combinate tra loro non in base al loro significato e alle previsioni del buon senso e della logica, bensì in base al loro suono. Il *nonsense* è utilizzato soprattutto in letteratura ed esempi famosi sono rappresentati dai *limerick*, brevi componimenti in forma di cantilene in cui la realizzazione ritmico-melodica prevale sul contenuto, che può essere assente o raggiungere l'atmosfera surreale dell'assurdo, come nel seguente esempio (Lear, 1970: 257):

C'era un vecchio di Corfù
Sottile come un'asse e forse più;
Gli misero un càmice bianco
E lo arrotolarono su tutto quanto,
Quell'elastico vecchio di Corfù.

creare effetti di allegria e di "giocoso spaesamento"

In questo caso, ad essere sollecitata nel discente è soprattutto la funzione poetico-immaginativa, quella in cui l'uso della lingua serve a descrivere mondi possibili o immaginari. In tale contesto, l'attenzione si focalizza sulle "modalità" con cui è costruito il testo (utilizzo sonoro e musicale del lessico), anche a scapito del significato. Dare quindi all'adulto la possibilità del *nonsense* equivale a permettergli di venire incontro al suo "desiderio-bambino" per il "sottosopra" e per lo straordinario, seguendo il filo di una logica "al contrario" che in realtà parte dal *nonsense* per arrivare ad un senso, per quanto non inteso nella sua accezione standard (si potrebbe parlare, in termini ossimorici, del "senso del nonsenso"). L'intento è quello di far percepire allo studente le infinite possibilità della lingua italiana, di creare effetti di allegria e di "giocoso spaesamento", dando vita ad un ambiente di piacevoli esperienze condivise che potrà facilitare l'apprendimento rendendolo duraturo nel tempo e fissandolo nella memoria a lungo termine.

LA LUDOLINGUISTICA NELLA CLASSE DI ITALIANO L2

Le attività didattiche proposte in questo contributo sono indirizzate ad una classe di livello medio-alto. La scelta di un livello minimo di partenza B1/B2 si basa sul presupposto che per giocare con le parole e capire le varie sfumature che il gioco può assumere sia auspicabile una buona conoscenza di partenza della lingua italiana. Durante le attività, l'insegnante svolge un ruolo cruciale nel sottolineare la funzionalità del gioco linguistico, in modo che i destinatari diventino parte attiva di un patto formativo e "psicologico" chiaro e condiviso tra soggetti adulti e consapevoli. È fondamentale, quindi, che l'insegnante esponga da subito in modo chiaro e diretto gli obiettivi dell'attività ludica, con l'intento di favorire un eventuale scambio di opinioni e suggerimenti tra pari (Begotti 2006: 30).
Per quanto riguarda il momento opportuno in cui svolgere attività ludolinguistiche, riteniamo che l'insegnante debba valutare di volta in volta la possibilità di sperimentarle nella sua classe, nei tempi a lui più congeniali all'interno del percorso didattico approntato. È consigliabile tuttavia adottare un approccio "graduale" e "integrato", che eviti di sottoporre i discenti a un "bombardamento" di attività ludolinguistiche per un'intera lezione o curricolo. Il fine generale non è quello di sostituire altri approcci e metodi,

ma di affiancarli, seppure in maniera "autonoma", nel facilitare l'acquisizione della lingua italiana.

Inoltre, onde evitare l'insorgere in classe di sentimenti negativi quali la paura di essere giudicati, l'ansia di salvaguardare la propria immagine, il timore dell'insuccesso di un'attività "uno contro tutti", è importante che l'insegnante inserisca le attività ludolinguistiche in un contesto cooperativo, in cui gli studenti vengono divisi a squadre e messi di fronte alla possibilità di collaborare alla risoluzione del gioco, sottoponendo quindi la propria immagine ad un rischio "minore", in quanto sostenuti dai compagni di squadra (Begotti 2006: 25-6; 30-1). Qui di seguito, proponiamo tre attività basate su giochi linguistici (nella loro accezione più "ampia"), una per ogni categoria di giochi da noi precedentemente individuata.

attività ludolinguistiche in un contesto cooperativo

1) CHI SCARTA TROVA...

Categoria: gioco-lettera.

Obiettivi linguistici: riflessione sulla morfologia e la composizione della parola, sull'alfabeto e i suoni, sulle sillabe; previsione/revisione/ampliamento lessico/forme grammaticali; riferimento alla conoscenza del mondo di ciascuno; sviluppo di pensiero logico; riflessione sulle categorie grammaticali.

Svolgimento: gli studenti vengono divisi a coppie o a piccoli gruppi. Ad ogni squadra viene fornita una lista di parole "scartate", ossia vocaboli di senso compiuto che derivano da altre per scarto (eliminazione) della lettera iniziale (ad es. alla parola "scartata" "rido" è stata tolta la lettera "a"della parola "arido"). Vince la squadra che riesce a ricostruire il maggior numero di parole soggette a scarto iniziale nel minor tempo possibile oppure entro il tempo stabilito.

Commenti: il gioco linguistico di riferimento è lo "scarto". In una fase successiva, potrebbe essere richiesto agli studenti di abbinare le parole "scartate" trovate alla categoria di riferimento: sostantivi, aggettivi, verbi, avverbi, eventualmente utilizzando delle tabelle da riempire. Vince la squadra che riesce a trovare le parole e le relative categorie nel minor tempo possibile. In una seconda fase del gioco, potrebbero essere gli studenti a dover trovare il maggior numero possibile di coppie di parole di cui una derivi dall'altra per scarto iniziale. Un'ulteriore versione può essere quella di fornire una lista di parole a cui è stata tolta una sillaba iniziale (busta/*ro*busta; saggio/*mes*saggio). O ancora, si può proporre una versione che si rifà al gioco di parole chiamato "zeppa": data una lista di parole, trovarne altre di diverso significato inserendovi una lettera nel mezzo (ciglio/cig*o*lio; insistente/in*e*sistente...).

Materiali: vocaboli trovati dagli studenti o forniti dall'insegnante; dizionario della lingua italiana.

Esempio:

-resto	(*p*resto)
-ridente	(*t*ridente)
-estivo	(*f*estivo)
-lima	(*c*lima)
-esiste	(*r*esiste)
-aratro	(*b*aratro)
-salta	(*e*salta)

Tabella con le varie categorie grammaticali da riempire:

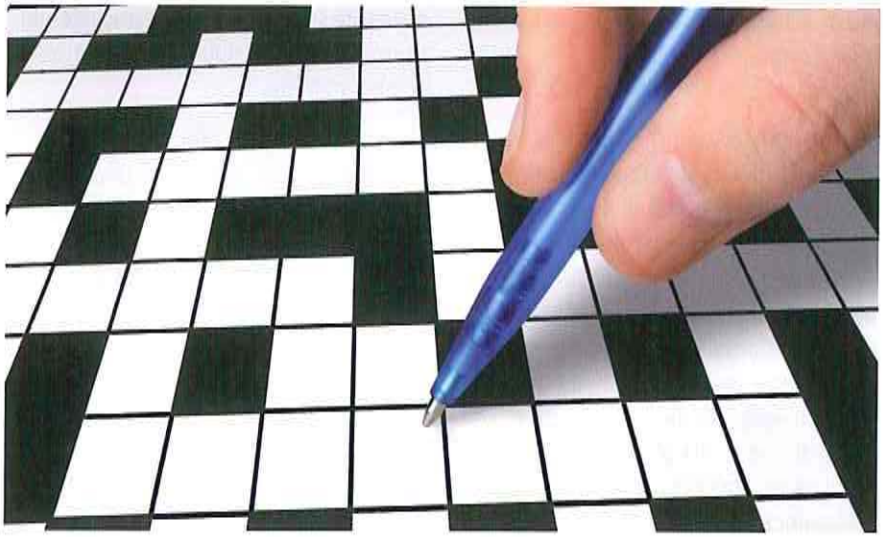
SOSTANTIVI	AGGETTIVI
tridente	festivo
clima	
baratro	

VERBI	AVVERBI
resiste	presto
esalta	

2) PAROLE GUSTOSE[2]

Categoria: gioco-parola.

Obiettivi linguistici: revisione/ampliamento lessico/forme grammaticali; riflessione sui suoni all'interno di parole diverse, sul ritmo e la melodia; capacità di riconoscere i suoni, il modo e il luogo di articolazione; capacità di percepire le suggestioni dei suoni; riferimento alla conoscenza del mondo di ciascuno; capacità di descrizione e associazione di idee/suoni/colori/sensazioni/stati d'animo; sviluppo di pensiero analogico e creativo; uso autonomo della lingua.



Svolgimento: l'insegnante assegna una parola ad ogni studente, che ha il compito di individuare innanzitutto i seguenti tratti fono-articolatori: i tipi di suono (dolce, duro...) contenuti nella parola e gli organi coinvolti nella sua articolazione (labbra, denti, palato...). Poi, a seconda di questi tratti, lo studente associa la parola ad un oggetto o a un cibo da mangiare (ad es. se ci sono molti suoni "duri" la paragonerà a qualcosa di duro). Infine deve trovare una descrizione "creativa" di questa parola, tenendo a mente i suoni e i punti di articolazione. È prevista una lettura ad alta voce delle definizioni trovate, ed eventualmente l'individuazione della definizione più originale a detta dell'intera classe.

Commenti: è fondamentale che l'insegnante spieghi chiaramente prima di iniziare lo scopo e l'utilità di tale gioco a livello fonologico e fonetico. L'intento principale dell'attività è di sviluppare nei discenti una certa consapevolezza delle caratteristiche fono-articolatorie dei diversi suoni presenti nella lingua italiana e delle variazioni che si producono sugli organi della voce durante la loro pronuncia, della "fisicità" delle parole. Il presupposto di tale gioco è che essere coscienti dei movimenti dell'intero apparato fonatorio contribuisce a rendere più fluida e chiara la formazione delle parole e quindi la pronuncia di tali parole e la comunicazione orale in genere. È fondamentale che prima di iniziare l'insegnante pronunci ad alta voce le parole assegnate amplificandone i suoni e i movimenti articolatori ad essi associati. Inoltre, trattandosi di un'attività piuttosto complessa, l'insegnante può aiutare i discenti fornendo loro una serie di domande utili da porsi nella formulazione della definizione: ad esempio, a livello sonoro e articolatorio, la parola "scricchiola" sotto i denti come una nocciolina oppure scivola in gola come acqua? Si impasta tra la lingua e il palato oppure è stretta e lunga come uno spaghetto?

Materiali: vocaboli forniti dall'insegnante; dizionario della lingua italiana, manuale di pronuncia della lingua italiana.

Esempio:
Maniglia: parola dolcissima (riferimento a "vaniglia" per somiglianza di suono), da assaggiare a labbra chiuse (suono "dolce" bilabiale /m/), e da far poi squagliare sul palato (suono palatale /λ/).
Tritatutto: parola dura come una suola di scarpa (nesso consonantico "ruvido" /tz/ e allitterazione occlusiva dentale /t/); qualcosa da masticare all'infinito.
Ruggine: parola simile a una patatina fritta, prima fa molto rumore (liquida /r/ e doppia affricata /ddʒ/ "rumorose", "aggressive") e poi si sfalda (nesso vocale-consonante-vocale /ine/).

3) ORECCHIE DA MERCANTE[3]

Categoria: gioco-testo.

Obiettivi linguistici: revisione/ampliamento lessico/forme grammaticali; revisione modo imperativo presente e accordo tra imperativo e pronomi complemento diretti/indiretti; lavoro sull'uso della rima; riflessione sull'identità di suoni all'interno di parole diverse, sul ritmo e la melodia; riferimento alla conoscenza del mondo di ciascuno e agli scambi comunicativi quotidiani; sviluppo di pensiero creativo; uso autonomo della lingua.

Svolgimento: gli studenti vengono divisi in gruppetti. Ad ogni squadra viene distribuita una lista di ordini/divieti al modo imperativo inusuali, bizzarri, dotati di poco senso in un contesto comunicativo quotidiano: gli studenti cercano di trovare degli ordini più "sensati" in rima. Vince la squadra che riesce a trovare il maggior numero di ordini "sensati" nel minor tempo possibile o entro il tempo stabilito.

Commenti: questo gioco funziona anche al contrario: data una lista di

[2] Il gioco proposto trae spunto da Carminati (2002: 22-3).
[3] Questa attività trae ispirazione da Carminati (2002: 82).

divieti/ordini "sensati", gli studenti a gruppi trovano nuovi ordini in rima privi di senso. Potrebbe essere la classe intera a decretare gli ordini "insensati" più originali e divertenti. In questa versione, l'insegnante dovrà incentrare l'attenzione sulla capacità di usare la forma imperativa e la rima a scapito del senso della frase.

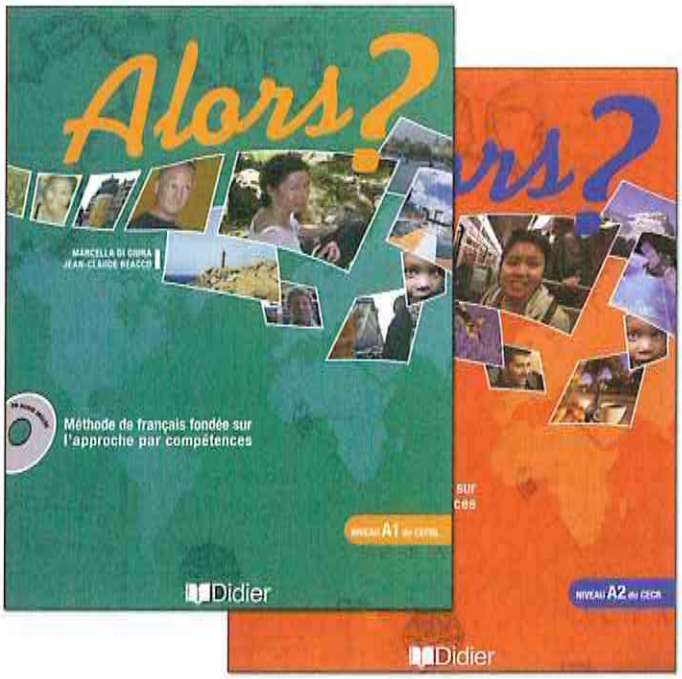
Materiali: lista di ordini/divieti fornita dall'insegnante; dizionario della lingua italiana.

Esempio:

ORDINE "INSENSATO"	ORDINE "SENSATO"
Dammi un divano	Dammi una mano
Comunicagli con la mente	Parlagli sinceramente
Non mangiare domani alle otto	Non mangiare troppo

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino.
- BEGOTTI P. (2006), *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra, Perugia.
- CANEPARI L. (2003), *Manuale di fonetica*, Lincom, Monaco.
- CAON F., RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- CARMINATI C. (2002), *Fare poesia con voce, corpo, mente e sguardo*, Mondadori, Milano.
- DOGANA F. (1994), *Le parole dell'incanto*, Franco Angeli, Milano.
- DOSSENA G. (2004), *Il Dado e l'Alfabeto. Nuovo dizionario dei giochi con le parole*, Zanichelli, Bologna.
- LEAR E. (1970), *Il libro dei nonsense*, Einaudi, Torino.
- SERIANNI L., TRIFONE M. (a cura di) (2006), *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze.
- ZAMPONI E. (1986), *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*, Einaudi, Torino.



Alors?

didier

Alors? est une nouvelle méthode pour grands adolescents et adultes issue des réflexions les plus récentes sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue française.

ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
Tel 071.750701 - Fax 071.977851 - **www.elionline.com**

L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola italiana

Un'analisi dei documenti normativi

Antonella Lorenzetti
Formatrice nella Scuola Primaria

Dal 1962 (anno della legge istitutiva della scuola media unica in Italia) ad oggi molti sono stati i momenti in cui i tempi si sono dimostrati maturi per cambiamenti strutturali e metodologici nell'insegnamento delle lingue straniere. Dai programmi ai curricoli, dal metodo grammaticale-traduttivo all'uso linguistico in situazione, proseguendo con l'esplorazione di molteplici varietà linguistiche e tipologie testuali, per arrivare all'individuazione di abilità, strategie ed obiettivi specifici studiati per essere adeguati al livello psicologico-evolutivo e agli interessi degli alunni, fino alla diversificazione dell'offerta formativa e all'autonomia da raggiungere nei processi di apprendimento, il percorso storico dell'insegnamento delle lingue straniere si rivela ricco di svolte innovative e di stimolanti prospettive future. Scopo di questo lavoro è collocare il problema dell'educazione linguistica nella realtà scolastica italiana all'interno del più ampio contesto europeo ed esaminarne, in un breve excursus storico, gli aspetti caratteristici e problematici attraverso l'analisi dei documenti normativi più significativi.

LE LINGUE STRANIERE NEI PROGRAMMI DELLA SCUOLA MEDIA

Nel 1962 l'ordinamento della scuola secondaria di primo grado rende obbligatorio lo studio di una lingua straniera per tre ore settimanali, per tutta la durata del corso degli studi e per un totale di circa cento ore di insegnamento per anno. Nonostante la sperimentazione della scuola media unificata a partire dall'a.s. 1960-1961 in cui la lingua straniera viene insegnata dal primo anno, nei Programmi della Scuola Media Unica del 1962 rimangono tracce di una scuola preparatoria alla scuola superiore in cui l'insegnamento del latino, inizialmente dato come opzionale dal secondo anno insieme alla lingua straniera, diventa obbligatorio e la lingua straniera viene invece abolita.

Per avere una svolta nell'insegnamento delle lingue straniere si devono attendere i Nuovi Programmi della Scuola Media (Legge 348/1977 e D.M. 9/02/1979) in cui scompare il latino e si parla di "rafforzamento dell'educazione linguistica". Nella premessa generale a tali programmi si afferma che "la lingua straniera ha il compito di contribuire, in armonia con le altre discipline, e in modo particolare con la lingua italiana, alla conquista delle capacità espressive e comunicative degli alunni anche mediante l'allargamento degli orizzonti culturali, sociali e umani, reso possibile dal contatto che la conoscenza della lingua straniera consente con realtà storiche e socio-culturali diverse da quella italiana"[1]. La lingua straniera diviene quindi strumento di comunicazione e lo studio della civiltà straniera non deve essere inteso come apprendimento di mere nozioni storiche o geografiche, ma come presa di coscienza dei valori socio-culturali e dei costumi delle altre comunità tramite la lingua stessa ed attraverso documenti autentici di attualità e di vita quotidiana.

I Programmi del 1979 rappresentano il primo tentativo di traghettare la scuola dei contenuti verso la scuola degli obiettivi e delle competenze. Sebbene gli studi della linguistica e della didattica accentuino gli scopi comunicativi dell'apprendimento di una lingua straniera, l'obiettivo primario dello studio della lingua straniera viene ancora definito in termini culturali, prima che strumentali e comunicativi. Pur privilegiando le abilità audio-orali ci si

1 "Programmi d'insegnamento nella Scuola Media" (D.M. 9/02/1979) in E. Baraldi (a cura di), *I nuovi programmi della scuola media. Dalla teoria alla prassi*, in *Oggiscuola*, 7/1979, p. 234.

pongono infatti ambiziosi obiettivi relativi non solo alle abilità di lettura ma anche alle abilità di codificazione in forma scritta.

IL NUOVO CONTESTO EUROPEO E L'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Con la costituzione dell'Unione Europea si è aperto un nuovo orizzonte multiculturale: l'integrazione europea e i bisogni di mobilità e cooperazione in qualsiasi campo di studio o di lavoro hanno richiesto un'innovazione nel campo dell'educazione linguistica. Il mercato comune europeo ha richiesto un'adeguata formazione linguistica, si è risvegliato l'interesse per le lingue straniere e per il loro insegnamento. La conoscenza delle lingue straniere è diventata una necessità improrogabile del cittadino europeo, fa parte di quelle abilità di base che ciascuno ha diritto di possedere.
Già nel 1984 la Comunità Europea ha sottoposto all'attenzione degli educatori una serie di raccomandazioni per fornire a tutti i cittadini abilità e competenze linguistiche - nell'ottica di una formazione continua - e per promuovere un miglioramento dell'offerta di insegnamento. Le raccomandazioni si concretizzano nella richiesta di rimuovere gli ostacoli di ordine strutturale, finanziario ed amministrativo che si frappongono alla realizzazione di alcuni obiettivi: assicurare alle lingue ampio spazio nei curricoli nazionali; garantire la continuità dell'insegnamento delle lingue nei diversi gradi ed ordini di scuola; sviluppare negli alunni una conoscenza pratica della lingua studiata; migliorare le conoscenze linguistiche degli insegnanti; promuovere gli scambi linguistici e culturali fra i giovani.
Nel 1985, con i Nuovi Programmi per la Scuola Primaria, si ha una svolta decisiva nello studio e nell'insegnamento delle lingue straniere che colloca la scuola elementare italiana all'avanguardia rispetto ai sistemi scolastici degli altri paesi industrializzati. Nel curricolo formativo, da svolgere in un tempo-scuola minimo di 30 ore settimanali, si introduce una lingua straniera per tre ore settimanali, poi, con la Legge 148/1990 - che riforma l'ordinamento della scuola elementare - e con il D.M. 28/06/1991, l'insegnamento di una lingua straniera diviene generalizzato ed esteso al maggior numero di classi possibili del secondo ciclo della Scuola Elementare.
"Nel quadro di una visione globale dell'educazione linguistica, [recitano i Nuovi Programmi] l'iniziale apprendimento di una seconda lingua è possibile, purché si attui un'idonea mediazione didattica che tenga conto del graduale processo di evoluzione dell'alunno"[2].

si accordi rilevanza alla dimensione europea

La principale finalità perseguita dalla Scuola Elementare è l'arricchimento del curricolo formativo di ciascun alunno in un'ottica interculturale, poiché la L2 può rappresentare un canale di comunicazione diverso dalla lingua materna, uno strumento in più per organizzare il proprio bagaglio di conoscenze dal punto di vista cognitivo e per avviare alla comprensione di altri popoli e altre culture. Nonostante si tenga conto del carattere veicolare della lingua inglese, si tutela il diritto alla libera scelta della lingua straniera da studiare, indirizzando però gli alunni e le famiglie a tenere presenti le richieste della comunità e i criteri di utilità sociale e culturale e rispettando le zone dove il plurilinguismo è condizione storica. In ogni caso, "... quale che sia la lingua scelta, è importante che l'alunno sia in grado, al termine della scuola elementare, di sostenere una facile conversazione e una breve lettura che si riferisce ad esperienze concrete di vita quotidiana"[3].

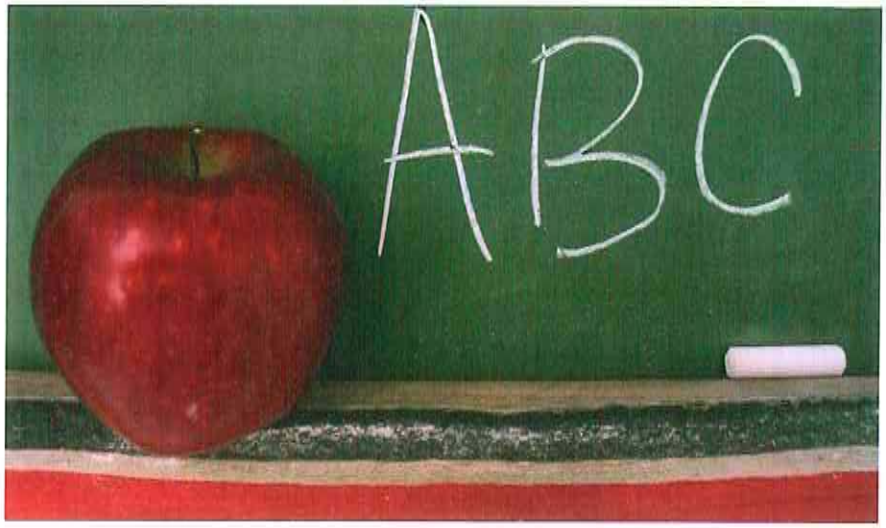
I ritmi del confronto europeo e le politiche di investimento nell'istruzione e nella formazione in ambito nazionale ed internazionale impongono, infatti, che gli allievi della scuola italiana imparino quanto prima a comunicare nelle lingue europee più diffuse; le finalità formative e culturali sono adesso quasi in secondo piano rispetto agli obiettivi di immediata spendibilità comunicativa.

VERSO IL PLURILINGUISMO: SPERIMENTAZIONI E FORMAZIONE DOCENTI

Con una risoluzione del maggio 1988 i Ministri della Pubblica Istruzione dei Paesi membri della Comunità, riuniti nel Consiglio d'Europa, chiedono che nei sistemi educativi nazionali si accordi rilevanza alla dimensione europea perché ciò può fornire un apporto fondamentale allo sviluppo della Comunità stessa. Alcuni paesi cominciano a offrire maggiori opportunità di formazione agli insegnanti e aggiornano i programmi scolastici. In Italia, a partire dall'anno scolastico 1987-88, riconoscendo la sostanziale insufficienza dell'offerta formativa nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere rispetto alla richiesta sempre più pressante della società europea, il Ministro della Pubblica Istruzione, in base all'Art. 3 dell'Ex D.P.R. 419 dei "Decreti Delegati" del 1974 (adesso nel Testo Unico D.L.vo 297/94) che permette la sperimentazione metodologico-didattica e di ordinamenti e strutture, avvia una sperimentazione per l'insegnamento di

2 "Programmi didattici per la scuola primaria" in M. Laeng (a cura di), *I nuovi programmi della scuola elementare*, Giunti & Lisciani Editori, Firenze, 1986 (nona ristampa 1995), p. 340.
3 Ibidem.

una seconda lingua straniera nella scuola media. Inoltre la C.M. 109/1990 invita le scuole secondarie superiori a sperimentare, ai sensi dell'Art.2 e dell'Art.3 del suddetto D.P.R. 419/1974, i programmi proposti dalla Commissione Brocca.
Il richiamo ad un migliore insegnamento delle lingue, d'altro canto, si traduce nell'appello ad orientamenti didattici che mirano al raggiungimento di competenze comunicative, delle 'capacità d'uso' delle lingue straniere che possano rispondere alle esigenze del mondo del lavoro. Per quanto riguarda la Scuola Superiore i Nuovi Programmi del Biennio - i Programmi della Commissione Brocca - approvati dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione nel 1989 e introdotti con procedura sperimentale in tutti gli indirizzi, sono stati concepiti in un *continuum* coerente con quelli della Scuola Media unificata del 1979, ma presentano due elementi di importante novità: la centralità del testo e quella del discente. Essi individuano quale obiettivo formativo fondamentale dell'insegnamento linguistico quello dello sviluppo nei discenti della disposizione a divenire autonomi.
In tali programmi la lingua straniera si colloca nell'ambito dell' "educazione linguistica", all'interno di un progetto educativo "della scuola cui concorrono tutte le discipline, ciascuna con il proprio linguaggio"[4]. Si vuole, da una parte, recuperare un progetto globale di formazione e, dall'altra, sottolineare il ruolo del linguaggio come elemento unificante di tutto il curricolo sia pure nella specificità dei singoli ambiti disciplinari. La lingua straniera favorisce l'acquisizione di strumenti per un confronto diretto e continuo tra la propria e le altre culture e contribuisce perciò a sviluppare nei ragazzi, insieme alla consapevolezza



della propria identità culturale, la comprensione e l'accettazione dell'altro. In tal modo l'insegnamento delle lingue straniere favorisce la formazione umana, sociale e culturale all'interno di un'educazione prevalentemente interculturale che porti a una ridefinizione di atteggiamenti nei confronti del "diverso da sé" e al superamento degli stereotipi. È soltanto attraverso il contatto con un nuovo codice e la riflessione sulle peculiarità della cultura e della lingua di un paese straniero che si può successivamente prendere coscienza delle specificità della propria lingua e della propria cultura. Lo studio di una lingua seconda (L2) potenzia inoltre le modalità generali del pensiero attraverso la riflessione sul linguaggio e conduce all'acquisizione di una migliore competenza comunicativa.
Nel Progetto Brocca - che comprende anche i Nuovi Programmi del Triennio - gli incrementi nello studio della lingua straniera riguardano alcuni indirizzi in cui prima esso si interrompeva alla fine del biennio (Liceo Classico, Istituto Magistrale, alcuni istituti tecnici) e il nuovo Indirizzo Linguistico. Nel Liceo Scientifico e nel ginnasio, però, si registra una riduzione di orario e negli ultimi due anni degli Istituti Tecnici si propongono due ore settimanali di L2, intesa come materia essenzialmente strumentale e ridotta a "linguaggio speciale". La riduzione di orario negli ultimi anni della Scuola Superiore appare giustificata perché, una volta introdotta la lingua straniera nelle scuole elementari dell'intero territorio nazionale, il suo insegnamento si estende comunque su un curricolo lunghissimo (generalmente di 10-11 anni) per il singolo alunno. In prospettiva, però, dal punto di vista pedagogico-didattico, non è facilmente sostenibile un curricolo della stessa lingua straniera che si prolunghi per un così grande numero di anni e quindi si prova a ipotizzare l'alternanza di due lingue nel corso del curricolo.
Accanto ai Programmi Brocca, varie sperimentazioni 'guidate' dal Ministero oppure proposte dai Collegi Docenti delle singole scuole, ma soprattutto quelle del Liceo Classico Europeo e del Liceo ad opzione internazionale hanno apportato innovazioni significative circa il potenziamento e il mantenimento lungo l'arco della Scuola Superiore della competenza linguistica attraverso la veicolazione in lingua di discipline non linguistiche[5].
Un altro piano di intervento adottato

4 "Programmi di lingue straniere per il biennio" in *Lend - Lingua e Nuova Didattica*, 2/1989, p. 21.
5 Di recente notevole è stato l'interesse nei confronti degli sviluppi della metodologia denominata CLIL *(Content and Language Integrated Learning)*, che sono stati discussi in conferenze e incontri organizzati dall'Unione Europea.

il 28/07/1989 dal Consiglio dei Ministri della Cee, il Programma Lingua, si è impegnato a fornire aiuti agli Stati membri per promuovere programmi di mobilità e progetti innovativi per la formazione iniziale e in servizio dei docenti di lingue straniere, per l'insegnamento delle lingue nelle scuole e nei corsi di formazione professionale, per predisporre e attuare strategie per la formazione linguistica nel campo delle piccole e medie imprese.
A partire dal 1991, anno in cui ha preso avvio il programma, si favoriscono gli scambi di alunni e di classi tra due o più Istituti di istruzione secondaria, preferibilmente tecnici e professionali, con l'obiettivo di rafforzare le motivazioni ad apprendere e usare la lingua straniera. Si cerca inoltre di promuovere l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere nell'istruzione superiore e, in particolare, la formazione professionale iniziale dei futuri docenti di lingue. I nuovi programmi proposti dal 2007 *(Culture 2007, Youth in Action e Lifelong Learning)* continuano a promuovere e sviluppare il plurilinguismo, fondamento e priorità della società di oggi e di domani.

BIBLIOGRAFIA

- Articolo 21 - Legge 59/1997 (c.d. Bassanini) modificato dalla legge 191/1998.
- BARALDI E. (a cura di), "I nuovi programmi della scuola media. Dalla teoria alla prassi", in *Oggiscuola*, 7/1979.
- BERTONI DEL GUERCIO G., "Progetto Brocca, lingue straniere e situazione politica", in *Lend - Lingua e Nuova Didattica*, 3/1991, pp. 4-7.
- Circolare Ministeriale 10 luglio 1998, n. 304: *Introduzione dell'insegnamento non curricolare e facoltativo di una seconda lingua comunitaria nella scuola media.*
- Circolare Ministeriale 13 settembre 1999, n. 217: *Progetto Lingue 2000 - legge 444/1997. Azione di potenziamento della lingua straniera curricolare e della seconda lingua straniera sperimentale ex art. 278 D. L.vo 297/1994 nella scuola media - a.s. 1999-2000.*
- Circolare Ministeriale 22 luglio 2003, n. 62: *Decreto Ministeriale 61/2003. Iniziative finalizzate all'innovazione e alla introduzione dell'insegnamento della lingua inglese e dell'alfabetizzazione informatica nei primi due anni della scuola primaria.*
- Circolare Ministeriale 5 marzo 2004, n. 29: *Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59 - Indicazioni e istruzioni.*
- Circolare Ministeriale 23 dicembre 2005, n. 93: *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle classi delle scuole di ogni ordine e grado relative all'anno scolastico 2006/07.*
- Commissione Europea (1995), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles-Lussemburgo.
- Commission of the European Communities (2005), *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - A New Framework Strategy for Multilingualism*, Brussels.
- Council of Europe, Education Committee (1996), *European Language Portfolio*, Strasbourg.
- Council of Europe, Education Committee (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Strasbourg.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275: *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art.21 della legge 15 marzo 1997, n.59.*
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59: *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'art.1 della legge 28 marzo 2003, n.53.*
- Decreto Ministeriale 18 settembre 2002, n. 100: *Decreto di attuazione del Progetto Nazionale di Sperimentazione.*
- Decreto Ministeriale 22 luglio 2003, n. 61.
- LAENG M. (a cura di) (1986, nona ristampa 1995), *I nuovi programmi della scuola elementare*, Giunti & Lisciani Editori, Firenze.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53: *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*
- MARAGLIANO R., PONTECORVO C., REALE G., RIBOLZI L., TAGLIAGAMBE S., VEGETTI M., "Contenuti essenziali per la formazione di base", in *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2/1998, pp.137-145.
- MAZZOCCHI BUCALOSSI M., "Il Programma Lingua", in *Lend - Lingua e Nuova Didattica*, 2/1991, pp. 20-23.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1999), *Progetto Lingue 2000.*
- PALAMIDESI F., "Il Portfolio linguistico", in *Lend - Lingua e Nuova Didattica*, 1/2000, pp. 14-16.
- QUARTAPELLE F., "Organizzare le competenze linguistiche in un curricolo modulare", in *Lend - Lingua e Nuova Didattica*, 3/1999, pp. 29-36.
- QUARTAPELLE F., "Professionalità docente e progettazione curricolare", in *Lend - Lingua e Nuova Didattica*, 2/2001, pp. 18-25.
- SOMMADOSSI C., "I nuovi programmi di lingua straniera per il biennio", in *Lend - Lingua e Nuova Didattica*, 2/1991, pp. 14-19.

Convegno ANILS - Sezione di Firenze
Nuove strategie nell'apprendimento linguistico

a cura di Clara Vella

Nei giorni 24 e 25 febbraio si è svolto a Firenze il Convegno ANILS sulle nuove strategie nell'apprendimento linguistico.
Il Convegno, che ha avuto luogo nello storico palazzo duecentesco Frescobaldi, nella sala degli affreschi, ha registrato una grande partecipazione di docenti e dirigenti.
Coniugare esperienza e ricerca nell'apprendimento linguistico è stato il motivo conduttore degli interventi.
Tutte le relazioni sono state apprezzate dai partecipanti, a partire dall'originale argomento scelto dal professor G. Porcelli: *L'essenziale e le mode* con cui ha dato un vivace affresco di stereotipi, stili, modi, introducendo la lingua come sistema *où tout se tient* (F. De Saussure), e concludendo nella definizione di lingua come "Epifania della realtà".
Il prof. M. Lombardi ha svolto un'ampia relazione sull'actio retorica: retorica come arte della parola nei tempi antichi, retorica come emozione collettiva, dialettica dell'umanità, "attenta ai bisogni interpersonali" nell'era moderna.
E. Terzuoli ha completato l'argomento mostrando come un testo diventa comunicazione teatrale, soggetto-oggetto di una messa in scena che vede come protagonisti gli studenti stessi, actio retorica vissuta nella classe-teatro.
Il prof. A. Celli, col suo intervento, ha stimolato nei docenti una riflessione teorica sulle nuove metodologie nell'apprendimento/insegnamento della letteratura: lettura diretta di testi, partecipazione attiva del lettore nel processo di apprendimento.
C. Vella ha poi posto l'accento sul processo cognitivo e sulla necessità di un coinvolgimento emozionale degli allievi che motivi e favorisca l'apprendimento linguistico.
P. Minucci ha presentato un'esperienza di apprendimento linguistico interculturale con un modulo dove il viaggio diventa metafora di conoscenza.
C. Nicolas ha esposto un'interessante esperienza di ricerca sull'apprendimento del "non detto" caratterizzante di ogni cultura.
Interessante l'esperienza teatrale riferita dalla prof.ssa I. Bonifacio fatta da lei con una classe di liceo.
Il prof. P. Collini ha messo in rilievo il legame fra la cultura italiana e quella tedesca, sottolineando il riconoscimento della pittura di Raffaello da parte dei romantici tedeschi.
F. Quercioli ha offerto spunti per nuove strategie di apprendimento dell'italiano L2 illustrando in modo vivace l'impatto di giovani studenti americani con la cultura e la società italiana e fiorentina.
Interessante l'intervento di L. Pampaloni che ha illustrato l'esperanto definendolo la lingua dei diritti umani.
Infine B. Costello ha parlato ampiamente con *Which English* di inglese standard, di lingua americana, di lingua inglese parlata in paesi anglofoni, sottolineando le differenze fonetiche, grammaticali e culturali.

A conclusione, possiamo dire che il convegno ha riscosso notevole interesse e gli organizzatori su proposta del pubblico hanno annunciato altri incontri, laboratori e seminari che si terranno in primavera.

Convegno ANILS di Napoli 3-5 aprile 2008
Nuovo umanesimo e pluralità delle culture
Le lingue per il cittadino europeo del XXI secolo

Giovedì 3 aprile
13.30 Registrazione dei partecipanti *Iscrizione convegno e consegna materiale*
14.30 Interventi di rappresentanti:
- *Comune di Napoli*
- *Ministeri Istruzione, Università e Ricerca*
- *Istituto Universitario ospitante*
- *Agenzia Scuola (ex-INDIRE)*
- *ANILS*

15.15 Gianfranco Porcelli *Umanesimo glottodidattico e dialogo interculturale*
15.50 Presentazione SHARP
16.00 Coffee-break - visita stand espositori
16.30 -18.30 Sessioni parallele
Aula A *Le lingue nella scuola primaria*
Tracey Sinclair *Multiple intelligence and language teaching in primary schools*
Paolo Iotti *Music in primary school for motivating children*

Rita Calabrese, Barbara Dawes *La formazione linguistica dei docenti di scuola primaria: problemi, strategie, proposte applicative*

Aula B *Le lingue nello sviluppo della sensibilità interculturale (I parte)*

Silvia Serena *Sviluppo di competenze per l'Europa attraverso lo studio delle lingue*

Luigia Capasso *Il ruolo della FIPLV nell'approccio interculturale*

Emilia Di Martino *La valutazione: un diritto da riaffermare*

Aula C *La formazione dell'insegnante di lingue straniere*

Richard Brown *Modelli di (auto)formazione*

Paola de Matteis *Il profilo europeo del futuro docente di lingue straniere nel modello formativo del tirocinio della SSIS-Veneto*

Mariapia Primon *Un Portfolio per l'insegnante di lingue straniere in formazione. L'esperienza del tirocinio della SSIS-Veneto*

Venerdì 4 aprile

9.00 Conferimento del "Premio ANILS" a Giovanni Freddi e "Lectio" di Freddi *La lingua, Rubicone dell'Humanitas*

10.00 Paolo E. Balboni *2008 anno europeo del dialogo interculturale: che senso ha?*

10.45 Presentazione SHARP

10.55 Coffee-break offerto da SHARP - visita stand espositori

11.15 Patrizia Mazzotta e Bruna Di Sabato *Imparare a tradurre e tradurre per imparare le lingue/culture 'altre'*

12.00 Luisa Marci Corona *L'interculturalismo e i valori multietnici della nostra società*

12.40 Dibattito

13.00 Pausa pranzo

14.30 - 16.10 sessioni parallele

Aula A *L'apprendimento integrato di lingua e contenuti (CLIL) I parte*

Barbara Gramegna *Integrazione della lezione di geografia in LS/L2 e lezione di LS/L2*

Carmel M. Coonan *Task e task-based methodology per la promozione della competenza linguistica*

Aula B *L'italiano come lingua seconda e lingua straniera*

Nunzia Latini *Umanesimo linguistico e interculturale secondario: le applicazioni delle ITC in glottodidattica e l'insegnamento dell'italiano L2/LS in Second Life*

Monica Gardenghi *Approcci e tecniche didattiche della lingua straniera e della lingua seconda: punti in comune e differenze*

Aula C *Le lingue nello sviluppo della sensibilità interculturale II parte*

Fabio Caon *Educazione linguistica ed educazione interculturale attraverso il gioco del calcio: le nuove sfide per la glottodidattica*

Clara Vella *Intercultura ed interazione: l'esperienza di Bagno a Ripoli*

16.10 break

16.30 -18.30 sessioni parallele

Aula A *La didattica dell'inglese - le "buone pratiche"*

Tracey Sinclair *Grappling with grammar and secondary middle school students*

Fergal Kavanagh *Using music to enhance language learning*

Lisa Kester *The new FCE 2008 exam. Main changes to the exam and practical implications to textbooks*

Aula B *La didattica del francese - le "buone pratiche"*

Annamaria Crimi e Amelia Caselli *L'insegnamento della lingua francese nelle scuole secondarie: problemi e prospettive*

Anne-Marie Havard (BCLA) *Titolo da definire*

Mme Del Giura *Titolo da definire*

Annamaria Crimi *Le besoin de jouer pour parler et écrire*

Aula C *La didattica dello spagnolo - le "buone pratiche"*

Augusto Guarino *Insegnare letteratura, insegnare una lingua straniera, nella scuola secondaria italiana*

Carlos Barroso *Didattica della lingua spagnola*

Sara Ferrari *Tecnologie glottodidattiche per lo spagnolo*

Aula D *La didattica del tedesco - le "buone pratiche"*

Paola De Matteis *"Iberall immer problema: doitsche sprake, swere sprake? " - MotivAzioni in pillole per DaF (Deutsch als Fremdsprache)*

Silvia Serena *Orientamenti attuali nella didattica del tedesco*

Mariapia Primon *Titolo da definire*

Sabato 5 aprile

9.00 -10.20 sessioni parallele

Aula A *Lingue, culture e tecnologie avanzate I parte*

Mikaela Cordisco *Parole tabù e modi di dire nell'inglese lingua straniera*

Linda Barone *La lingua inglese oggi: approcci al testo in prospettiva multimodale*

Aula B *L'apprendimento integrato di lingua e contenuti (CLIL) II parte*

Maria Teresa Maurichi *CLIL: nuovi scenari per l'apprendimento linguistico e disciplinare integrato*

Graziano Serragiotto *Idee e prospettive per la qualifica del docente CLIL*

Aula C *Lingue, culture e tecnologie avanzate II parte*

Richard Brown *Practical aspects of Corpus linguistics*

Attilio Galimberti *La classe 'aperta': le risorse web per l'apprendimento a distanza della lingua inglese*

10.20 Presentazione SHARP

10.30 Coffee-break - visita stand espositori

La politica linguistica dell'Unione Europea (ore 11.00 -13.00)

Presiede: Paolo Balboni

Interventi di

- Rappresentante Commissione Europea Istruzione e Cultura
- Esperti europei nel campo delle politiche linguistiche
- Esperti europei nella formazione linguistica
- Rappresentante Dir. Gen. Relaz. Internazionali del MIUR

Per maggiori informazioni e aggiornamenti, visita il sito www.anils.it

Settore Disciplinare L-LIN/02 (1ª parte) *Didattica delle Lingue Moderne*

ABI AAD ALBERT, Associato, Cagliari
- ABI AAD A. (2007), "Lingua divina vs potere umano nell'arabo classico", in M. Arcangeli e C. Marcato (a cura di), *Lingue, culture e potere*, Bonacci, Roma.
- ABI AAD A. (2007), "Médiation, traduction et didactique des langues étrangères: interprétation, signification et dissymétrie interculturelle", in F. Chessa e M. Morelli (a cura di), *Cultura e tecniche della mediazione*, CUEC, Cagliari.
- ABI AAD A. (2007), "Eléments pour une description dynamique du système vocalique de l'arabe", in *Studi di Glottodidattica*, 4, http://www.glottodidattica.net/

AMBROSO SERENA, Ordinario, Roma Tre
- AMBROSO S. e LUZI E. (2007), "L'italiano L2: dalla pragmatica alla sintassi. Fenomeni a confronto in un corpus di produzioni di due gruppi di apprendenti (sinofoni e non)", in www.glottodidattica.net
- AMBROSO S., BONVINO E. e MASTROFINI R. (2007), "Qu'est-ce un bon parlé italien en L2 ? Réflexions à partir de corpus d'italien L1 et L2", in *Acte du Colloque international du DILTEC "Recherche en acquisition et didactique des langues étrangères et secondes"*, Paris, in www.groupelca.net

BAGNA CARLA, Ricercatore, Siena Stranieri
- BAGNA C. (2007), "Lingua e mobilità: il ruolo del Label Europeo", in ISFOL, *Valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico. Il Label Europeo in Italia* (anche in versione inglese), Roma, ISFOL, pp. 31-38.
- BAGNA C. (2007), "Le preposizioni in apprendenti di italiano L2 di competenza quasi-bilingue/quasi-nativa; usi e funzioni di un sistema in evoluzione", in M. Boria, L. Risso (eds.) *Laboratorio di nuova ricerca. Investigating Gender, Translation & Culture in Italian Studies*, Troubador, Leicester, pp. 327-341.
- BAGNA C. (2007), "Rilevazioni, mappe geolinguistiche e prospettive di ricerca in aree multilingui", in Regione Toscana, *Pianeta Galileo 2006*, Regione Toscana, Firenze, pp. 501-508.
- BAGNA C., BARNI M., VEDOVELLI M. (2007), "Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia", in C. Consani, P. Desideri, *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp. 270-290.
- BAGNA C., BARNI M., VEDOVELLI M. (2007), "Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma", in SILTA XXXVI, 2, pp. 333-364.
- BAGNA C., MACHETTI S. (2007), "Modelli di studio dell'italiano lingua di contatto", in *Identità e diversità nella lingua e nella letteratura italiana*, Cesati, Firenze.

BALBONI PAOLO E., Ordinario, Venezia
- BALBONI P.E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI P.E. (2007), "Operational Models for Classwork: Module, Teaching Unit, Learning Unit", in *Mosaic*, 4, pp. 3-10.
- BALBONI P.E. (2007), "Lingua locale, lingua nazionale, lingue europee: dal monolinguismo si può guarire", in *Ripensare il Veneto*, Venezia, Regione del Veneto, pp. 232-251.
- BALBONI P.E. (2007), "Il ruolo dell'e-learning nella risposta alla domanda sociale di lingue" in E. Borello, M.C. Luise (a cura di), *L'offerta linguistica in Italia*, UTET Università, Torino, pp. 131-153.
- BALBONI P.E. (2007), "La ricerca Itals sull'italiano a stranieri", in Balboni P.E., Dolci R., Serragiotto G. (a cura di), *Itals: dieci anni di formazione e ricerca*, Bonacci, Roma, pp. 19-26 e 113-132.
- BALBONI P.E. (2007), "Didattica delle microlingue e uso veicolare della lingua: il ruolo della traduzione", in Mazzotta P., Salmon. L. (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, UTET Università, Torino, pp. 49-63.

- BALBONI P. E. (2007), "Prospettive per la formazione degli insegnanti", in Pistoleri E. (a cura di), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci, Trieste, pp. 105-110.

BALDI BENEDETTA, Ricercatore, Firenze
- BALDI B. e L.M. SAVOIA (2007), "Prospettive di educazione linguistica", in GISCEL (a cura del), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Angeli, Milano, pp. 168-196.
- BALDI B. (2007), *La politica lontana. Qualità democratica della partecipazione e mass media*, Bulzoni, Roma.
- BALDI B. (2007), *Mondobarocco.com. Diversità culturale e linguistica nei media*, Bulzoni, Roma.

BARBERA MANUEL, Ricercatore, Torino
- BARBERA M., CORINO E., ONESTI C. (eds.) (2007), *Corpora e linguistica in rete*, Guerra, Perugia.
- BARBERA M. (2007), "I NUNC-ES: strumenti nuovi per la linguistica dei corpora in spagnolo", in *Cuadernos de filología italiana*, XIV, pp. 11-32.

BARNI MONICA, Associato, Siena Stranieri
- BAGNA C., BARNI M., VEDOVELLI M. (2007), "Italiano in contatto con lingue immigrate: nuove vie del plurilinguismo in Italia", in C. Consani, P. Desideri (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp. 270-290.
- BAGNA C., BARNI M., VEDOVELLI M. (2007), "Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma", in *SILTA* 36, 2.

BEGOTTI PAOLA, Dottore di Ricerca, CEL, Venezia
- BEGOTTI P. (2007), *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico affettiva e funzionale*, modulo http://www.unive.it/filim
- BEGOTTI P. (2007), *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, modulo http://www.unive.it/filim
- BEGOTTI P. (2007), "La glottodidattica Umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS e L2 ad adulti stranieri", in *Studi di Glottodidattica*, www.glottodidattica.net
- BEGOTTI P. (2007), *Insegnare l'italiano ad adulti stranieri*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.
- BEGOTTI P. (2007), *L'uso di materiale autentico e di materiale pensato per la didattica*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.
- BEGOTTI P. (2007), "La formazione dell'adulto", in *Scuola e Lingue Moderne*, XLV, 6-7.
- BEGOTTI P. (2007), "Metodologia glottodidattica destinata all'adulto", in *Scuola e Lingue Moderne*, XLV, 6-7.
- BEGOTTI P. (2007), Recensioni nella Biblioteca Italiana di Glottodidattica BIG di opere di Caon F., Demetrio D., Knowles M., Jafrancesco E., Mariani L., Mezzadri M., Ricci Garotti F.

BENUCCI ANTONELLA, Associato, Siena Stranieri
- BENUCCI A. (2007), "Insegnare italiano L2 in carcere", pp. 53-73, e "Bibliografia", pp. 203-204, in G. Rossi e C. Scaglioso (a cura di), *Insegnare italiano come lingua seconda in carcere e nei CTP*, IRRE Toscana, Firenze.
- BENUCCI A. (2007), "Lingue straniere e pubblicità: pubblicità televisiva e insegnamento dell'italiano", in M. Cardona (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Utet Università, Torino, pp. 107-136.
- BENUCCI A. (2007), "Du côté de l'apprenant: processus cognitifs et stratégies personnels", pp. 149-158, e "De la proximité linguistique et culturelle à l'apprentissage plurilingue et pluriculturel", in Capucho F., Alves P., Martins A., Degache Ch., Tost M., 2007 (a cura di), *Diálogos em Intercompreensão*, Universidade Católica, Lisboa.
- BENUCCI A. (a cura di) (2007), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra, Perugia.
- BENUCCI A. (a cura di) (2007), *Italiano Libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Guerra, Perugia; include: "Curricolo per un corso di italiano a detenuti stranieri", pp. 129-162.

BERALDO ROSSELLA, Dottoranda, Venezia
- BERALDO R. (2007), *E-learning e italiano LS/L2*, Modulo del Master Itals/2, www.itals.it

BETTONI CAMILLA, Ordinario, Verona
- DI BIASE B., BETTONI C. (2007), "Funzioni discorsive e processabilità in italiano L2", in Marina Chini, Paola Desideri, M. Elena Favilla & Gabriele Pallotti (a cura di), *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia, pp. 209-233.
- BETTONI C. (2007), "Un profilo sociolinguistico della comunità italo-australiana", in A. Ciliberti (a cura di), *La costruzione interazionale di identità: repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, Franco Angeli, Milano, pp. 37-67.
- BETTONI C. (2007), "Dal facile al difficile e dal difficile al facile: alcuni itinerari di classe", in AA.VV., *L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e lingua madre in Assia e in Renania-Palatinato*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 41-58.
- BETTONI C., DI BIASE B. (2007), "Come sviluppare la resa in grammatica del lessico in italiano L2: un esperimento in una scuola primaria di Sydney", in *Studi di Glottodidattica* 2, pp. 82-94.

BORELLO ENRICO, Ordinario, Firenze
- BORELLO E., LUISE M.C. (2007), *L'offerta linguistica in Italia*, Utet Università, Torino.
- BORELLO E. (2007), "La traduzione nella storia della glotto-didattica", in *I saperi del tradurre*, a cura di Clara Montella, Giancarlo Marchesini, Franco Angeli, Milano, pp. 147-173.

- BORELLO E., MANNARI S. (2007), *Teoria e tecnica delle comunicazioni di massa*, Firenze University Press.

BOSISIO CRISTINA, Associato, Milano Cattolica
- BOSISIO C. (2007), "Insegnare 'lingue' in Italia: questioni di educazione (pluri)linguistica", in B. Goméz-Pablos, Ch. Ollivier (eds.), *Aktuelle Tendenzen in der romanistischen Didaktik*, Kovak, Hamburg, pp. 111-132.
- BOSISIO C. (2007), "Insegnare oggi una lingua 'altra': tra quotidianità didattica e realtà europea", in M. Chini, P. Desideri, E. Favilla, G. Pallotti (a cura di), *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia, pp. 375-410.
- BOSISIO C. (2007), "Lingua straniera: riflessioni e proposte operative" (sezione "Programmazione", a cura di Cristina Bosisio), 1, p. 73.
- BOSISIO C. (2007), "Ridere in L2: alcune considerazioni glottodidattiche", in *Bouquets pour Hélène* 1, http://www.publifarum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=18
- BOSISIO C. (2007), "Le(s) rôle(s) du français (langue étrangère, seconde et 'autre') dans l'école italienne", in E. Galazzi, C. Molinari (a cura di), *Les français en émergence*, Peter Lang, Berne, pp. 233-254.
- BOSISIO C. (2007), Recensioni in *L'analisi linguistica e letteraria*: opere di Caon e Grassi.
- BOSISIO C., CAMBIAGHI B. (2007), "Italiano L2 tra oggetto di studio e veicolo di apprendimento", in G. Garzone, R. Salvi (a cura di), *Linguistica, linguaggi specialistici, didattica delle lingue. Studi in onore di Leo Schena*, Cisu, Roma, pp. 295-306.

BONVINO ELISABETTA, Ricercatore, Roma Tre
- AMBROSO S., BONVINO E. e MASTROFINI R. (2007), "Qu'est-ce un bon parlé italien en L2? Réflexions à partir de corpus d'italien L1 et L2", in *Acte du Colloque international du DILTEC "Recherche en acquisition et didactique des langues étrangères et secondes"*, Paris, in www.groupelca.net
- BONVINO E., FRASCARELLI M., PIETRANDREA P. (2007), "Semantica, sintassi e prosodia di alcune espressioni avverbiali nel parlato spontaneo", in Atti del Convegno Internazionale *La comunicazione parlata* (Napoli, 23-25 febbraio 2006).
- BONVINO E., CADDEO S. (2007), "Intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ?" Atti del Convegno Internazionale *Diálogos em intercompreensão* (Lisbona 6-8 settembre 2007), (in una versione preliminare, http://www.dialintercom.eu/Coloq_Site.swf).

CAMBIAGHI BONA, Ordinario, Milano Cattolica
- CAMBIAGHI B., BOSISIO C. (2007), "Italiano L2 tra oggetto di studio e veicolo di apprendimento", in *Linguistica, linguaggi specialistici, didattica delle lingue. Studi in onore di Leo Schena*, a cura di R. Salvi e G. Garzone, CISU, Roma, pp. 295-306.
- CAMBIAGHI B. (2007), "La glottodidattica per le lingue straniere, le lingue seconde, le lingue minori", in Consani C., Desideri P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp. 245-249.
- CAMBIAGHI B. (in collaborazione con E. Galazzi e M.C. Jullion) (2007), "L'enseignement de la grammaire du FLE dans les années 1970 á l'Université Catholique de Milan: spleen et idéal", in *"Un paysage choisi". Mélanges de linguistique française offerts á Leo Schena. Studi di linguistica francese in onore di Leo Schena*, a cura di G. Bellati, G. Benelli, P. Passa, C. Preite, L'Harmattan Italia, Torino, pp. 82-91.

CAON FABIO, Dottore di ricerca, Docente a contratto, Venezia
- CAON F., LOBASSO F., PAVAN E. (2007), *La comunicazione interculturale tra italiani e greci*, Guerra, Perugia. Di F. Caon, oltre all'impostazione generale con gli altri autori, il capitolo 5.
- CAON F. (2007), "L'esplorazione di nuovi spazi di intervento: i progetti 'divergenti'", in Balboni P.E., Dolci R., Serragiotto G. (a cura di), *Itals: dieci anni di formazione e ricerca*, Bonacci, Roma.
- CAON F. (2007), *La glottodidattica ludica*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.
- CAON F. (2007), *La canzone d'autore italiana: strumento didattico per l'insegnamento della lingua e della cultura*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.
- CAON F. (2007), *Insegnare letteratura italiana*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.
- CAON F. (2007), recensioni per l'abstract data bank BIG: opere di Balboni (3), Benucci, Bosisio, Cambiaghi, Di Sparti, Dolci, Ferreri, Lepsky, Mazzotta (2), Minuz, Salmon (2), Serragiotto, Tamponi.

CARDONA MARIO, Associato, Bari
- CARDONA M. (a cura di) (2007), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET Università, Torino. Include, di Cardona, "Il testo audiovisivo e lo sviluppo della competenza lessicale".
- CARDONA M. (2007), "Le competenze generali nel Quadro", in Mezzadri M., *Integrazione linguistica in Europa*, UTET Università, Torino.
- CARDONA M. (2007), "Il linguaggio figurato nell'insegnamento delle lingue", in *Studi di Glottodidattica*, IV.

CELENTIN PAOLA, Dottore di ricerca, CEL, Verona
- CELENTIN P. (2007), *Comunicare e far comunicare in Internet - Comunicare per insegnare, insegnare a comunicare*, Cafoscarina, Venezia.
- CELENTIN P. (2007), *Analisi delle interazioni comunicative e glottodidattica*, Master Itals/2, Ca' Foscari http://venus.unive.it/itals/itals2/

- CELENTIN P. (2007), "L'italiano per stranieri on line", in Borello L., Luise C. (a cura di), *L'offerta linguistica in Italia*, UTET Università, Torino, pp. 191-202.
- CELENTIN P. (2007), "Online training: analysis of interaction and knowledge building patterns among foreign language teachers", in *Journal of Distance Education*, vol. 21, n. 3.
- CELENTIN P., TRIOLO R. (2007), "Audiovisivi, intercultura e italiano LS", FILIM, Ca' Foscari, http://venus.unive.it/filim/materiali/
- CELENTIN P., SALVALAGGIO M. (2007), "I Master del Laboratorio Itals", in Balboni P.E., Dolci R. e Serragiotto G. (a cura di), *Itals, dieci anni di formazione*, Bonacci, Roma, pp. 71-87.
- CELENTIN P. (2007), "Applicazioni didattiche del video", in Cardona M. (a cura di), *Vedere per capire e parlare*, UTET Università, Torino, pp. 27-50.

CILIBERTI ANNA, Ordinario di altro settore, Perugia Stranieri
- CILIBERTI A. (2007), "Formazione di base e formazione specialistica per l'insegnamento dell'italiano lingua non materna", in Jafrancesco E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua*, Edilingua, Roma, pp. 19-34.
- CILIBERTI A., ANDERSON L. (2007), "Metapragmatic comments in institutional talk: A comparative analysis across settings", in Bublitz W., Huebler A. (eds.), *Metapragmatics in use*, Amsterdam, Benjamins, pp. 143-166.

COONAN CARMEL MARY, Associato, Venezia
- COONAN C.M. (2007), "How are students engaged in subject learning through the LS? The case of secondary schools in Italy", in Dieter W. & Marsh D. (a cura di), *Diverse Contexts, Converging Goals: Content and Language Integrated Learning in Europe, Ehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*, Peter Lang, Frankfurt.
- COONAN C.M. (2007), "Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-observation-Introspection", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- COONAN C.M. (a cura di) (2007), *Il tirocinio di lingue straniere*, Pensamultimedia, Lecce.
- COONAN C.M., MARANGON C., 2007, *Apprendo in Lingua 2 - Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera*, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, Venezia.

COPPOLA DARIA, Associato, Pisa
- COPPOLA D. (2007), "Barbieri, angeli, muratori e torri. Elogio della complessità", in *Scienza e pace*, ottobre.
- COPPOLA D. (2007), "PELT-Progetto E-learning trasversale", in *IGEL il giornale dell'e-learning*, n. 4.
- COPPOLA D. (2007), *Criteri e strumenti della valutazione glottodidattica*, Università di Pisa - Progetto TRIO (corso di formazione on line: www.progettotrio.it)
- COPPOLA D. (2007), *La formazione del valutatore tra tecnologie e valori*, Università di Pisa - Progetto TRIO (corso di formazione on line: www.progettotrio.it)

CORINO ELISA, Dottoranda, Torino
- CORINO E. (2007), "NUNC (Newsgroup UseNet Corpora). Questioni metodologiche ed aspetti della testualità", in Barbera M., Corino, E., Onesti C. (eds.), 2007, *Corpora e linguistica in rete*, Guerra, Perugina.

COSTENARO VERUSCA, Dottoranda, Padova
- COSTENARO V. (2007), Recensioni in *Rivista Itals* a opere di L. Cisotto, F. Bosc, C. Marello, S. Fosca, C. Beccaria.

DALOISO MICHELE, Dottorando, Venezia; docente a contratto Accademia di Belle Arti, Venezia
- DALOISO M. (2007), *Apprendere ed insegnare l'inglese per l'arte*, Guerra Edizioni, Perugia.
- DALOISO M. (2007), *Early Foreign Language Teaching*, Guerra Edizioni, Perugia.
- DALOISO M., 2007, "Aspetti neuropsicologici dell'educazione linguistica", Modulo Master, pp. 1-56, www.itals.it
- DALOISO M. (2007), "Gli stili cognitivi in classe: strumenti teorici ed operativi", in *PsicoLAB - Rivista telematica di informazione scientifica*, www.psicoscuola.net
- DALOISO M. (2007), "I processi di attenzione nell'apprendimento formale delle lingue. Natura, caratteristiche e rilevanza glottodidattica", in PsicoLAB - *Rivista telematica di informazione scientifica*, www.psicoscuola.net
- DALOISO M. (2007), "Il contributo della neuropsicologia alla glottodidattica per adulti", in *Scuola e Lingue Moderne*, XLV, 6-7.
- DALOISO M. (2007), "Come si apprendono le lingue? Stili di apprendimento a confronto e proposte glottodidattiche", in PsicoLAB - *Rivista telematica di informazione scientifica*, www.psicoscuola.net
- DALOISO M. (2007), "La comprensione microlinguistica. Per un approccio strategico alla lettura", in *Scuola e Lingue Moderne*, XLV, 8-9.
- DALOISO M. (2007), "Teoria ed epistemologia della glottodidattica per l'infanzia", *Annali di Ca' Foscari*, XLVI.
- DALOISO M. (2007), *Insegnare italiano L2 a bambini stranieri. Linee-guida per la programmazione curricolare*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.
- DALOISO M. (2007), recensioni per l'abstract database BIG: opere di Balboni; Borello e Luise; Brunelli, Daloiso, Luise, Secci e Zagatti; Caon; D'Annunzio e Della Puppa; Di Chirico; Dolci e Spinelli; Nobili; Pevato; Torresan.

D'ANNUNZIO BARBARA, dottorando, Venezia
- D'ANNUNZIO B. (2007), *Le tecniche didattiche*, modulo Ministero Esteri sul sito Indire.

DE CARLO MADDALENA, Ricercatore, Cassino
- DE CARLO M. (2007), "La communication à l'époque de sa reproductibilité technique", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 146.
- DE CARLO M., LOPRIORE L. (2007), "Approches réflexives dans la formation initiale des enseignants de langues: les laboratoires de biographies", in C. Kramsch, D. Lévy, G. Zarate (coord.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des Archives Contemporaines, Paris.
- DE CARLO M., LOPRIORE L. (2007), "Insegnamento linguistico e Corpora" in M. Hédiard (a cura di), *La linguistica dei corpora: strumenti e applicazioni*, Pubblicazioni dell'Università di Cassino.

DELLA PUPPA FRANCESCA, Dottore di Ricerca
- DELLA PUPPA F., VETTOREL P. (2007), *Stili di apprendimento e culture in classe*, http://venus.unive.it/filim/, Venezia.
- DELLA PUPPA F. (2007), *Educazione interculturale e italiano L2*, Master Itals/2, Venezia.
- DELLA PUPPA F. (2007), "Dall'analisi del contatto Arabo-Italiano L2 alle implicazioni glottodidattiche", in http://www.glottodidattica.net/, Università di Bari.

DE MARCO ANNA, Ricercatore, Università della Calabria
- DE MARCO A., PIVA C. (2007), "L'evoluzione della morfologia verbale in una apprendente albanofona di italiano L2", in *Imparare una lingua.Recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia.
- DE MARCO A. (2007), "Prime fasi dello sviluppo verbale in L1" in *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia.
- DE MARCO A., NOCCETTI S., TONELLI L., DRESSLER W. U. (2007), "The role of diminutives in the acquisition of Italian morphology", in Savickiene I., Dressler W. U. (a cura di), *The Acquisition of diminutives*, Amsterdam, Benjamins vol. 43 di *Language Acquisition & Language Disorders*, pp. 125-153.

DE MATTEIS PAOLA, Dottorando, Venezia
- DE MATTEIS P. (2007), "Perché il CLIL", in *Lend, 3*, pp. 42-47.
- DE MATTEIS P. (2007), "CLIL e pari opportunità", in *SeLM, 1-3*, pp. 4-9.
- DE MATTEIS P. (2007), in "La figura del Supervisore SSIS-LS" in Coonan M.C. (a cura di), *Il tirocinio di lingue straniere*, Pensa Multimedia, Lecce.
- DE MATTEIS P. (2007), "La dimensione europea nel tirocinio di Lingue Straniere", in C.M. Coonan (a cura di), *Il tirocinio di lingue straniere*, Pensa Multimedia, Lecce.
- DE MATTEIS P. (2007), Recensioni a opere di: Bondi M., Ghelfi D., Toni E.; Mezzadri M., Borello E. e Luise M.C., in B.I.G.; Ender A.; Honnef-Becker I.; Werlen E., Weskamp R. in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.

DE MEO ANNA, Associato, Napoli "L'Orientale"
- DE MARCO A., PIVA C. (2007), "L'evoluzione della morfologia verbale in una apprendente albanofona di italiano L2", in *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia.
- DE MARCO A. (2007), "Prime fasi dello sviluppo verbale in L1", in *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia.
- DE MARCO A., NOCCETTI S., TONELLI L., DRESSLER W. U. (2007), "The role of diminutives in the acquisition of Italian morphology", in Savickiene I., Dressler W. U. (a cura di), *The Acquisition of diminutives*, Benjamins, Amsterdam, pp. 125-153.

DESIDERI PAOLA, Ordinario, Chieti-Pescara
- DESIDERI P. (a cura di e introd., con Carlo Consani) (2007), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma. Di P. Desideri il seguente saggio: "Il romanès, ovvero la lingua come patria: riflessioni glottodidattiche", pp. 218-234.
- DESIDERI P. (a cura di e introd., con Marina Chini, M. Elena Favilla e Gabriele Pallotti) (2007), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia, pp. 480.
- DESIDERI P. (2007), "Il discorso pubblico socio-sanitario per immigrati e l'italiano L2: tecnoletti e asimmetrie comunicative", in Patrizia Mazzotta e Laura Salmon (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, UTET Università, Torino, pp. 117-152.

DIADORI PIERANGELA, Associato, Siena Stranieri
- DIADORI P. (2007), "Il dialogo nel cinema: quale modello di interazione per la didattica dell'italiano come seconda lingua?", in *Incontri - Rivista europea di studi italiani*, 1, pp. 69-87.
- DIADORI P. (2007), "Il sistema Italia e l'italiano come seconda lingua", in Preite C., Soliman L., Vecchiato S., *Esempi di multilinguismo in Europa. Inglese lingua franca e italiano lingua straniera*, Egea, Milano, pp. 77-100.
- DIADORI P. (2007), "Prerequisiti e percorsi di (auto)formazione e tirocinio per il docente di italiano come lingua non materna", in Jafrancesco E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua*, Edilingua, Roma-Atene, pp. 35-57.
- DIADORI P. (2007), "Le lingue in DVD: sottotitoli, doppiaggio e apprendimento della lingua straniera", in Cardona M. (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET Università, Torino, pp. 85-105.
- DIADORI P. (2007), "Cinema e didattica dell'italiano", in Bargellini S., Cantù C. (a cura di), *Viaggi nelle storie -*

frammenti di cinema per narrare, Fondazione ISMU, Milano.
- DIADORI P. (2007), "Psicolinguistica e acquisizione/elaborazione della madrelingua", modulo http://www.italicon.it/>www.italicon.it
- DIADORI P. (2007), "Psicolinguistica e acquisizione/elaborazione della madrelingua - Glossario", modulo www.italicon.it/>www.italicon.it
- DIADORI P. (2007), "Psicolinguistica e apprendimento della seconda lingua", modulo www.italicon.it/>www.italicon.it
- DIADORI P. (2007), "Come e perché un Master DITALS on-line?", in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, pp. 255-270.
- DIADORI P. (2007), "I documenti europei per la formazione del docente di lingue", in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, pp. 291-304.
- DIADORI P., COTRONEO, PALLECCHI F. (2007), "Quali studi sul parlato del docente di italiano L2? Le spiegazioni e le istruzioni orali", in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, pp. 339-354.
- DIADORI P. (2007), "DITALS: ricerche", in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, pp. 355-362.
- DIADORI P. (2007), "Quali aggiornamenti bibliografici per il 2008? I saggi di studio per la preparazione della DITALS di I e di II livello", in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, pp. 393-406.

DI SABATO BRUNA, Ordinario, Salerno
- DI SABATO B. (2007), "Tradurre l'e-commerce", in P. Mazzotta, L. Salmon, *Insegnare a tradurre le microlingue tecnico-scientifiche*, UTET Università, Torino, pp. 239-260.
- DI SABATO B. (2007), "La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue", in *Studi di glottodidattica*, vol. 1, pp. 1-9.

DI SPARTI ANTONINO, Ordinario, Palermo
- DI SPARTI A. (2007), "Apprendimento naturale, multimedialità e microlingue. Media e podcasting nella didattica linguistica", in Mazzotta P., Salmon L. (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, Utet Università, Torino, pp. 86-116.
- DI SPARTI A. (2007), "Web, globalizzazione e minoranze", in Consani C., Desideri (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma.
- DI SPARTI A. (2007), "Dizionari elettronici e competenza lessicale", in Lo Cascio V., *Parole in rete. Teorie e apprendimento nell'era digitale*, UTET Università, Torino.

DOLCI ROBERTO, Associato, Perugia Stranieri
- DOLCI R. SPINELLI B. (2007), "La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne", in *Revue LIDIL*, n. 36.
- DOLCI R. (2007), "L'organizzazione che apprende: il modello di Itals", in Balboni P., Dolci R., Serragiotto G. (a cura di), *Itals. Dieci anni di formazione e ricerca*, Bonacci, Roma.

(continua nel prossimo numero)

ELi Riviste Linguistiche
INGLESE | FRANCESE | TEDESCO | SPAGNOLO | ITALIANO | RUSSO | LATINO

7 lingue
28 Riviste
Livelli linguistici da A1 a C2
Cd Audio
Guida per l'insegnante
6 uscite annuali

scarica gratis il primo numero e la guida per l'insegnante su www.elimagazines.com

Associazione Nazionale degli Insegnanti
di Lingue Straniere
Membro della Federazione
Internazionale dei Professori di Lingue
Vive FIPLV

FINALITÀ

L'ANILS, fondata nel 1947 e quindi la più antica associazione professionale italiana di docenti di lingue straniere, non ha fini di lucro e si propone di promuovere e sostenere l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola e nella società italiana.

Tale finalità è perseguita nella convinzione che la conoscenza delle lingue, al di là del valore strumentale che non va sottovalutato in una realtà internazionale sempre più integrata, sia un elemento essenziale nella costruzione di un mondo più pacifico, sia nell'ambito internazionale, tra gli stati, sia in ogni singola società, città, paese.

Per raggiungere questo fine, l'ANILS si rivolge all'Amministrazione scolastica, alle singole scuole, a tutti i docenti di lingue straniere e anche a quelli di italiano (lingua nazionale e lingua seconda) e lingue classiche, in una concezione integrata di educazione linguistica.

L'ANILS pone a disposizione dell'amministrazione e degli insegnanti la sua competenza nel settore della progettazione scolastica, della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti, nonché dell'organizzazione di convegni di studio.

L'ANILS è Ente qualificato per la formazione del personale della scuola, riconosciuto dal MIUR con D.M. 826/C/3 dell'8 Marzo 2004.

INFORMAZIONE

Scuola e Lingue Moderne è l'organo ufficiale dell'ANILS. È inviato gratuitamente ai soci o spedito in abbonamento. È inoltre attivo il sito *www.anils.it*.
Temporaneamente sono consultabili anche alcune pagine web gestite dal Presidente Nazionale, all'indirizzo *http://www.gporcelli.it/anils/index.htm*; da queste si accede anche ai sommari degli ultimi numeri di SeLM.

CONTI CORRENTI POSTALI - Ricevuta di Versamento - BancoPosta

sul C/C n.

di Euro

importo in lettere

INTESTATO A:

ESEGUITO DA:

BOLLO DELL'UFF. POSTALE

CAUSALE:

CONTI CORRENTI POSTALI - Ricevuta di Accredito — BancoPosta

sul C/C n.

di Euro

importo in lettere

INTESTATO A:

ANILS - ASSOCIAZIONE NAZIONALE INSEGNANTI LINGUE STRANIERE
VIA VENETO 84 - 86100 CAMPOBASSO

CAUSALE:

ESEGUITO DA:

RESIDENTE IN VIA - PIAZZA

CAP LOCALITÀ

IMPORTANTE: NON SCRIVERE NELLA ZONA SOTTOSTANTE

importo in euro

numero conto

BOLLO DELL'UFF. POSTALE
codice bancopostale

Aut. n. DB/5158/E 17630 del 11.03.2003

>000000104418638<

1-3 Anno XLVI 2008

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE Gianfranco Porcelli
RIFLESSIONI METODOLOGICHE David Crystal - Paola De Matteis - John F. Sweeney
INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Giovanni Freddi, con la collaborazione di Maria Cecilia Luise
LE BUONE PRATICHE Michele Daloiso - Cristina Oddone - Verusca Costenaro
SCUOLA ITALIANA Antonella Lorenzetti
VITA DELL'ANILS a cura di Clara Vella e Presidenza ANILS
PUBBLICAZIONI 2007

ELI