Scuola e Lingue Moderne

4-5 Lingua

Anno XLIV 2006

Editoriale
Gianfranco Porcelli

La linguistica dei corpora
Rita Calabrese, Nicoletta Gagliardi, Lucia Drago, Loredana Sferrazza

Le buone pratiche
Marcella Menegale, Dilek Peçenek, Happy Ruggiero, Antonella Lorenzetti, Lucia Toppino, Paula Hickey

Neurologia e apprendimento
Michele Daloiso, Alessandro Benati

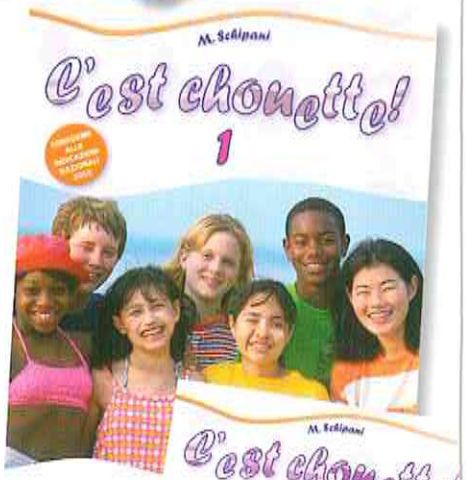
Professionalità docente
Teresa Boella Ruggiero

g&c

Ghisetti e Corvi Editori

M. Schipani

C'est chouette!



C'est chouette! è un corso di lingua francese per lo studente chiamato a diventare **cittadino europeo**, a maneggiare lo **strumento comunicativo** della parola, a confrontarsi con la **cultura** altrui per arricchire la propria.

C'est chouette! rende lo studente **attivo e consapevole del proprio apprendimento** attraverso:

- l'esplicitazione della funzione linguistica abbinata alla singola attività proposta;
- la scansione del percorso didattico in tre momenti chiave: incontro e familiarizzazione con la lingua, sviluppo ed esercizio delle competenze comunicative, scoperta e confronto con la civiltà francese.

C'est chouette! porta lo studente **dentro la lingua**, immerso e circondato dal suo uso nel quotidiano attraverso:

- la ricchezza dei materiali autentici, semi-autentici e adattati, per esempio pubblicità, annunci, ritagli di giornale, lettere, cartoline, documenti di viaggio, mappe;
- l'abbinamento costante di parole e immagini che danno un nome alla realtà; il fascino e la chiarezza del reportage fotografico che stimola l'identificazione e aiuta la motivazione.

C'est chouette! offre allo studente occasioni per **personalizzare il proprio viaggio** nella lingua attraverso:

- l'apparato didattico adatto alle esigenze del recupero, del consolidamento, dell'approfondimento;
- l'area speciale aperta sul sito della casa editrice che offre materiali in continuo aggiornamento e arricchimento, con una particolare attenzione per le attività multimediali rivolte a studenti diversamente abili.

Composizione del corso

Package per lo studente

- Livre de l'élève 1 con Portfolio e Cd Audio
- Livre de l'élève 2 con Portfolio e Cd Audio
- Livre de l'élève 3 con Portfolio e Cd Audio
- Cd-Rom
- Activités pour la vidéo

Package per l'insegnante

- Livre du professeur e Cd Audio
- Vidéo
- Guide pour la vidéo

Ghisetti e Corvi Editori
Per ulteriori informazioni consultare il catalogo online www.ghisettiecorvi.it
Per richiesta saggi: Distribuzione scolastica centrale SEDES S.p.A Ghisetti e Corvi Editori - c.so Concordia 7 - 20129 Milano
tel. 02 76006232 - fax 02 76009468 - e-mail: sedes.spa@gpa.it

Scuola & Lingue Moderne

Organo ufficiale A.N.I.L.S.
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 Milano

Anno XLIV n. 4-5 2006

PROPRIETARIO ED EDITORE
ANILS

DIREZIONE
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@email.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

Referenze iconografiche
Bettmann/Corbis; Corbis/Sygma;
Pavlovsky J.; *Corbis:* Ortega J.; Wagner T.;
Grazia Neri; Marka; TipsImages: Bernard J.;
Francekevich A.

Le foto non citate appartengono all'archivio della Ghisetti e Corvi Editori.

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

Abbonamento annuo
Soci dell'A.N.I.L.S.
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 20,00
Estero Euro 30,00
Sostenitore Euro 40,00
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 0,45 in francobolli.

Informazioni, articoli e pubblicità
Cedes S.p.A. - Ghisetti e Corvi Editori
20129 Milano, Corso Concordia, 7

Ristampa: Emme & E, Milano
Finito di stampare nel mese di giugno
presso Alfaprint, Busto Arsizio (VA), 2006

AUTORIZZAZIONE DEL TRIBUNALE DI MODENA
DEL 3-6-1963: N. 398 DEL REGISTRO DI STAMPA.

Sommario

EDITORIALE

2 **Il capitale umano**
Gianfranco Porcelli

LA LINGUISTICA DEI CORPORA

4 **La linguistica dei corpora nella didattica delle lingue straniere**
Rita Calabrese

8 **Per un corpus della lingua del turismo. Spunti di riflessione per la didattica del tedesco L2 nella scuola secondaria**
Nicoletta Gagliardi

14 **Corpus en ligne: mode d'emploi. Applicazioni didattiche da corpora di lingua francese**
Lucia Drago

20 **Traduzione, corpora e apprendimento linguistico: vantaggi e applicazioni nella didattica della lingua inglese**
Loredana Sferrazza

LE BUONE PRATICHE

26 **Il metodo del team teaching nell'approccio CLIL**
Marcella Menegale

30 **Classics in Grammar: Explicit and Implicit Grammar Teaching in English Classroom**
Dilek Peçenek

34 **Dillo con parole tue... La creazione drammaturgico-teatrale per aiutare gli studenti di lingua madre straniera a comunicare anche in ambiente formativo**
Happy Ruggiero

38 **Working in English. Esperienze scientifiche in lingua inglese alla scuola primaria**
Antonella Lorenzetti

42 **La microlingua del turismo, aspetti sintattici: italiano e spagnolo a confronto**
Lucia Toppino

46 **More than simply understanding meaning**
Paula Hickey

NEUROLOGIA E APPRENDIMENTO

50 **Un modello operativo a misura di bambino: l'unità d'acquisizione**
Michele Daloiso

56 **Some reflections on input and input processing**
Alessandro Benati

PROFESSIONALITÀ DOCENTE

62 **Per un portfolio del docente di lingue**
Teresa Boella Ruggiero

Il capitale umano

Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale dell'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere

Nella sua rubrica "L'OPINIONE" (*Corriere della Sera Magazine* del 16.03.06, p. 24) Angelo Panebianco sotto il titolo "Riqualificare la scuola? Missione impossibile" scrive:

"Gli economisti ci spiegano ogni giorno che senza quella che essi chiamano «valorizzazione del capitale umano» (tradotto: senza un sistema di istruzione efficiente e di qualità che formi diplomati e laureati davvero preparati) non c'è possibilità di rilanciare lo sviluppo. Se gli economisti hanno ragione (e io credo di sì) allora siamo davvero nei guai. Perché ridare efficienza al nostro sistema di istruzione e, quindi, valorizzare il capitale umano è una «missione impossibile». Lo è perché la società italiana non esprime più da decenni alcuna domanda sociale, diffusa e forte, di riqualificazione della scuola. Notate, per esempio, l'assordante silenzio, l'assenza di qualsiasi protesta, tutte le volte che la politica procede (e lo fa con cadenza periodica) a qualche nuova infornata di precari nella scuola, senza minimamente preoccuparsi della qualità e della preparazione dei medesimi precari. In un Paese in cui tutti strillano per qualunque cosa, non c'è nessuna lobby di genitori, consumatori o altro, di una qualche rilevanza, che si mobiliti e protesti per il modo in cui la scuola viene (mal)trattata. Nessuno che si preoccupi di quella vera e propria emergenza nazionale che consiste nel fatto che i nostri diplomati occupano ormai, da molti anni, un posto fisso in fondo alla classifica europea quanto a preparazione (si tratti di conoscenza della matematica o di cultura generale). Nessuno insomma che dimostri il benché minimo interesse per i gravissimi problemi del nostro sistema di istruzione.
La scuola è in mano da decenni a un protervo sindacalismo corporativo che combatte ogni tentativo, anche il più timido, di imporre una selezione degli insegnanti sulla base delle capacità e del merito. E i risultati, in termini di inefficienza della scuola e di impreparazione di tanti alunni, si vedono. La colpa è della politica che cede sistematicamente alla prepotenza dei sindacalisti? No, la colpa è di una società (in)civile latitante che con il suo disinteresse per la scuola blocca sul nascere la possibilità che i politici impongano un cambiamento di registro. Valorizzazione del capitale umano? Solo chiacchiere buone per i convegni. Purtroppo."

Ritengo perfettamente ozioso pesare i torti e le ragioni di quanto scrive Panebianco. Ho tirato un sospiro di sollievo quando, giunto alla fine, ho visto che non ha menzionato espressamente le lingue straniere - ma è una ben magra consolazione. Serve piuttosto domandarsi come mai un opinionista di quel livello sia giunto a esprimersi così sul nostro sistema scolastico.
Prima di procedere, tuttavia, sottolineo che scrivo questo editoriale prima delle elezioni politiche sapendo che verrà letto dopo. Non escludo che Panebianco sia stato influenzato dal clima pre-elettorale e dallo schieramento del suo giornale, orientato a favore del centro-sinistra, ma non mi importa. L'impegno assunto con voi di mantenere un'assoluta indipendenza di giudizio non mi pesa: non ho, non ho mai avuto, nessuna tessera di partito né sono legato a poteri politici. Pongo sul tappeto queste questioni perché vi sono sintomi di un'evoluzione del costume che si traduce in una diversa attenzione al sistema scolastico.
Dal nostro punto di vista di insegnanti, non è vero che i genitori non si interessino di scuola: lo fanno, ma troppo spesso nel modo sbagliato, ossia disinteressandosi del sistema, delle norme, delle riforme, e occupandosi solo dei propri figli. Come scrivevo in un altro editoriale, certi atteggiamenti iperprotettivi proseguono fino all'università, con giovani ampiamente maggiorenni, arrecando loro grave danno perché è una diseducazione ad affrontare le difficoltà del vivere sociale.
D'altra parte, la situazione attuale della scuola statale scoraggia a intervenire. Quando scoprii che una delle mie figlie aveva una professoressa di inglese che sapeva l'inglese meno di lei, andai dalla Preside e le chiesi se la prof. *** fosse di ruolo. Avuta una risposta affermativa il colloquio finì lì - anche perché la Preside pur

di difendere l'indifendibile stava cominciando a dire cose come "l'inglese si può pronunciare in tanti modi", non sapendo che stava parlando a uno che di fonologia inglese si occupa dagli anni '60 e che quell'insegnante (si fa per dire) commette anche grossolani errori di grammatica. Tutto ciò avviene in un Liceo Scientifico Statale di una zona residenziale di Milano: uso il presente perché non mi risulta che nel frattempo sia cambiato qualcosa.
La questione l'avevo sollevata non tanto per mia figlia, che aveva la fortuna di aver in casa chi poteva prepararla adeguatamente all'esame di Stato, ma pensando ai genitori che non avevano il minimo sospetto di quanto stava accadendo ai loro figli. L'avevo sollevata, ma ho dovuto lasciarla cadere.

Lingua e Scienza

Durante il convegno ANILS di Torino sulla Traduzione (24.3.2006) uno psicologo, il prof. D. Galati dell'Università di Torino, fece un intervento sul lessico delle emozioni, illustrando uno studio condotto negli Stati Uniti. A numerosi soggetti è stato chiesto di indicare il grado di prossimità o di distanza tra coppie di vocaboli riferiti alle emozioni (dalla gioia alla paura, dalla serenità all'insicurezza, ecc.) e mappando i dati ottenuti sono stati individuati chiaramente alcuni "nodi" o raggruppamenti di vocaboli e quindi le corrispondenti aree, ossia i nuclei primari delle emozioni umane.
Fin qui tutto bene, se non fosse che gli esiti dell'indagine sono stati proposti come dati scientifici riferiti alla persona umana in quanto tale. Il gruppo di lavoro del prof. Galati ha condotto una ricerca del tutto analoga ma basata sulle lingue neolatine, dal portoghese al rumeno, ottenendo risultati significativamente diversi, ossia raggruppamenti e nuclei che per collocazione e consistenza non corrispondono a quelli dello studio statunitense.
La cosa non ci meraviglia: sappiamo che, per esempio, in Psicologia si conviene di far corrispondere l'italiano "gioia" all'inglese *happiness* ma le concordanze dei due vocaboli non sono per nulla coincidenti. È quindi grave che ai dati di una ricerca, pesantemente condizionati dal lessico disponibile in una data lingua, venga attribuito un valore universale e che su di essi si pensi di poter costruire modelli della mente e della personalità umana validi ovunque. Basare su modelli inglesi una psicoterapia condotta in italiano è sbagliato e quindi potenzialmente dannoso.
Mi sono tornati alla mente gli esperimenti di insegnamento della lingua dei segni (nella sua variante americana: i sordi del mondo non comunicano tutti con gli stessi gesti) a uno scimpanzé. Venne considerato un grande successo il fatto che di fronte a un'anguria, mai vista prima, l'animale abbia fatto spontaneamente in successione il segno dell'acqua e quello del melone. L'evento è effettivamente degno di nota, ma parlare di creatività in termini assoluti e attribuirvi più valore del dovuto è un errore. *Watermelon*, "melone d'acqua" è il nome che all'anguria viene dato in inglese e in qualche altra lingua, ma come tutti i nomi è convenzionale e non rinvia a nulla di intrinseco e universale. Tant'è vero che molti usano "cocomero" invece di "anguria", e in alcune aree d'Italia "la cocomera" è femminile.
Nelle "scienze umane" dobbiamo vigilare contro gli abusi dell'inglese e gli insegnanti di lingue, soprattutto a livello universitario, possono trovare in questo compito un ruolo scientifico specifico e di alto rilievo. Ma a condizione di rinunciare a preconcetti filo- o anti-americani, a nazionalismi e ideologismi di qualunque segno, per restare sul piano delle indagini oggettive fondate su analisi linguistiche corrette e dettagliate.

Quali lingue a scuola?

Per quanto riguarda gli insegnamenti linguistici, le conclusioni che possiamo trarre sono ambivalenti. Da un lato, la pluralità delle lingue conosciute offre indiscutibili vantaggi anche nel "fare scienza", qualunque essa sia e comunque si concepisca il sapere scientifico. Molto si può già ricavare da buone analisi sistematiche delle dissimmetrie tra italiano e inglese, ma molto di più si ottiene coinvolgendo (almeno) una terza lingua. Di qui il ribadito impegno dell'ANILS per la seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria.
Dall'altro lato, la pervasività dell'inglese, con i suoi risvolti negativi in troppi settori, la si può contrastare efficacemente solo se quella lingua è conosciuta davvero, a un buon livello: ed è proprio un autore inglese a rammentarci che *a little knowledge is a dang'rous thing*. Molti abusi vengono perpetrati anche da parte di molti che da noi usano l'inglese per "darsi un tono" o far notare che hanno fatto esperienze oltre Manica o oltre Atlantico, senza peraltro che a ciò corrisponda una padronanza approfondita della lingua. Per ben quattro volte un articolo sulla prima pagina del "Corriere della Sera" parla di *customer satisfaction* e tutte e quattro le volte viene scritto **costumer* - chiaro indice di "malcustome" linguistico.
Rafforzare l'inglese, quindi, ma non a scapito delle altre lingue. Questa è la linea chiara dell'ANILS, che dobbiamo ribadire una volta di più. Tenendo conto del quadro complessivo - non esistono solo le lingue nel curriculum scolastico - ma senza arretrare di un millimetro.
Solo così saremo pronti ad accettare la sfida sulla qualità della scuola quando finalmente essa sarà messa a tema seriamente da una società che vuole valorizzare il capitale umano.

La linguistica dei corpora nella didattica delle lingue straniere

Rita Calabrese
Università di Salerno

Premessa

Negli ultimi dieci anni si è assistito ad un generale riassetto dell'organizzazione scolastica italiana (ed europea) che ha portato ad una profonda revisione delle sue *finalità* educative e degli *obiettivi* specifici dell'*attività* in classe/della *prassi didattica*. Tale processo di revisione è stato veicolato/legittimato da una serie di interventi normativi che hanno sì posto una certa enfasi sull'apprendente e sui processi cognitivi coinvolti, ma hanno al tempo stesso gettato nuova luce sui compiti e sulle rinnovate funzioni della figura del docente-*facilitator*. Ad una attenta rilettura di alcune di tali norme[1] emergono due aspetti interessanti strettamente interrelati tra loro: l'esigenza di un costante *life-long training* dell'insegnante/docente e la necessità di compiere sostanziali innovazioni nel campo della prassi didattica mediante l'applicazione di supporti informatici.

L'attuazione dei suggerimenti contenuti in tali documenti ha incontrato, com'è noto, difficoltà di varia natura (scarsità di strutture scolastiche dotate di aule multimediali, diffidenza riguardante l'efficacia formativa e didattica degli strumenti informatici, ruolo del docente e del computer) che hanno portato un altrettanto cospicuo nucleo di discussioni e proposte sull'effettiva utilità dell'impiego del computer in classe, ma hanno al tempo stesso generato un notevole interesse nei confronti delle potenzialità offerte dagli strumenti informatici. Lo scopo di questa sezione monografica è proprio quello di cogliere questo duplice aspetto che sta caratterizzando la didattica delle lingue straniere negli ultimi anni e che, nell'intreccio di aggiornamento/formazione-informazione/multimedialità, attinge dai più diversi ambiti di ricerca per trarre spunti per proposte didattiche innovative e sempre più motivanti per gli apprendenti. Nel far ciò abbiamo assunto come 'modello' un particolare ambito di ricerca, quello della linguistica dei *corpora*, in quanto ci è sembrato esemplificativo dei modi/possibilità di come teoria linguistica e prassi didattica si incontrino su un terreno comune con lo scopo di migliorare/approfondire la comprensione dei meccanismi di acquisizione linguistica.

NOTEVOLE INTERESSE NEI CONFRONTI DELLE POTENZIALITÀ OFFERTE DAGLI STRUMENTI INFORMATICI

1. Che cos'è la Corpus Linguistics

A partire dagli anni '90 si è andato affermando, in maniera sempre più decisa, nell'ambito della linguistica teorica e della glottodidattica un filone di studi ispirato ad un approccio linguistico che mette al centro dell'indagine e della prassi didattica il *lessico*, nel senso che fenomeni considerati dalla linguistica generale come proiezioni sintattiche vengono adesso interpretati alla luce delle proprietà del lessico. Grande impulso in questa direzione è derivato dagli studi svolti nell'ambito del movimento empirista, denominato 'contestualismo britannico' che, prendendo le mosse dal modello linguistico proposto da Halliday (1966), considera il livello lessicale non disgiunto da quello sintattico e utilizza grosse banche dati o *corpora* per l'analisi e descrizione della lingua/dei fenomeni linguistici.

Il dato rilevante delle proposte teoriche ispirate allo studio dei *corpora* è la critica alla tradizionale distinzione tra lessico e grammatica e l'affermazione della stretta correlazione tra loro nel determinare le scelte lessicali e sintattiche del parlante (Sinclair 1991:104).

Gli studiosi che operano nel campo della *corpus linguistics* insistono su tre aspetti particolari dei loro studi (Tognini Bonelli 2000:95):

a. la linguistica dei *corpora* è un

[1] Per citarne alcune, la C.M. 304 del 10/7/1998 che, oltre a promuovere l'introduzione di una seconda lingua comunitaria nella Scuola Secondaria Inferiore, incoraggia interventi miranti all'aggiornamento dei docenti; la C.M. 345 del 3/8/1998 che propone, tra l'altro, un piano di aggiornamento dei docenti.

approccio *empirico* all'analisi dell'uso linguistico che può partire da una data teoria o da un determinato principio oppure anche da un particolare tratto linguistico cercando evidenze nel corpus da analizzare (approccio di tipo *corpus-based*) oppure può avvicinarsi al corpus senza aver già in precedenza individuato il fenomeno da analizzare o il principio da verificare, ma con la finalità di osservare i dati per arrivare a formulare generalizzazioni sulla lingua proprio attraverso l'analisi di questi dati (approccio *corpus-driven*);

OSSERVARE I DATI PER ARRIVARE A FORMULARE GENERALIZZAZIONI SULLA LINGUA

b. la cornice teorica di riferimento è la teoria contestuale e funzionale del significato di tradizione firthiana che considera ogni morfema, parola, frase o testo all'interno di un suo più ampio contesto specifico di significazione, in cui ogni singolo elemento può trovarsi in co-relazione con un altro attraverso determinate *collocazioni* e *colligazioni*[2];
c. l'approccio *corpus-based* implica un largo impiego delle tecnologie informatiche.

2. Strumenti

Tra i primi tipi di *corpora* elettronici a carattere generale, vale a dire costruiti al solo scopo di mettere a disposizione della ricerca linguistica un insieme di testi utili per compiere analisi comparative, si annoverano il *Brown Corpus* e il suo corrispondente britannico *LOB Corpus*,[3] nato dalla collaborazione delle università delle tre città che compongono l'acronimo (Lancaster, Oslo e Bergen). Il *Brown* e il *LOB* contengono entrambi una selezione ben calibrata di generi *testuali* (dal saggio accademico a quello giornalistico) suddivisi nelle diverse sezioni che lo compongono. Altri *corpora*, quali la *Bank of English*[4] o il *British National Corpus*[5], sono *corpora* sincronici (*monitor corpora*) e contengono milioni di dati di lingua parlata e scritta.

Un utile strumento di analisi dei dati è rappresentato dal *concordancer*: si tratta di uno speciale software che consente di rielaborare il materiale linguistico in modo che il *corpus* non fornisca informazioni nuove sulla lingua, ma ne offra una prospettiva del tutto nuova. Infatti, le liste di concordanze prodotte dai più diffusi *concordancer* presentano spesso diversi esempi di una parola o sintagma che altrimenti risulterebbero inosservati in normali contesti di occorrenza, rendendo in tal modo la 'fraseologia' in essi presente più evidente all'osservazione dell'analista.

I software attualmente disponibili sono numerosi: si va dai programmi più semplici che consentono il calcolo statistico dei *tokens* e lemmi di un *corpus* e delle collocazioni più frequenti come il *KWIC*, a quelli più complessi come il *ConcApp*[6] e il *WordSmith Tools*[7], quest'ultimo tra i più diffusi programmi linguistici attualmente impiegati.

3. I corpora nella didattica delle lingue straniere

Nel suo continuo sviluppo verso il raggiungimento di uno status di disciplina teorica caratterizzata da procedure di analisi sue proprie, la *corpus linguistics* si configura come area di ricerca estremamente innovativa e produttiva soprattutto per quanto riguarda le sue possibili applicazioni pedagogiche sia nella normale prassi didattica sia nella progettazione ed elaborazione di materiali destinati a tale scopo.

LA *CORPUS LINGUISTICS* SI CONFIGURA COME AREA DI RICERCA PRODUTTIVA

L'impiego di programmi di analisi delle concordanze in classe si sta affermando negli ultimi anni come prassi didattica particolarmente valida nel processo di apprendimento/insegnamento delle lingue straniere[8], in quanto rappresenta un efficace strumento per il potenziamento delle abilità metalinguistiche degli apprendenti sollecitati a cogliere ed interpretare specifici *patterns* linguistici nella lingua d'arrivo.

[2] La colligazione è l'interrelazione di categorie grammaticali entro la struttura sintattica.
[3] Il *Brown* e *LOB Corpus* sono consultabili gratuitamente in rete al sito: http://www.edict.com.hk
[4] Collegandosi al sito http://titania.cobuild.collins.co.uk è possibile scaricare gratuitamente un saggio del *corpus*.
[5] Il sito http://www.natcorp.ox.ac.uk offre una versione demo del *corpus*.
[6] Questo programma è disponibile gratuitamente in rete, insieme ad altri strumenti per l'apprendimento autonomo della lingua inglese, al sito del *Virtual Language Centre* (http://www.edict.com.hk) curato da Chris Graeves.
[7] Il programma, curato da Mike Scott (http://www.liv.ac.uk/~ms2928/index.htm), è edito dalla Oxford University Press.
[8] In Cordisco-Di Sabato (2002) viene riportata un'esperienza didattica svolta nell'ambito della Scuola Interuniversitaria Campana di Specializzazione degli Insegnanti di Scuola Secondaria.

Intorno agli anni '90, Tim Johns adottò l'espressione *Data Driven Learning (DDL)* per riferirsi a metodologie didattiche basate sull'uso di *concordancer* con il principale obiettivo di promuovere l'apprendimento induttivo nell'osservazione di specifici fenomeni linguistici. Così, nell'attuale prassi didattica, l'idea di *collocazione* si è affermata come un'importante categoria di *patterning* lessicale e come precisa unità di descrizione linguistica anche nella progettazione di materiali didattici (Woolard 2000). Molti *corpora findings* sono infatti alla base della costruzione di vocabolari, come il *Collins - Birmingham University International Language Database* (*COBUILD*)[9] e di grammatiche, come la recente *Longman Grammar of Spoken and Written Eng-lish* (Biber et al. 1999)[10].

Il principale valore pedagogico del *DDL*, che affonda le sue radici nella tradizione degli approcci all'apprendimento della lingua straniera centrati sul discente, risiede nella maggiore esposizione dell'apprendente all'uso reale della lingua, con cui migliora la sua competenza nella L2. Questo approccio all'apprendimento 'per scoperta' risulta particolarmente efficace nell'acquisizione delle strutture grammaticali e lessicali, in quanto esercita le abilità metalinguistiche degli apprendenti, stimolati a riscontrare, nell'ordinata presentazione di liste collocazionali, la presenza di determinate regolarità formali nell'enorme quantità di combinazioni lessicali, solo apparentemente dominate da principi di assoluta casualità. In questo senso, dunque, tale approccio risulta procedere nella stessa direzione dell'attuale prassi didattica che vede nell'apprendimento realizzato in condizioni di assoluta autonomia un'enorme spinta motivazionale e cognitiva.

L'APPRENDENTE DIVIENE EGLI STESSO UN RICERCATORE ATTIVO

L'enorme sforzo per memorizzare lunghe liste di *items* lessicali può essere così sostituito da un più efficace approccio all'apprendimento della lingua straniera: l'apprendente diviene egli stesso un ricercatore attivo nello studio sul funzionamento linguistico che emerge dalle liste di concordanze. Laddove le strutture educative lo consentano, l'uso autonomo di programmi di analisi linguistica dei *corpora* può essere condotto attraverso compiti di *problem solving*, mediante i quali gli apprendenti possono formulare delle ipotesi di ricerca linguistica e pianificare adeguate strategie di ri/soluzione. Una volta verificata l'efficacia delle ipotesi formulate e quindi la validità delle generalizzazioni perseguibili, gli apprendenti potranno, se necessario, riconsiderare le proprie tecniche di studio e strategie di apprendimento, modificando al contempo le loro presupposizioni riguardanti la lingua[11].

Il grande impulso dato dalle nuove tecnologie alla prassi didattica nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere ha reso il *DDL* una delle maggiori aree di sperimentazione che offre un reale contributo ad una riconsiderazione della lingua e dell'uso linguistico da parte degli apprendenti. Infatti, l'idea della lingua come *concordance patterning and chunking* può risultare davvero un valido strumento per aiutare gli apprendenti a modificare la loro prospettiva 'atomistica' della lingua la cui principale unità di significato è rappresentata dalla singola parola.

4. Proposte

Nelle pagine che seguono vengono presentate alcune applicazioni pratiche dei principi teorici e delle procedure di indagine discusse sopra. Tali proposte didattiche possono essere inserite come attività volte alla riflessione grammaticale all'interno di corsi di lingua straniera destinati a studenti delle scuole secondarie di diverso livello di competenza linguistica.

[9] Il progetto fu avviato negli anni '80 sotto la direzione di John Sinclair con l'obiettivo principale di creare un vasto archivio lessicografico comprendente circa venti milioni di parole. In seguito il repertorio è stato aggiornato sulla base dei dati provenienti dalla *Bank of English*.

[10] Questa grammatica si basa sull'analisi di un *corpus* di circa venti milioni di parole contenute in testi rappresentativi dei diversi registri (dalle conversazioni al linguaggio giornalistico) dell'*American English* e del *British English*, tratto dal *British National Corpus*.

[11] Se, per esempio, si osservano le collocazioni del verbo *like* all'interno del *LOB Corpus* la regola di grammatica generale che prevede *like + V-ing* e, meno frequentemente *like to + INF* viene smentita dalle occorrenze del *corpus*, dove le collocazioni di *like to + INF* risultano di gran lunga più numerose di *like + V-ing*.

Bibliografia

* BIBER D. JOHANSSON S. LEECH G., CONRAD S., REPPEN R., (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Longman, Harlow.
* CORDISCO M., DI SABATO B., "I Corpora nell'Analisi della Lingua Inglese. Un'esperienza Didattica e di Ricerca", in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", a. XXXIV n.3, 39-69.
* HALLIDAY M.A.K., (1966) "Lexis as a Linguistic Level", in BAZELL C.E., CATFORD J.C., HALLYDAY M.A.K., ROBINS R.H. (a cura di), *In Memory of J.R..Firth*, Longman, London.
* LEWIS M., (1993), *The Lexical Approach*, LTP, London.
* SINCLAIR J., (1991), *Corpus Concordance Collocation*, OUP, Oxford.
* TOGNINI BONELLI E., (2000), "Il *corpus* in classe: da una nuova concezione della lingua a una nuova concezione della didattica", in ROSSINI FAVRETTI R. (a cura di), *Linguistica e Informatica, corpora, multimedialità e percorsi di apprendimento*, Bulzoni, Roma.
* WOOLARD G. (2000), "Collocation, encouraging learner independence", in LEWIS M., *Teaching Collocations*, LTP, London.

Portale di www.corpora.unito.it dall'opera Spiegelbild (1999) di Amedeo Conte rielaborata da Leonardo Borazio (2005).

Per un corpus della lingua del turismo. Spunti di riflessione per la didattica del tedesco L2 nella scuola secondaria

Nicoletta Gagliardi
Università di Salerno

Le guide turistiche sono testi dichiaratamente informativi e, seguendo la tipologia elaborata da Sabatini (1999)[1], sono mediamente vincolanti, come le opere divulgative e i testi giornalistici, in cui l'organizzazione retorica del discorso risponde alle precise aspettative dei destinatari facilitando in tal modo la comunicazione. Colui che redige il testo di una guida turistica non solo informa ma intrattiene i propri lettori ed attua particolari scelte morfosintattiche e lessicali basate su principi di chiarezza, mancanza di ambiguità, rapidità di decodificazione.

LA LINGUA DELLE GUIDE TURISTICHE PRESENTA CARATTERISTICHE CHE SI OSSERVANO ANCHE NELLA LINGUA DI USO QUOTIDIANO

La lingua delle guide turistiche presenta caratteristiche che si osservano anche nella lingua di uso quotidiano; essa si caratterizza sul piano morfosintattico per la particolare frequenza di certi fenomeni che esistono anche nella lingua comune quali lo stile nominale, la semplificazione delle strutture del periodo, l'uso del passivo e della modalità. L'aspetto lessicale è molto interessante perché si sviluppa in risposta a specifiche necessità comunicative. La lingua tedesca mostra una forte tendenza all'economia linguistica mediante la compattazione, la formazione di parole mediante l'affissazione, la derivazione, la compressione. La compattazione dell'informazione porta alla condensazione lessicale che tende ad esprimere in una sola frase un determinato contenuto. L'analisi della lingua di varie tipologie di guide turistiche sulla Campania attualmente in commercio nei paesi di lingua tedesca offre numerosi spunti per un'efficace azione didattica finalizzata al consolidamento di determinati elementi della grammatica tedesca. Infatti, la struttura di questi testi, spesso brevi, molto chiari e descrittivi, li rende particolarmente adatti al loro inserimento in percorsi didattici di diversi livelli di età e conoscenze linguistiche. Inoltre si è constatato che la lettura di alcuni passi tratti dalle guide turistiche interessa molto gli studenti, incuriositi dalle immagini e dai contenuti dei testi inerenti la regione in cui vivono.

LA COMPATTAZIONE DELL'INFORMAZIONE PORTA ALLA CONDENSAZIONE LESSICALE

Qui si presentano ipotesi di lavoro per il livello A2/B1 finalizzate all'apprendimento del lessico e in particolare del sostantivo e aggettivo. Gli esercizi seguenti tendono a puntare su neologismi, ibridi, forestierismi e principi di *Wortbildung* per sollecitare l'attenzione degli apprendenti sul lessico tedesco che non è sempre così difficile da comprendere e da acquisire.

[1] Essa si fonda su due criteri costituiti da un lato dal cosiddetto 'patto' comunicativo, che lega immancabilmente emittente e destinatario, e dall'altro dal grado di 'vincolo interpretativo' che in quel patto il primo impone al secondo. Cfr. F. Sabatini, « 'Rigidità-esplicitezza' vs 'elasticità-implicitezza': possibili parametri massimi per una tipologia dei testi», in G. Skytte/F. Sabatini (cur.) *Linguistica testuale comparativa*, Atti del Convegno interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenhagen 5-7 febbraio 1998), Museum Tusculanum Press, Copenhagen, pp. 141-172.

1. Proposte didattiche per il livello A2.

Esercizio 1.: cerchiare le parole (o parti di esse) che sono presenti anche in italiano.

Souvenirdorado	Cooles Ambiente	Preise recht happig
Touristentouch	Sight-seeing Stätten	Fingerfood alla napoletana
Shoppingbummel	Mediterran-sonniger Farbmix	Mit Flair
Siesta-Zeit	Super-luxus-nobel-ferien-ghetto	Im spleenig-romantischen Stil
In-Lokale	Chicci-Look	

Esercizio 2.: leggere attentamente le seguenti parole composte da una parola italiana e una tedesca (ibridi) e spiegare in tedesco il loro significato.

Büffelmozzarella	Bummelstraße	Badestabilimento
Mozzarellabüffeln	Straßenbummel	Kinderkorso
Inselzauber	Bahnhofspiazza	Piazzaatmosphäre
Zauberinsel	Dorftrattoria	Wahlcapreser
Stadttraum	Landtrattorien	
Traumstadt	Fischerambiente	

Esercizio 3.: gli aggettivi elencati qui sotto sono tutti di origine straniera: sostituirli, se possibile, con sinonimi tedeschi, ricorrendo eventualmente all'aiuto del dizionario.

illustre Gäste	.....	magische Insel	.....
opulentes Essen	.....	antikische Architekturen	.....
nobles Ambiente	.....	exklusive Yacht- und Ruderclubs	.....
romantische Ruine	.....	mediterrane Heiterkeit	.....
ruinöser Zustand	.....	luxuriöse Geschäfte	.....
monströse Metropoli	.....	mythische Landschaft	.....
charismatische Insel	.....	charmanter Treffpunkt	.....
grandiose Panoramen	.....	bizarre Felsenlandschaft	.....

Esercizio 4.: sottolineare il sintagma o i sintagmi che sono estranei nei seguenti gruppi di parole.

1) atemberaubender Anblick	2) grandiose Panoramalage
phantastischer/faszinierender Blick	einmaliges Vesuvpanorama
freche Blicke	grandiose Panoramen
überraschende Ausblicke	unvergleichliches Panorama
atemberaubende Weitblicke	

Esercizio 5.: con il sostantivo *Blick* si possono formare diversi composti: *Anblick*, *Ausblick*, *Einblick*, *Weitblick*.
Inserire nelle frasi seguenti il sostantivo più appropriato.

1. interessante Einblicke in düstere Hinterhöfe .....
2. atemberaubende Weitblicke .....
3. überraschende Ausblicke .....
4. faszinierender Anblick .....

2. Proposte didattiche per il livello B1

Esercizio 1.: formare composti e utilizzarli in tipici contesti di frase ricordandosi di aggiungere la *-s-* laddove è necessario.

Verkehr	Chaos
Landschaft	Bild
Felsen	Landschaft
Einkauf	Straße
Überleben	Kampf
Massen	Tourismus
Touristen	Lokale
Treff	Punkt
Zitronen	Bäume
Oliven	Haine
Flanier	Straße
Tourismus	Industrie
Stadt	Teil
Tempel	Ruinen
Gast	Freundschaft
Urlaub	Insel

Esercizio 2.: il seguente brano commenta la foto di uno scorcio famoso della costiera amalfitana, la vista della costa da Villa Rufolo a Ravello. Leggere il testo e sottolineare tutti i termini che ricorrono per descrivere le diverse sfumature del colore blu.

«Wenn auch Farben ein Zuhause haben, dann wohnt das Blau an den Küsten Süditaliens. Es erscheint in so vielen Nuancen, dass ein einziges Wort zu arm ist, um all seine Spielarten zu erfassen, die sich im wechselnden Licht immer wieder neu offenbaren. Und so denken wir, wenn wir uns an das Meer, an den Himmel im Süden erinnern, an: Azurblau, Ultramarinblau, Wasserblau, Hellblau, Grünblau, Türkisblau, Tintenblau, Himmelblau, Nachtblau, Pastellblau, Graublau, Capri-Grotten-Blau, kitschigblau, Swimmingpoolblau, Lichtblau, Matrosenblau, Blaubeerblau, Eisblau, Königsblau, Meerblau, Mittelmeerblau». (Geo Special: *Italiens Süden*, Hamburg, Jahr 2001, p. 15.)

Esercizio 3.: individuare coppie di aggettivi di significato simile ed unirli a un sostantivo appropriato.
Es.: magisches/zauberhaftes Panorama

auffallend, beeindruckend, zauberhaft, faszinierend, außergewöhnlich, magisch, paradiesisch, blühend, duftend, bunt,

elegant, nobel, einmalig, wunderbar, fantastisch, pompös, elitär, grandios, majestätisch.

Esercizio 4.: individuare gli aggettivi nel testo ed inserirli nello schema seguente:

Chaotische Gedränge und raffinierte Taschendiebe, hupende Autos und knatternde Mopeds, tropfende Wäsche hoch über der Strasse, spielende Kinder und kreischende Mütter, dazwischen streunende Hunde und Katze – in Erwartung solcher Szenen besucht man die Altstadt von Neapel.

-isch-	-t-	-nd-
		hupende,

Esercizio 5.:

a. inserire nel testo gli aggettivi indicati nel riquadro, facendo attenzione alla declinazione.

Amalfitana

Amalfitanisch-	Sorrentinisch-	schön-
italienisch-	asphaltiert-	natürlich-
verbreitert-	besonder-	tief-

Die ..... Küste, jene außergewöhnlich ..... Küstenlandschaft am ..... Mittelmeer, wo die Gebirgsausläufen der Monti Lattari ins Meer tauchen, beginnt im Westen auf der Südseite der ..... Halbinsel und erstreckt sich bis Vietri sul Mare im Osten. Mit Amalfitana im engeren Sinn wird die ca. 40 km lange Panoramastraße zwischen Positano im Westen und Vietri sul Mare im Osten bezeichnet. Sie wurde erst 1840 in den Fels geschlagen, kühn folgt sie jeder ..... Windung, manchmal führt sie über ..... Schluchten, die sich Flüsse aus den Lattari-Bergen gegraben haben. Auch heute stellt die zwischenzeitlich ..... , jedoch nicht wesentlich ..... SS 163 für die Autofahrer eine ..... Herausforderung dar, besonders in der Vorsaison bis Mitte Mai: So lange haben Touristenbusse die Erlaubnis, die Küstenstraße zu befahren. [Baedeker, *Italien*]

b. inserire nel testo i sostantivi indicati nel riquadro.

Amalfi

Einwohner	Ferienorte	Mittelalter
Seerepubliken	Seerecht	Mittelmeer
Höhepunkt	Ruderregatta	Größe

Das 6000 ..... zählende Amalfi ist einer der beliebtesten ..... in Italien und das Zentrum der Amalfitana. Der Sage nach wurde es von Konstantin dem Großen gegründet. Im ..... war es mit Genua, Venedig und Pisa eine der großen italienischen ..... , die den Warenverkehr mit dem Orient beherrschten. Im 11. Jh., auf dem ..... seiner Macht, zählte es 50 000 Einwohner. Das ..... von Amalfi, die so genannten Tabulae Amalfitanae (heute im Museo Civico), galt bis zum 16. Jh. im gesamten ..... . An die vergangene ..... erinnert die im Wechsel mit Venedig, Pisa und Genua alle vier Jahre stattfindende Regata storica delle antiche Repubbliche Marinare, eine ..... in historischen Kostümen. [Baedeker, *Italien*]

Esercizio 6.:

a. Inserire negli spazi vuoti le parti (A-F) che si riferiscono ad ogni titolo elencato.

1. Übernachten

.....

.....

2. Essen und Trinken

.....

.....

3. Einkaufen

.....

.....

4. Feste und Events

.....

.....

5. Sport und Freizeit

.....

.....

6. Familientipps – Hits für Kids

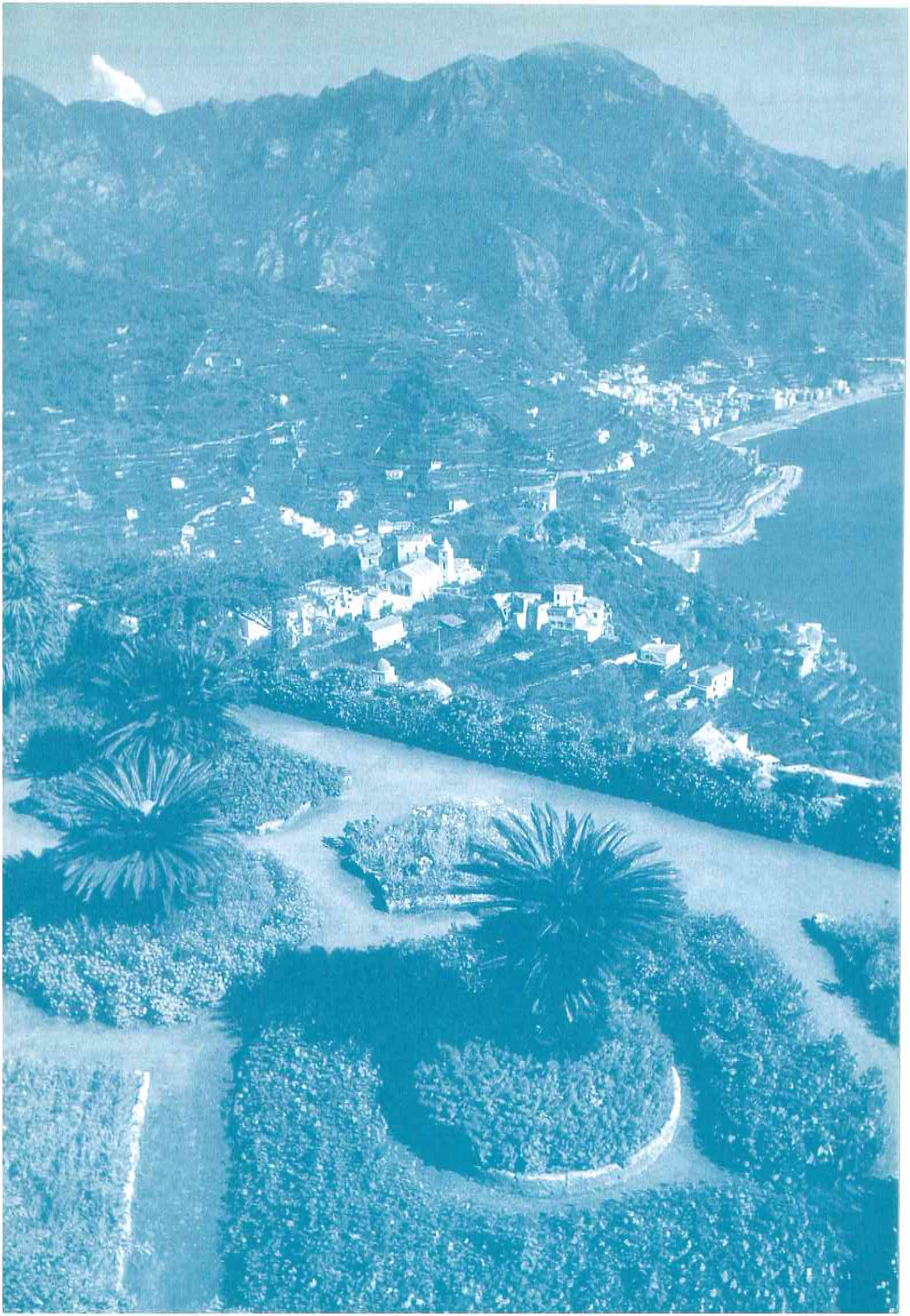
.....

.....

A. *Besonders beeindruckend: die Osterprozessionen. Aber nur eines von vielen weiteren Ereignissen*
B. *Die Region bietet alles von Designermode über Keramik bis zu kulinarischen Spezialitäten*
C. *Paradiesische Badestrände, spannende Museen und Spielplätze garantieren viel Spaß für die Kleinen*
D. *Schwimmen, Surfen & Co. Stehen an erster Stelle. Aber auch Wanderer kommen auf ihre Kosten*
E. *Das Angebot reicht von der günstigen Familienpension bis zur Luxusherberge mit eigener Terme*
F. *Wohlschmeckend und gesund ist hier die Küche: Pasta, viel Gemüse und frischer Fisch*

b. stabilire a quale titolo dell'elenco precedente corrispondono le seguenti parole-chiave.

- *Bootfahren, Segeln und Surfen, Tauchen, Wandern.*
- *Karfreitagsprozessionen, Mariä Himmelfahrt, Prozession zu Ehren der Santa Maria Maddalena, Fest der Kastanienernte, Internationale Filmfestspiele.*
- *Halb- oder Vollpension, Campingplätze.*
- *Vier-Gänge-Menü, Mittelmeergemüse, Wein von den Hängen des Vulkans.*
- *Keramikhandwerk, Korallenschmuck, Holzintarsienarbeiten, Mitbringsel.*



Corpus[1] en ligne: mode d'emploi. Applicazioni didattiche da corpora di lingua francese

Lucia Drago
School of Humanities and Human Services - Brisbane

Lo scopo del presente contributo è offrire alcuni spunti per la creazione di percorsi didattici a partire da *corpora* di lingua francese accessibili gratuitamente tramite Internet.
Procurarsi una raccolta di documenti autentici selezionati secondo una specifica richiesta lessicale può essere un'operazione estremamente semplice e particolarmente utile per esercizi di contestualizzazione e di riformulazione, utilizzando strategie di anticipazione. Le attività proposte mirano allo sviluppo della competenza comunicativa (comprensione ed espressione scritta, produzione orale, dibattito), metalinguistica (analisi del costrutto grammaticale, processi di inferenza) e cross-culturale (confronto Francia - Italia).

Il sito www.webcorp.org.uk[2] fornisce rapidamente liste di *concordanze*[3] per parole a scelta dell'utente, a partire dal Web considerato come un enorme *corpus* (da cui *WebCorp*).
La caratteristica maggiormente interessante per chi si occupa di didattica del francese riguarda la possibilità di selezionare una richiesta attraverso la consultazione contemporanea dei siti di alcuni dei principali quotidiani pubblicati in Francia: "Le Monde", "Le Figaro", "Libération" e infine "L'Humanité". Il materiale da cui si potranno elaborare dei percorsi di apprendimento, di conseguenza, risulterà:

1. attuale, in quanto potranno essere ricavate selezioni da articoli pubblicati fino al giorno stesso della consultazione;
2. vario, poiché si confronteranno frasi e/o testi redatti da giornalisti che esprimono differenti tendenze politiche;
3. stilisticamente interessante, dato che rappresenta un campione di lingua francese contemporanea, scritta, nell'ambito del linguaggio dei media, in cui, tra l'altro, si registrano e si assimilano immediatamente neologismi ed espressioni della *langue courante*;
4. curato nella forma e nei contenuti, perché i quotidiani a diffusione nazionale possono essere considerati fonti autorevoli e gli articoli pubblicati sono generalmente proponibili come modelli di coerenza e coesione testuale, con una certa varietà di connettori del discorso.

Non dimentichiamo, inoltre, che l'insegnamento/apprendimento della *civilisation*, l'*éducation à la citoyenneté* e l'interculturalità sono strettamente connesse con l'informazione sul mondo attuale.

Operazioni-base

Una volta su www.webcorp.org.uk, basterà:

- cliccare su *Advanced*;
- inserire il termine richiesto in *Search Term*;
- selezionare il periodo di pubblicazione da considerare in *Pages Last Modified*;
- scegliere *French newspapers* da *Newspapers Domains*;
- selezionare *Exclude link text* e *Exclude wildcard match to e-mail address*;
- Avviare la ricerca.

Avremo così a disposizione un certo numero di *concordanze*, mostrate secondo la sequenza degli articoli da cui sono estratte.

[1] La parola di origine latina *corpus*, il cui plurale è *corpora*, è sinonimo di corpus elettronico, nel senso di banca di dati linguistici su supporto informatico. Più precisamente, "un *corpus* si identifica come un insieme di interi testi scritti e/o parlati oppure estratti di questi, contenenti dati autentici della lingua usata all'interno di una comunità di parlanti nativi e non nativi, e raccolti con il principale obiettivo di analizzarne e descriverne le caratteristiche linguistiche salienti." (Calabrese R., *La linguistica dei* corpora *e l'inglese come lingua straniera*, Massa Editore, Napoli, 2004, p.34).
Diversamente da altre lingue, in francese *corpus* mantiene la stessa forma nel plurale.
[2] © 1999-2004, Research and Development Unit for English Studies, University of Central England – Google.
[3] Per *concordanza* si intende la serie di "occorrenze in contesto di una determinata parola o sequenza di parole". (Prat Zagrebelsky M.T., "I corpora nella descrizione e nella didattica delle lingue: una nuova risorsa per gli insegnanti", in *Lingua e Nuova Didattica*, XXXIII/1, p.25.

Attività 1: Per lavorare con l'attualità - Livello intermedio

a) Preparazione

L'insegnante può decidere di partire dall'interesse che suscita in un preciso momento un argomento di attualità per creare un'attività che metta in risalto il valore sociale e comunicativo dei documenti che intende utilizzare.
Prima dell'esercitazione si troveranno le parole-chiave che possano rappresentare il tema prescelto e si procederà poi ad una semplice ricerca su *WebCorp*, operando come sopra indicato. Per es., per richiamare all'attenzione le polemiche e i problemi in corso da tempo in Francia a proposito del velo islamico in luoghi pubblici, si potrebbe cercare *port du voile*.
Si otterranno così diverse righe di testo, denominate *collocazioni*, contenenti la sequenza di parole ricercata, detta *nodo*. Formulando la richiesta secondo le opzioni indicate, a sinistra e a destra di ciascun *nodo* si avranno solo 5 parole:

http://www.humanite.presse.fr/journal/1999-01-08/1999-01-08-441000
Document Dated: 2004/12/23 12:23:32 (server header)
Plain Text Word List 538 tokens, 334 types

• Flers: médiation difficile sur le	port du voile	. Les enseignants et les parents
• 1996, qui déclare que le	port du voile	n'est pas un signe ostentatoire
• décidé le ministère. Non seulement le	port du voile	est un signe visible d'appartenance[4]

Ovviamente, l'insegnante avrà cura di esaminare i risultati della ricerca per eliminare quanto eventualmente non pertinente all'argomento.
Il materiale selezionato sarà stampato e suddiviso in modo da assegnare in seguito a ciascun gruppo della classe solo un certo numero di *collocazioni*, comunque raggruppate per articolo e per giornale. Secondo la consistenza delle liste e la difficoltà del linguaggio, si potrà scegliere, per esempio, di distribuire a una coppia di studenti 6 *collocazioni* ricavate da 3 articoli tratti da "Le Monde", ad un'altra coppia 6 *collocazioni* di 4 articoli di "Le Figaro" e così via.
Si preferirà far lavorare gli studenti in piccoli gruppi per stimolare maggiormente le interazioni e per favorire lo scambio delle informazioni da pari a pari. Assegnando a ciascun gruppo *collocazioni* differenti, inoltre, si solleciterà la competizione fra gli studenti e si svilupperà una reale curiosità in vista del confronto che avverrà alla conclusione.

b) In classe

Gli studenti avranno il compito di leggere attentamente le *collocazioni* loro assegnate con l'obiettivo di formulare ipotesi di contestualizzazione delle proposizioni che compaiono, incomplete, su ogni rigo.

> Es. *ou non légiférer sur le* port du voile*? On ne se pose pas*[5]

Il risultato atteso sarà la produzione scritta di frasi complete, contenenti sia il *nodo*, sia i 10 *collocati* riportati nell'articolo, del tipo:

> *Faut-il ou non légiférer sur le* port du voile*? On ne se pose pas la question.*

Per produrre un risultato simile, occorrerà in questo caso saper riconoscere una frase interrogativa, l'espressione *se poser des questions* e il registro formale evidente per la presenza di *légiférer*. Oltre a ricostruire un senso non completamente esplicitato, per inferenza, bisognerà essere in grado di rispettare la sintassi e di adeguare il registro. Qui infatti si sceglie l'inversione soggetto-verbo, più formale di *Il faut ou non légiférer...* Non si tratta di indovinare le parole usate dai giornalisti nella redazione dell'articolo: lo scopo è piuttosto quello di costruire delle frasi sensate e coerenti riconoscendo i limiti grammaticali imposti dalla struttura esistente. L'insegnante sarà sempre disponibile per chiarimenti, ma dirigerà i suoi interventi in modo da portare di volta in volta gli studenti alla consapevolezza dei processi e delle strategie attivate.
Al termine del lavoro di gruppo, le produzioni scritte degli studenti saranno presentate a voce e/o alla lavagna e si avvierà la discussione collettiva per valutarne la pertinenza e la correttezza.
In lezioni successive sarà interessante riprendere i testi creati dalla classe per svolgere insieme un lavoro di approfondimento mediante il confronto con gli articoli da cui sono estratte le liste. Al mo-

[4] Come si noterà nelle tre *collocazioni* riportate come esempio, le lettere seguite da apostrofo sono conteggiate con la parola seguente: cfr. *n'est* e *d'appartenance*.
[5] " L'Humanité ", 17/11/2004.

mento della stampa delle *concordanze*, l'insegnante avrà provveduto infatti a stampare anche i testi completi dei rispettivi articoli, cliccando sul *link* che rimanda alla pagina del sito del giornale oppure scaricando la trascrizione senza l'impaginazione originale, su Plain Text .
In questa fase di ampliamento delle conoscenze, ogni gruppo lavorerà alla comprensione degli stessi articoli assegnati in precedenza e sarà poi tenuto a riferire oralmente dei contenuti. Dopo la *mise en commun* delle informazioni, sarà interessante dare inizio ad un dibattito in cui si dovranno esprimere opinioni personali e proporre argomentazioni convincenti, pro e contro.

c) Esercizi supplementari – Livello intermedio-avanzato

Per un'ulteriore elaborazione dei testi, le *collocazioni* saranno visualizzate in frasi complete, cliccando su *Full Sentences*, sotto *Concordance Span*. L'esercizio sarà quindi la riformulazione scritta. L'insegnante valuterà poi la scelta dei vocaboli e verificherà la comprensione del documento.

Es. *Vous évoquez, à propos du port du voile, les conflits dans le monde islamique contemporain*[6].

Riformulazione:

En parlant du port du voile, vous rappelez les problèmes qui existent actuellement à l'intérieur de la communauté islamique.

Riformulazione, escludendo le parole del testo di partenza, massimo 15 parole oltre il *nodo*:

On relance la question qui concerne port du voile et problèmes de l'Islam d'aujourd'hui.

INTEGRAZIONI

Attività 1.

L'attività descritta richiede una conoscenza preliminare dell'argomento da trattare.
Per introdurre la classe ad un tema di attualità in modo semplice e graduale, sarà molto utile far precedere gli esercizi sulle *concordanze* da un'attività di comprensione orale di *Le journal en français facile*, di *Radio France Internationale*, su http://rfi.fr./fichiers/langue_francaise/languefr/francais_facile.asp .
Le registrazioni sono scaricabili, con trascrizione, e gli esercizi di comprensione sono provvisti di soluzioni e glossario.
La ricerca su *CorpusWeb* può anche ispirarsi ad una delle parole che il linguista e lessicografo Alain Rey descrive proprio partendo dai significati specifici che assumono nel contesto attuale, su "Le français dans le monde" (sezione *Univers du français*, rubrica *Les mots du mois*[7]) e a Radio France Internationale (*Les mots de la fin*, www.radiofrance.fr/chaines/france-inter01information[8]). Gli studenti, quindi, in una fase preparatoria (o anche finale, secondo la complessità dei riferimenti) potranno integrare in tal modo le loro conoscenze e arricchirle di nozioni di storia ed etimologia.

Attività 2: Cosa scrivono i francesi degli italiani? – Livello intermedio – avanzato

Si cercherà *italien** per creare una rassegna stampa su Italia e italiani.
Da Sort Options, che compare in fondo all'elenco dei risultati, si sceglierà:

Alphabetise concordance lines on: Left *Position:* 1 *Case Sensitive:* a

Cliccando infine su Sort, le *collocazioni* saranno disposte mettendo in evidenza la prima parola a sinistra del *nodo*, per cui avremo risultati come i seguenti:

2004122221:19:471	bonne part du patrimoine **artistique**	italien	ainsi que la Biennale de
2004122221:19:471	au ministre de la **Culture**	italien	, déjà allongée de près de
2004122221:19:471	Ainsi outragée, la communauté **culturelle**	italienne	adresse une lettre ouverte
2004122217:53:411	management des clubs de **football**	italiens	qui a dépensé sans compter
2004122217:53:411	WEB DE l'HUMA " Le **football**	italien	est prisonnier de lui-même " Marco
2004122217:53:411	à nos questions. Pourquoi le **football**	italien	traverse une telle crise ? Marco
2004122221:19:471	agresse l'art contemporain. Le **gouvernement**	italien	dégénère. Le centre d'art contemporain
2004122221:19:471	aux Biens culturels du **gouvernement**	italien	, un certain Vittorio Sgarbi. Si
2004122221:19:471	à " l'art dégénéré ", le **ministre**	italien	de la Culture, Giuliano Urbani
...			

[6]Adattamento da "L'Humanité", 20/11/04.
[7]Per il *port du voile*, cfr. *ostensible*, Rey A., *Les mots du mois*, in "Le français dans le monde" n.332, marzo – aprile 2004, p.17.
[8]Cfr. *voile*, trasmissione del 5/2/04, nella sezione Archives del sito.

Gli studenti dovranno individuare il tipo di notizia, facendo riferimento a categorie quali *Arts, Cinéma, Economie, Faits divers, Littérature, Politique, Sport* e così via. Si arriverà in seguito a riunire più *collocazioni* appartenenti allo stesso argomento, fino a fare deduzioni sul contenuto degli articoli. Si avvierà poi un approfondimento sui testi completi, riflettendo sulla propria cultura e sui sistemi di valori dei due paesi.
Per esempio, a proposito di *Littérature*, sulle traduzioni dall'italiano, alcune righe già stimolano il confronto con le caratteristiche della lingua francese:

> *Français et italien ne sont-ils pas tous proches?*
> *En fait l'italien vous fuit entre le doigts, clair comme l'eau et tout aussi insaisissable. C'est une langue peu codifiée.*[9]

Esercizi – Dal livello principiante in poi

Si assegneranno di volta in volta i seguenti esercizi, da svolgere possibilmente in un'aula attrezzata di postazioni collegate ad Internet.
Trovare il maggior numero possibile di espressioni col verbo *jouer* (*jouer une pièce, un rôle, aux cartes, au héros, l'indifférence, sur les mots, d'un instrument, avec le feu...*) e rilevarne il senso aiutandosi con il lessico presente nelle *collocazioni*.
Es.:

- Vous aviez la chance cette année de jouer dans deux pièces (Ladies And Gentlemen : *(pièces: recitare, teatro)*
- lever le pied, jouer au golf, aller à la plage, jouer au basket. *(golf; basket: giocare, sport)*
- Les Nations unies devraient jouer un rôle plus important et plus actif en Afghanistan. *(rôle: giocare un ruolo)*
- Le pouvoir entend jouer la carte de la répression, de la manipulation et de la division, comme option politique et ce qui se passe illustre le fossé de plus *(carte : giocare la carta di...)*
- Je dois jouer en pensant que l'équipe doit gagner, sans penser à être forcément le buteur." *(buteur: giocare a pallone, calcio)*
- théâtre musical, il se définit d'ailleurs comme un "acteur de musiques", il fréquente les musiques mixtes par conviction esthétique, persuadé qu'il est que les instrumentistes devraient jouer selon les préceptes de Pierre Schaeffer *(musiques; instrumentistes: suonare, musica)*

Imparare la formazione degli avverbi in *–ment* dalla forma femminile dell'aggettivo mediante l'osservazione di *concordanze*, per deduzione. Eliminare le forme in *–ment* che non corrispondono ad avverbi di modo.
Es.:

- Une est actuellement disponible. *(actuel/ actuelle/ actuellement)*
- Le botulisme constitue une intoxication alimentaire, généralement causée par un microbe (Bacillus botulinus) contenu dans la charcuterie et les conserves avariées. *(général/ générale/ généralement)*
- Franchement, cela ne donne-t-il pas à réfléchir si, pour sauver la face, on court le risque de tourner en eau de boudin avant de manquer d'air ? *(franc/ franche/ franchement)*
- ~~N'est-il pas question, à un moment, d'un oeil très bleu injecté de sang ?~~
- Merlin, par ce texte, s'avoue littéralement habité. Il agite des mystères avec l'intime conviction du chaman, sans pour autant négliger les recoins d'humour grandiose que recèle l'étonnante demeure sous surveillance bâtie en *(littéral/littérale/ littéralement)*
- « Pendant toutes ces années la cohésion sociale s'est nettement dégradée. La grande différence, c'est que la pauvreté est aujourd'hui plus massive et plus diluée. Un chiffre: *(net/ nette/ nettement)*
- ~~Beckett est Irlandais, certes, mais protestant, ce qui signifie qu'il a été nourri par l'Ancien Testament, lequel, jumelé à l'Enfer de Dante~~

Confrontare i *collocati* di *beaucoup* e di *très*. Dedurre le differenze d'uso.
Verificare l'impiego di *il y a* e confrontarlo con le possibili traduzioni in italiano.
Osservare l'uso di *même*. Tradurre in italiano.
Cercare *aussi* ed osservare la posizione nella frase rispetto all'italiano *anche*.
Cercare aggettivi come *formidable* e *beau* per reperire la posizione che occupano nella costruzione della frase ed individuare le differenze di significato.
Trovare esempi dei diversi significati di *on*.
Cercare *depuis* e tradurre le relative *concordanze*. Riflessioni sull'uso rispetto all'italiano.
Inserire verbi come *donner* et *faire* e, secondo il significato che assumono con i *collocati*, trovare una locuzione equivalente.

Per lavorare su altri corpora

Su Internet sono disponibili gratuitamente altri *corpora* di lingua francese, ma per visualizzarli in *concordanze* occorre procurarsi un programma apposito, detto *concordancer* (in francese *con-*

[9] "L'Humanité", 22/11/04.

cordancier). Un *concordancer* semplice e gratuito è il "Conc App", su http://www.edict.com.hk/pub/concapp/

Una sorta di inventario di *corpora* del francese orale è disponibile sul sito http://lablita.dit.unifi.it/~cromdemo/france/. Si tratta del *demo* del progetto *C-Oral-Rom*, *corpora* orali delle lingue romanze. Le registrazioni sono scaricabili e fornite di trascrizione.

Si potranno infine creare dei *corpora* utilizzando la trascrizione dei sottotitoli in francese di un DVD.

E ora... *c'est à vous de jouer!*

Bibliografia

* BILLIEZ J., JISA H., JAYEZ J., PLANTIN CH., ZIGHED A., *Valorisation et exploitation de corpus oraux*. http://icar.univ-lyon2.fr/gric/projets/corpus/CPER.rtf
* BLANCHE-BENVENISTE, COLIN J.-P. (a cura di) (2003), *Le grand livre de la langue française*, Seuil, Paris.
* CALABRESE R. (2004), *La linguistica dei* corpora *e l'inglese come lingua straniera*, Massa, Napoli.
* PRAT ZAGREBELSKY M.T., "I corpora nella descrizione e nella didattica delle lingue: una nuova risorsa per gli insegnanti", in *Lingua e Nuova Didattica*, a.1 XXXIII, pp. 22-30.

Alcuni siti utili

* ATALA, *Association pour le Traitement Automatique des Langues* – Gruppo di ricerca
  http://www.atala.org/
* CHILDES, *CHIld Language Data Exchange System* – *Corpora* di conversazioni di bambini
  http://www.cnts.ua.ac.be/childes/data/romance/french/
* DELIC, *DEscription Linguistique Informatisée sur Corpus* – Gruppo di ricerca
  http://www.up.univ-mrs.fr/delic/
* FREETEXT - Progetto
  «Grâce à un système de diagnostic d'erreurs efficace et robuste, incorporant des typologies d'erreurs basées sur l'analyse statistique de corpus d'apprenants du français, FreeText traitera les productions libres des apprenants pour lesquelles seront fournies des rétroactions signifiantes»
  http://www.latl.unige.ch/freetext/fr/description.html
* GLOSSANET - Per ricevere concordanze dalla stampa francese su posta elettronica
  http://glossa.fltr.ucl.ac.be/help/introduction
* VALIBEL, *Centre de recherche sur les VAriétés Linguistiques de Belgique* – Gruppo di ricerca
  http://valibel.fltr.ucl.ac.be
* VLC, *Virtual Language Center - Corpora* di lingua francese
  http://www.edict.com.hk/concordance/WWWConcappF.htm

R. CARAVAGGI - L. MARONI - M.A. POZZI

NEW

Destination the world

per la scuola secondaria di primo grado

Un nuovo corso di lingua inglese, agile nella struttura e nei contenuti, in linea con gli obiettivi specifici di apprendimento richiesti dall'attuale riforma scolastica.

Di particolare efficacia e ricchezza il materiale fotografico, con un reportage appositamente realizzato sui personaggi che accompagneranno gli alunni nel corso dei tre anni di studio.

Le singole unità sono complete di parti esercitative e di glossario; le letture riguardanti aspetti di civiltà sono raggruppate alla fine di ciascun volume in ordine graduale di difficoltà.

Per lo studente

Starter Unit

Student's Book 1 con CD audio (per il primo anno)

Student's Book 2 con CD audio (per il secondo anno)

Student's Book 3 con CD audio (per il terzo anno)

Portfolio per ciascun anno

3 CD-ROM interattivi

Per il docente

Teacher's Book

Tests

CD audio

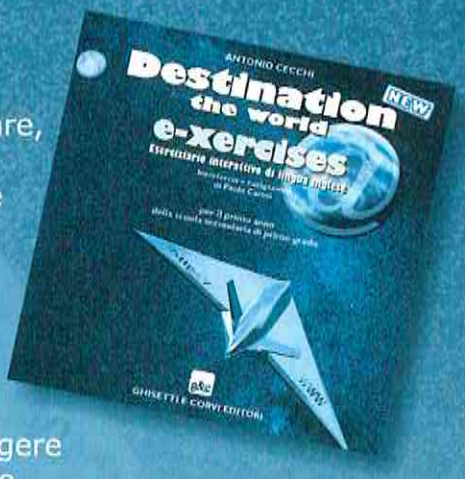
Cecchi

New Destination the World e-xercises

3 CD-ROM interattivi per la lingua inglese

Più di 2000 esercizi per verificare, approfondire e consolidare la conoscenza della lingua inglese su PC.

I tre CD-ROM sono strettamente legati ai contenuti del corso *New Destination the World* e possono essere utilizzati come integrazione e/o fonte di ulteriori attività da svolgere per un migliore sviluppo delle quattro abilità linguistiche.



g&c

Ghisetti e Corvi Editori

Traduzione, corpora e apprendimento linguistico: vantaggi e applicazioni nella didattica della lingua inglese

Loredana Sferrazza
Università degli Studi di Palermo

Language looks different when you look at a lot of it at once.
J. Sinclair (1991:100)

INTRODUZIONE

La traduzione ha sempre esercitato un ruolo fondamentale nell'ambito della comunicazione umana. Direttamente o indirettamente, consapevolmente o meno, ci rapportiamo con essa in molti settori della vita quotidiana: dai libri alle riviste, dalle istruzioni d'uso alle pagine web dei siti Internet. Tuttavia, consultando i più diffusi libri di testo adottati per l'insegnamento della lingua inglese è inusuale rinvenire esercizi o attività di traduzione. Alcuni corsi ne presentano pochi esempi e, spesso, le stesse prefazioni dei libri, in cui gli autori dichiarano i principi ispiratori, non fanno alcun cenno alle attività in questione. La traduzione e le problematiche ad essa connesse sembrano essere relegate ad un ruolo del tutto secondario; la percezione che studenti e docenti hanno della prassi traduttiva appare talvolta ancorata, forse a causa di un perdurante retaggio del *grammar-translation method*, all'idea che essa consista nella meccanica sostituzione di elementi grammaticali e lessicali da una lingua di partenza (LP) ad una lingua di arrivo (LA), prescindendo da ogni contesto di tipo socio-culturale.

Ma è davvero necessario, ancora oggi, assegnare alla traduzione un ruolo così marginale nei nostri corsi di lingua? Oppure, possiamo ipotizzare un rinnovato impiego della traduzione alla luce dei più recenti stimoli provenienti dai *Translation Studies*? Il presente articolo intende riaprire il dibattito sulla traduzione ed il suo impiego nella didattica delle lingue straniere, a partire dai più recenti sviluppi dei *Translation Studies* nel campo dei *corpora* linguistici.

I TRANSLATION STUDIES E I CORPORA

Dalla fine degli anni Settanta, con la nascita dei *Translation Studies* come disciplina accademica autonoma, si è assistito ad un sempre crescente interesse verso il fenomeno della traduzione e verso il ruolo cruciale che essa esercita nella comunicazione transculturale. Le recenti tendenze degli studi sulla traduzione hanno sottolineato il fatto che essa debba essere intesa come "an act of communication [...] between two cultural contexts, a much more complex phenomenon than the substitution of discrete grammatical or lexical items from a SL [source language] to a TL [target language] in a cultural vacuum" (Ulrych 2001:362).

L'avvento e la diffusione di nuove tecnologie ha consentito, inoltre, agli studi sulla traduzione, alla ricerca linguistica e alla glottodidattica di beneficiare di nuovi strumenti di analisi e di generare approcci metodologici innovativi. Una delle principali applicazioni della tecnologia alla ricerca linguistica e, nella fattispecie, alla pratica e alla didattica della traduzione consiste nella possibilità di raccogliere, utilizzare e conseguentemente analizzare, in forma automatica o semi-automatica, notevoli raccolte di testi su supporto elettronico in una o più lingue. Tali raccolte, dette *corpora* elettronici, la cui estensione è in genere compresa tra le 50 mila e gli oltre 100 milioni di parole, oltre a costituire una preziosa risorsa nell'ambito della traduzione e della ricerca linguistica in generale, possono dimostrarsi di grande utilità se impiegate nel campo della didattica delle lingue straniere "come fonte di apprendimento linguistico, metalinguistico e tecnico" (Aston 1996:299). A tal proposito il contributo fornito dalle nuove tecnologie e dall'utilizzo di *corpora* elettronici si rivela "an efficient and effective means of observing naturally-occurring discourse in one or more languages and how it functions in context" (Ulrych 2001:362).

Un corpus può essere definito come un'ampia selezione di testi "autentici" raccolti su supporto elettronico sulla base di criteri ben definiti. Sebbene una delle prime

applicazioni dei *corpora* fosse legata alla lessicografia, essi vengono oggi utilizzati più diffusamente anche nel campo della glottodidattica ed, in genere, della ricerca linguistica per reperire ed analizzare esempi di uso autentico della lingua. Diverse sono le tipologie di *corpora* esistenti e le classificazioni fornite dagli studiosi (Baker 1995; Aston 1999; Bowker e Pearson 2002); essi possono essere di tipo generale o specialistico, sincronico o diacronico, scritto o parlato, monolingue o multilingue, ecc.

Ai fini della nostra riflessione prenderemo in esame, in particolare, la distinzione operata, all'interno della categoria dei *corpora* monolingui/multilingui, tra i cosiddetti "corpora paralleli" e "corpora comparabili". Se i *corpora* paralleli sono raccolte di testi e delle rispettive traduzioni in una o più lingue (ESEMPIO 1), quelli comparabili sono invece raccolte di testi originali in una o più lingue (ESEMPIO 2, 2 BIS), aventi lo stesso scopo comunicativo e che possono, pertanto, essere raffrontate perché condividono gli stessi o simili requisiti di analogia (argomento, tipologia testuale, condizioni socio-culturali di produzione, ecc.).

Esempio 1. Esempio di *corpus* parallelo da *Le Petit Prince/The Little Prince/Il Piccolo Principe* sull'uso della forma impersonale. (Cfr: HUNSTON, 2002:180-181).

FRANCESE	INGLESE	ITALIANO
Il faut s'astreindre régulièrement à arracher les baobabs dès qu'**on** les distingue d'avec les rosiers auxquels ils ressemblent beaucoup quand ils sont très jeunes.	You must see to it that you pull up regularly all the baobabs, at the very first moment when **they** can be distinguished from the rose-bushes which they resemble so closely in their earliest youth.	Bisogna costringersi regolarmente a strappare i baobab appena li **si** distingue dai rosai ai quali assomigliano molto quando sono piccoli.
Quand le mystère est trop impressionant, **on** n'ose pas désobéir.	When a mistery is too overpowering, **one** dares not disobey.	Quando un mistero è così sovraccarico, non **si** osa disubbidire.
On disait dans le livre: «Les serpents boas avalent leur proie toute entière, sans la mâcher».	In the book **it is said**: «Boa constrictors swallow their prey whole, without chewing it».	**C'era scritto**: «I boa ingoiano la loro preda tutta intera, senza masticarla».
S'il agit d'une brindelle de radis ou de rosier, **on** peut la laisser pousser comme elle veut.	If it is only a sprout of radish or the sprig of a rose-bush, **one** would let it grow wherever it might wish.	Se si tratta di un ramoscello di ravanello o di rosaio, **si** può lasciarlo spuntare come vuole.
«Voici mon secret. Il est très simple: **on** ne voit bien qu'avec le cœur».	«And now here is my secret, a very simple secret: It is only with the heart that **one** can see rightly».	«Ecco il mio segreto. È molto semplice: non **si** vede bene che col cuore».
Quand **on** a terminé sa toilette du matin, il faut faire soigneusement la toilette de la planète.	When **you**'ve finished your own toilet in the morning, then it is time to attend to the toilet of your planet, just so, with the greatest care.	Quando **si** ha finito di lavarsi al mattino, bisogna fare con cura la pulizia del pianeta.
Or un baobab, si l'**on** s'y-prend trop tard, **on** ne peut jamais plus s'en débarrasser.	A baobab is something **you** will never, never be able to get rid of if **you** attend to it too late.	Ora, un baobab, se **si** arriva troppo tardi, non **si** riesce più a sbarazzarsene.

Un *corpus* elettronico può avere diverse forme e dimensioni: banca dati consultabile on-line, CD-ROM o dischetti da trasferire al disco rigido del proprio computer. A ciò si aggiunga l'esistenza di programmi di consultazione che permettono sia di localizzare testi con particolari caratteristiche (programmi di *retrieval*), sia di estrarre esempi dell'uso di una certa forma (programmi di *concordancing*) e di gestire ed allineare in modo elettronico i testi paralleli al fine di stabilire corrispondenze tra il testo di partenza (TP) e quello di arrivo (TA) a livello del paragrafo, della frase e della singola parola.

Esempio 2. Esempi tratti da un *corpus* comparabile italiano di 65 mila parole ("Il Sole 24 ore", 1992), selezionati sulla base dell'espressione: "salire il gradino più alto del podio". Estratto da: ZANETTIN, 1998:4.

dieci europei, sale	**il gradino più alto del podio**	alle Olimpiadi finlandesi del 1952
Appena conquistato	**il gradino più alto del podio**	nella 4x100 (Ashford, Jones,
Oggi favoriti per	**il gradino più alto del podio**	Scarpa e Josefa Idem; outsider
la gara era mista)	**sul gradino più alto del podio,**	la cinesina Zhang Shang. La
costretto a cedere	**il gradino più alto del podio**	alla Germania. Appassionante il

Esempio 2bis. Esempi tratti da un corpus comparabile inglese di 250 mila parole ("The Independent" e "The Daily Telegraph", 1992) selezionati sulla base della parola "podium*". Estratto da: ZANETTIN, 1998:5.

Michael Carruth was standing on a	**podium**	in the boxing arena here,
never stepped on to the Olympic medal	**podium**	he would have been identified
He said farewell from the medal	**podium**	what the former Army sergeant
I'm proud to have been on the	**podium**	though, and it's a great way to finish
I was proud to stand on the	**podium**	after a race like that.

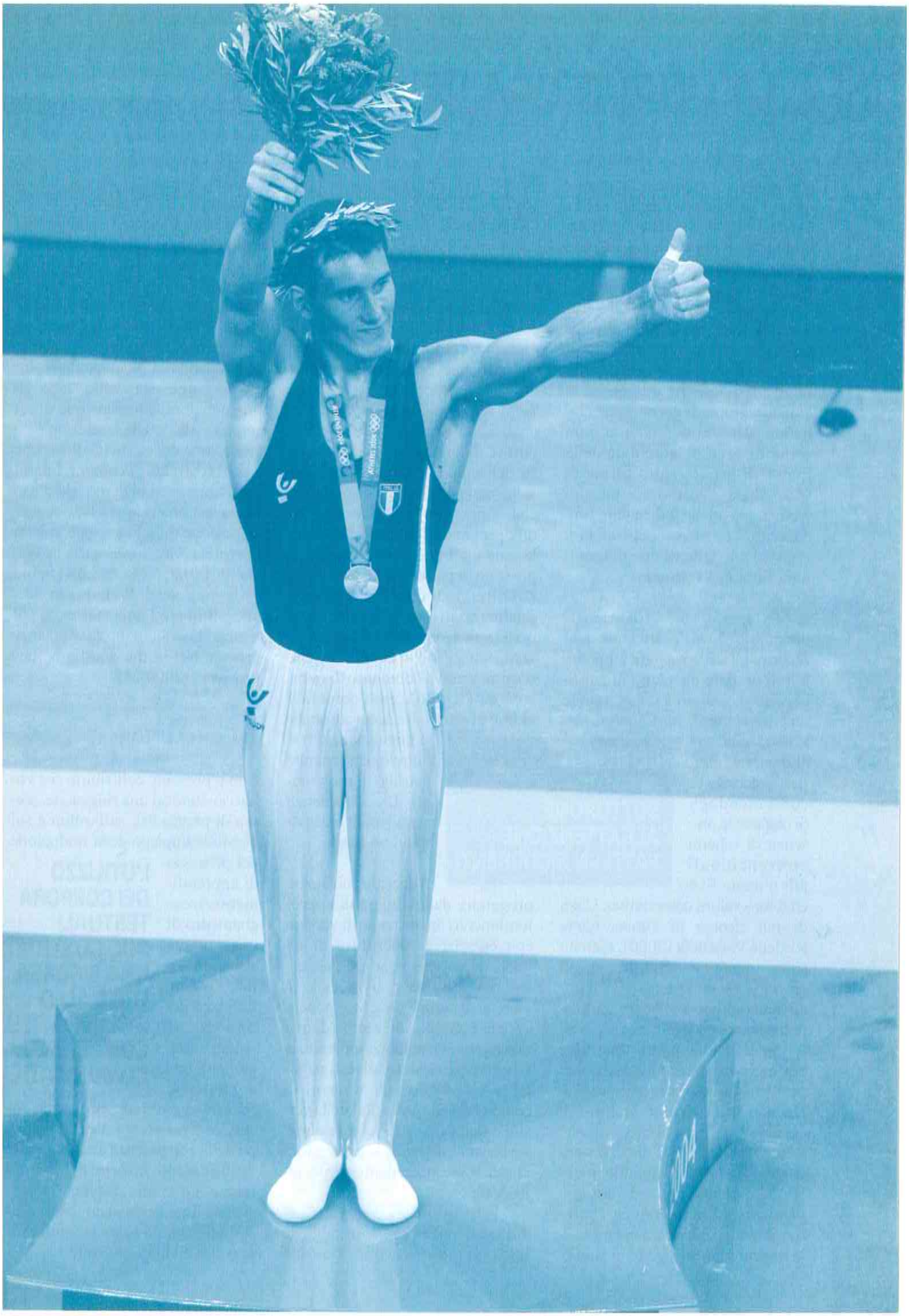
VANTAGGI ED APPLICAZIONI DIDATTICHE DEI CORPORA

L'uso di *corpora* paralleli risulta particolarmente utile nell'esercizio della traduzione poiché non solo fornisce allo studente la possibilità di cercare equivalenze traduttive già pronte per l'uso (espressioni idiomatiche, sintagmi e collocazioni ricorrenti), ma gli consente inoltre di analizzare in modo sistematico le strategie adottate per risolvere specifiche difficoltà traduttive. Tale attività, ponendo lo studente nella condizione di "language detective" (Johns 1997:101), gli consente di avere un ruolo attivo e autonomo nel processo di apprendimento / insegnamento e di evidenziare similarità e differenze dei due sistemi linguistico-culturali analizzati, distinguendo tra i vari contesti d'uso e riducendo di conseguenza la tendenza a formulare traduzioni letterali ed inappropriate del testo preso in esame.

IL CORPUS PARALLELO HA IL VANTAGGIO DI OFFRIRE ALLO STUDENTE UNA GAMMA DIVERSIFICATA DI REALIZZAZIONI LINGUISTICHE AUTENTICHE

Rispetto alle risorse tradizionali, il *corpus* parallelo ha il vantaggio di offrire allo studente una gamma diversificata di realizzazioni linguistiche autentiche che, seppur non rappresentando l'unico modo di esprimere un determinato concetto, forniscono tuttavia una garanzia di appropriatezza relativa al contesto. In tal modo "learners can [...] notice 'preferred ways of putting things' and generalize from the aggregation of sets of individual instances" (Zanettin 1998:2). Osservando grandi quantità di esempi di un determinato *item* linguistico, gli studenti giungono infatti a formulare ipotesi sul funzionamento della lingua/cultura studiata, notando talvolta come l'uso autentico e naturale della lingua smentisca alcune regole prescritte dalle grammatiche tradizionali.

Relativamente all'utilità dei *corpora* comparabili, essa può essere rintracciata nella possibilità di indagare le modalità con cui la lin-



gua d'arrivo esprime "naturalmente" un certo concetto, senza subire l'influenza delle strutture linguistiche della lingua di partenza. Nello specifico, tale tipologia di *corpora* si rivela particolarmente funzionale allo studio dei tratti formali (a livello lessicale, morfo-sintattico, ecc.) che ricorrono regolarmente nelle lingue speciali. In tal senso, la consultazione di *corpora* specialistici offre allo studente non soltanto esempi autentici della lingua di arrivo, sotto forma di fraseologia ricorrente e termini tecnici, ma anche indicazioni fondamentali su altri aspetti quali il registro e lo stile di una determinata tipologia testuale.

A differenza del tradizionale dizionario dove lo studente può reperire gli usi e i significati possibili di un dato elemento linguistico, l'utilizzo di un *corpus*, tramite un programma di concordanze, sottopone alla sua attenzione *pattern* ricorrenti, consentendogli di cogliere la presenza di schemi convenzionali più o meno fissi ed il loro valore connotativo. L'uso di tali risorse in classe, come sostiene Varantola (2000), esercita sullo studente o sul traduttore un elevato "reassurance value" consentendogli di verificare l'informazione concettuale, trovare conferma di alcune ipotesi traduttive e/o suggerire soluzioni a particolari problemi legati a contesti specifici. Da non sottovalutare inoltre è il cosiddetto "serendipity effect" (Hunston 2002:171) di cui beneficiano gli studenti quando giungono casualmente ed autonomamente ad intuizioni ed approfondimenti sul funzionamento della lingua/cultura oggetto di studio.

L'UTILIZZO DI UN CORPUS SOTTOPONE ALL'ATTENZIONE PATTERN RICORRENTI

Attività ed esercizi di traduzione con i corpora

I *corpora* testuali, siano essi comparabili o paralleli, possono essere utilizzati per la progettazione di esercizi ed attività didattiche, ad esempio: traduzioni di testi specialistici che ricalcano i modelli d'uso, la terminologia e le convenzioni retorico-stilistiche rilevate; analisi comparativa delle rese traduttive di una stessa opera nel corso del tempo con una riflessione sulle strategie adottate e sui fattori che influenzano la ricezione di un'opera in una data cultura. Sotto la guida del docente, gli studenti possono reperire da diverse fonti (CD-ROM, Internet, documenti scannerizzati o trascrizioni di testi orali) una determinata selezione di testi, letterari o specialistici, che costituiranno il contenuto di mini-*corpora* ("Do-It-Yorself corpora") al fine di effettuare accurate analisi linguistiche e traduttologiche tramite l'ausilio di programmi di concordanze acquistabili o disponibili on-line.

Il docente può inoltre progettare delle attività di approfondimento linguistico e di verifica con esercizi di riscrittura di un testo, appartenente ad un particolare tipo testuale, o sul modello di esercizi di completamento (ponendo, per esempio, all'interno di una tabella, su due colonne separate, le selezioni di sequenze di testi paralleli e chiedendo agli studenti di completare gli spazi vuoti della versione della LA o LP con lessemi, verbi, *phrasal verbs* o espressioni idiomatiche precedentemente introdotte).

Tuttavia, affinché entrambe le tipologie di *corpora* possano risultare una valida risorsa, è fondamentale che i testi raccolti, sia che si tratti di testi originali in una o più lingue o coppie di originali e relative traduzioni, siano di un buon livello qualitativo al fine di fornire allo studente esempi linguistici e traduttivi corretti e naturali. In tal senso, riteniamo importante sottolineare il ruolo di guida svolto dal docente sia nella fase di progettazione/compilazione di un *corpus* sia nella selezione e gradazione delle attività didattiche ad esso correlate. I *corpora*, infatti, forniscono esempi di modelli d'uso ricorrenti, ma non rivelano regole né possono prescindere dall'attività interpretativa e di verifica dello studente. In tal senso, condividiamo l'affermazione di Widdowson, secondo il quale l'importanza di tali risorse "lies not in the answers they provide but in the questions they provoke" (2000:23).

Conclusioni

Con il presente contributo si è voluto invitare ad una riflessione, scevra di pregiudizi, sull'utilità e sul possibile impiego della traduzione nel processo di apprendimento/insegnamento di una lingua straniera. In tale ottica, l'utilizzo dei *corpora* testuali, congiuntamente a strumenti ed attività più tradizionali, può costituire una risorsa utile allo sviluppo della competenza comunicativa degli studenti, favorire l'apprendimento autonomo, affinare la sensibilità linguistica al contesto d'uso, sollecitare il confronto interlinguistico ed interculturale.

L'UTILIZZO DEI CORPORA TESTUALI PUÒ COSTITUIRE UNA RISORSA UTILE ALLO SVILUPPO DELLA COMPETENZA COMUNICATIVA

Bibliografia

* ASTON G. (1996), "Traduzione e tecnologia", in Cortese G. (a cura di), *Tradurre i linguaggi settoriali*, Cortina, Torino, pp. 293-310.
* ASTON G. (1999), "Corpus Use and Learning to Translate", in "Textus", a. XII n. 2, pp. 289-313.
* BAKER M. (1995), "Corpora in Translation Studies: an overview and some suggestions for future research", in "Target", a. VII n. 2, pp. 223-243.
* BOWKER L. e PEARSON J. (2002), *Working with Specialized Language. A Practical Guide to Using Corpora*, Routledge, London.
* HUNSTON S. (2002), *Corpora in Applied Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
* JOHNS T. (1997), "Contexts: the Background, Development and Trialling of a Concordance-based CALL Program", in WICHMANN A., FLIGELSTONE S., MCENERY T. e KNOWLES G. (a cura di), *Teaching and Language Corpora*, Longman, London, pp. 100-115.
* SINCLAIR J.M. (1991), *Corpus Concordance Collocation*, Oxford University Press, Oxford.
* ULRYCH M. (2001), "What Corpora for what Purpose: a Translation-based View", in TAYLOR TORSELLO C., BRUNETTI G. e PENELLO N. (a cura di), *Corpora testuali per ricerca, traduzione e apprendimento linguistico*, Unipress, Padova, pp. 361-372.
* VARANTOLA K. (2000), "Translators, Dictionaries and Text Corpora", in BERNARDINI S. e ZANETTINI F. (a cura di), *I corpora nella didattica della traduzione*, CLUEB, Bologna, pp.117-133.
* WIDDOWSON H.G. (2000), "On the Limitations of linguistics Applied", in "Applied Linguistics", XXI, pp. 3-25.
* ZANETTIN F. (1998), "Bilingual Comparable Corpora and the Training of Translators", in "Meta", a. XLIII n. 4, 1-14.

R. Evans - D. S. Giannoni

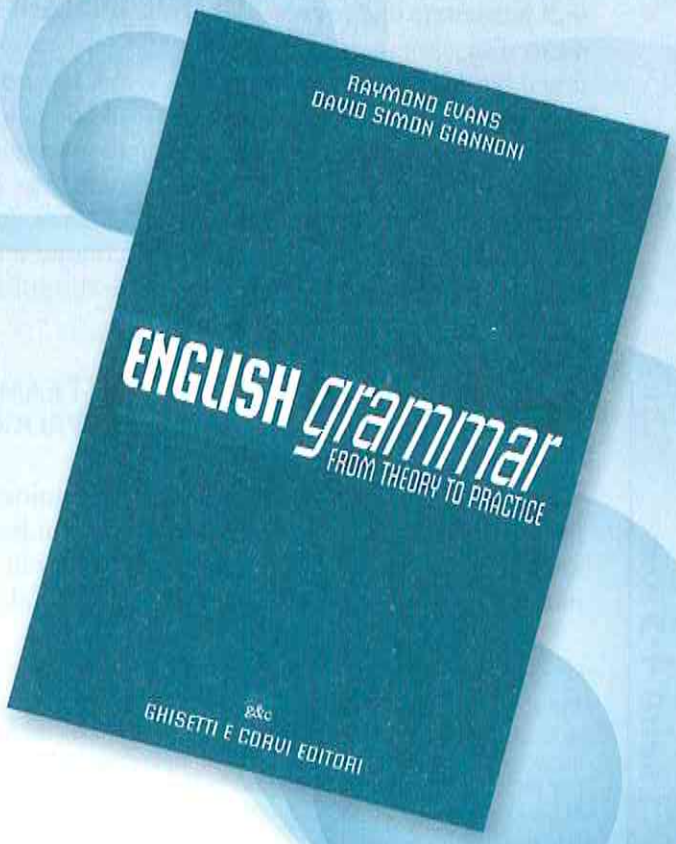
ENGLISH GRAMMAR

From theory to practice

con la consulenza di Giovanni Freddi

per la scuola secondaria di secondo grado

- A systematic illustration of English syntax
- Tailored to the needs of Italian learners
- Covers the interactional plane of language
- With elements of textual grammar, spelling and punctuation
- Plus a variety of special exercises + key



g&c Ghisetti e Corvi Editori

Il metodo del team teaching nell'approccio CLIL

Marcella Menegale
Laboratorio CLIL - Università di Venezia Ca' Foscari

L'apertura verso un nuovo clima culturale europeo ha portato alla ricerca di nuovi approcci e metodologie didattiche volte a promuovere il potenziamento dello studio delle lingue straniere. La Commissione Europea ha esplicitato le nuove qualificazioni, soprattutto linguistiche, che dovrebbero costituire l'obiettivo del percorso scolastico: la competenza in almeno tre lingue della UE è diventata un requisito necessario per gli studenti/cittadini che vogliano estendere le loro prospettive lavorative al panorama europeo.

Per provvedere a tale esigenza, alcune scuole stanno sperimentando progetti di istruzione che prevedono l'insegnamento di una o più discipline attraverso l'uso veicolare di una lingua straniera (in alcuni istituti le lingue veicolari usate sono anche due o tre). Si tratta dell'approccio educativo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) ritenuto un approccio efficace, e proprio per questo oggetto di molto interesse in tutta l'Europa, poiché si basa sull'acquisizione naturale della lingua straniera (Krashen 1987) e sviluppa una pluralità di abilità linguistiche adatte ad affrontare anche testi o discussioni su argomenti scientifici, oltre che su argomenti letterari, filosofici o artistici (Cummins 1986). Visto che nell'approccio CLIL la disciplina non linguistica viene insegnata (interamente o solo per alcuni moduli) tramite una lingua veicolare, gli studenti sono sottoposti a una notevole quantità di input linguistico diversificato. Tuttavia, non sempre accade che gli insegnanti di tali discipline abbiano le competenze linguistiche necessarie per trasmettere alla classe i contenuti della loro materia di specializzazione e la mancanza di corsi di preparazione specifica per l'insegnamento veicolare non migliora di certo la situazione. Per questi motivi si sta diffondendo sempre di più una strategia di insegnamento che vede l'affiancamento di due insegnanti, uno esperto della lingua straniera veicolante e l'altro dei contenuti della disciplina veicolata.

UNA STRATEGIA DI INSEGNAMENTO CHE VEDE L'AFFIANCAMENTO DI DUE INSEGNANTI

Team teaching e approccio CLIL

Il termine *team teaching*, in generale, indica una varietà di soluzioni applicative. Restringendo il campo al contesto scolastico, esso individua una serie di tattiche di "insegnamento di gruppo" che variano in base al numero dei membri che fanno parte del team, al loro stile di insegnamento, agli obiettivi educativi che si pongono e alle metodologie didattiche che decidono di applicare. In ogni caso, la caratteristica principale comune a questi team è la ricerca di un percorso interdisciplinare su cui basare poi la programmazione del curricolo scolastico di ogni singola classe[1].

Il tipo di *team teaching* specificamente legato all'approccio CLIL è il *co-teaching*, ossia, l'insegnamento svolto in co-presenza da due insegnanti. Non esistono precise disposizioni che regolino il lavoro all'interno del team. Di conseguenza, ogni coppia di docenti decide come organizzare e pianificare il proprio rapporto di collaborazione. Tale individualità di procedimento è la ragione per cui i team appaiono essere l'uno diverso dall'altro. Questo è uno dei punti da cui è partita la ricerca di cui si parlerà in questo intervento: **esistono degli aspetti che accomunano i team formati da due professori che insegnano in co-presenza?**

La ricerca si è svolta tra maggio e dicembre 2002 in alcune classi di

[1] Non bisogna confondere il termine *team teaching* ("insegnamento di gruppo") con il termine *teaching team* ("gruppo insegnante") perché, sebbene simili, indicano due sistemi estremamente diversi di collaborazione fra i membri del gruppo. Sia docenti appartenenti a discipline adiacenti sia docenti provenienti da campi di specializzazione diversi possono unirsi in un *teaching team* per collaborare sulla programmazione o scambiarsi informazioni, ma per trasformare tale *teaching team* in un *team teaching* essi devono essere in grado di elaborare per i loro studenti un curricolo interdisciplinare valido.

due Licei in cui viene applicato l'approccio CLIL per l'insegnamento di alcune discipline curricolari[2]. Gli strumenti di indagine utilizzati furono:

- un questionario per i docenti, in cui essi erano chiamati, oltre che a fornire una considerazione personale sul metodo della co-presenza nei moduli CLIL, a rispondere a domande riguardo la definizione dei loro ruoli, la programmazione del curricolo, la scelta dei materiali, l'interazione con gli studenti e i problemi che eventualmente avevano dovuto affrontare durante il loro percorso di insegnamento in co-presenza;
- un questionario per gli studenti, che mirava a comprendere che rapporto i ragazzi avessero instaurato con ognuno dei due docenti, come considerassero l'insegnamento in co-presenza e quali fossero i vantaggi o gli svantaggi tratti da questo sistema;
- la visione di una videocassetta in cui era stata registrata una lezione CLIL svolta in co-presenza;
- la partecipazione ad alcune lezioni CLIL tenute in co-presenza da vari team.

IL LAVORO DI TEAM TEACHING RAPPRESENTA UN'ESPERIENZA ESTREMAMENTE INTERESSANTE

Dai numerosi dati raccolti, è stato possibile concludere che il lavoro di *team teaching* rappresenta un'esperienza estremamente interessante, ma anche impegnativa e spesso gravosa. Tutti i docenti intervistati[3] hanno sottolineato il fatto che la programmazione dei contenuti, dei materiali e delle attività da proporre alla classe è, senza dubbio, la fase più complessa e laboriosa. Infatti, nel *team teaching* non è più l'insegnante singolo a stabilire il curricolo scolastico riguardante la sua materia di specializzazione, ma sono due gli insegnanti che devono occuparsi di tale compito. E poiché i due insegnanti appartengono a discipline diverse (come riportato sopra, un docente è esperto della lingua straniera mentre l'altro della disciplina non linguistica) l'accordarsi su ognuno degli aspetti della programmazione diventa un processo difficoltoso e soprattutto lento. È proprio la quantità eccessiva di tempo che richiede la programmazione ciò che lamentano i docenti, peraltro già abbastanza oberati di lavoro — al di fuori dei moduli CLIL svolti in co-presenza, ogni docente insegna da solo, "tradizionalmente", la sua disciplina di specializzazione durante i restanti moduli; ciò significa che il lavoro in co-presenza si aggiunge alla mole di lavoro che egli già di norma deve sostenere.

Così, se in teoria i due insegnanti del *team teaching* dovrebbero pianificare insieme il curricolo riguardante i moduli CLIL in co-presenza, in realtà non sempre accade che essi trovino il tempo materiale per farlo e, alla fine, è solo uno dei due (quello di disciplina) il responsabile per l'impostazione del lavoro del team. In ogni caso, il docente di lingua straniera partecipa attivamente alla programmazione scegliendo il materiale in lingua adatto all'argomento che verrà trattato nelle lezioni in co-presenza e stabilisce le attività più indicate allo sviluppo delle competenze linguistiche necessarie agli studenti per sostenere delle lezioni svolte tramite l'uso della lingua veicolare.

Quali fattori determinano il buon funzionamento di un team teaching?

La documentazione riguardante numerose esperienze di *team teaching* e la stessa ricerca compiuta di recente sugli istituti di Udine e Firenze confermano che esistono dei fattori determinanti per la riuscita di un *team teaching*.

NON TUTTI I DOCENTI SONO DISPOSTI A CONDIVIDERE I LORO SPAZI DI LAVORO CON UN COLLEGA

Innanzitutto, i docenti devono *scegliere* di entrare a far parte di un team e quindi di insegnare in co-presenza: non può essere un sistema di insegnamento imposto loro dalla scuola. Il punto è che non tutti i docenti sono disposti a condividere i loro spazi di lavoro con un collega o sono pronti ad aprirsi ad un'esperienza nuova come questa. Insegnare in co-presenza significa prima di tutto mettersi in discussione come persona (perché bisogna relazionarsi con un altro individuo), come docente (perché non si può partire dal presupposto che il *mio* stile di insegnamento sia migliore di quello del collega con cui lavoro, ma bisogna essere sempre aperti ad un confronto produttivo) e come individuo rappresentante della propria identità culturale (questo punto riguarda quei team teaching in cui i docenti ap-

[2] Gli istituti superiori che hanno partecipato a questa ricerca sono il Liceo Scientifico Statale "Copernico" di Udine e il Liceo internazionale Linguistico-Scientifico "Capponi" di Firenze.

[3] I docenti che hanno compilato il questionario sono i professori Bernardini, Alberini, Feletig, Grisou, Tagliapietre e Giorgini per quanto riguarda il Liceo Scientifico di Udine e le professoresse Bétin e Sguanci per il Liceo Internazionale di Firenze.

partengono a due nazionalità diverse, ossia in cui il docente esperto della lingua veicolare è madrelingua straniera e quindi portatore di una cultura e di un profilo professionale diverso da quelli del suo collega[4]).

I due docenti, prima di iniziare ad insegnare in co-presenza, devono stabilire con certezza quali saranno i rispettivi *ruoli* durante la lezione per evitare che si creino momenti di confusione (entrambi gli insegnanti sovrappongono le loro voci o espongono gli stessi argomenti) o, al contrario, che uno dei due non riesca ad inserirsi nella discussione (e quindi non apporti il suo contributo educativo alla lezione).

I due docenti che insegnano in copresenza devono riuscire a definire una *totale cooperazione* fra loro: entrambi devono sempre tener presente che il loro "spazio di parola" deve essere condiviso con quello del collega, e quindi devono cercare di predisporre il loro discorso in modo che il collega non trovi difficoltà ad inserirsi in qualsiasi momento. Inoltre, l'uno non deve interrompere l'intervento dell'altro ma piuttosto ascoltare con attenzione ciò che dice, in modo da non ripetere le stesse informazioni in un secondo momento. Infine, per ricollegare il tutto all'insegnamento di moduli CLIL, una "totale cooperazione" indica anche che i due insegnanti hanno sviluppato un preciso *senso di supporto* reciproco, grazie al quale non si verificheranno situazioni in cui l'insegnante della disciplina non linguistica, pur facendo qualche errore nella lingua veicolare, sarà corretto dal collega esperto della lingua straniera, perché questo fatto potrebbe sminuire la sua autorità e credibilità di fronte alla classe. Questo supporto potrebbe forse sembrare scontato, ma in realtà non è sempre così. Nelle classi di Firenze osservate durante la ricerca, si è notato che in alcuni casi di co-docenza gli alunni avevano una competenza linguistica maggiore rispetto a quella dell'insegnante di disciplina. Se anche in uno solo di questi casi l'insegnante di lingua straniera avesse corretto il collega per un errore grammaticale, di pronuncia o di struttura della frase (come di solito farebbe con gli allievi), avrebbe resa esplicita la "carenza" linguistica del collega, esponendolo così a un giudizio negativo da parte della classe.

Le tecniche del team teaching

La co-presenza può essere organizzata in diversi modi in base agli argomenti su cui si basa la lezione e sulle attività che si vogliono elaborare in classe. Prima di elencare le forme attraverso cui un *team teaching* può organizzarsi è importante illustrare alcune tattiche de adottare durante la co-presenza:

- a turno, mentre il collega spiega, spostarsi all'interno della classe così da mantenere una certa vicinanza (anche fisica) con gli studenti: in questo modo, gli insegnanti potranno monitorare continuamente la partecipazione degli alunni (osservando se ascoltano la spiegazione, se comprendono gli argomenti, se fanno errori linguistici prendendo appunti,...). Inoltre, questa tattica permette anche agli studenti di rivolgersi, a bassa voce, direttamente all'insegnante che sta camminando tra i banchi, per avere un chiarimento veloce e "personalizzato" su un concetto non molto chiaro o sullo spelling di un vocabolo, evitando così di interrompere la lezione o distrarre i compagni;
- scambiarsi sguardi continui per trasmettersi informazioni su come la classe sta reagendo alla lezione. Per esempio, l'insegnante che al momento sta camminando fra i banchi può comunicare al suo collega se gli studenti stanno seguendo la spiegazione (i loro appunti hanno un senso logico), se necessitano di un ulteriore approfondimento (ci sono lacune fra le loro note) oppure se l'argomento non li stimola (si distraggono facilmente). Tramite lo scambio di sguardi, i due insegnanti possono velocemente riconsiderare ciò che stanno spiegando e compiere le variazioni del caso;
- soffermarsi sui vocaboli nuovi o su concetti difficili. Solitamente ci sono due modi per fissare la comprensione di nuove parole: mentre un insegnante spiega, l'altro scrive sulla lavagna le parole-chiave della lezione; oppure, mentre passa per i banchi, ripete a voce alta le parole principali, scandendone la pronuncia.

Considerando questi tre punti fondamentali, i due insegnanti potranno poi decidere come organizzare il loro lavoro di co-presenza. Essendo le modalità di *co-teaching* molto numerose, si è scelto di elencarne le varianti principali:

1. *classico:* i due docenti insegnano lo stesso contenuto agli stessi studenti durante la lezione in co-presenza. Fra tutti i modelli di lavoro in team, questo è il più difficile in quanto richiede la massima organizzazione e

[4] Al Liceo Internazionale di Firenze, per esempio, i team sono formati da un docente madrelingua straniera e un docente madrelingua italiano.

cooperazione dei due docenti in tutte le fasi del lavoro, dalla programmazione curricolare allo svolgimento della lezione. I due insegnanti possono decidere se pianificare i loro interventi proponendoli come monologhi ben distinti agli studenti oppure sviluppare una discussione aperta a un continuo scambio di idee, nella quale anche gli alunni sono chiamati a partecipare;

2. *di supporto:* uno dei due insegnanti ha il compito di illustrare i contenuti disciplinari alla classe, mentre l'altro propone attività specifiche per la manipolazione di testi atti a sviluppare la comprensione e la competenza del contenuto e della lingua veicolare;
3. *di insegnamento parallelo:* questo modello viene applicato dividendo la classe in due gruppi e affidando ciascuno di essi ad un docente. Il docente di disciplina spiega i contenuti nuovi, mentre il docente esperto della lingua straniera presenta agli studenti materiali supplementari su cui lavorare e attività specifiche alla riflessione linguistica. I due docenti poi si alterneranno, in modo che ognuno dei due possa lavorare con entrambi i gruppi.

SPESSO ACCADE CHE I DUE INSEGNANTI DELLA CO-PRESENZA SCELGANO DI ADOTTARE PIÙ DI UNA VARIANTE DI CO-TEACHING

In realtà, come osservato durante la ricerca e come esplicitato anche dagli stessi docenti intervistati, spesso accade che i due insegnanti della co-presenza scelgano di adottare più di una variante di *co-teaching*, in base agli obiettivi educativi da raggiungere. Per esempio, durante la fase iniziale di un modulo CLIL, quando vengono presentati i contenuti globali da affrontare, i due insegnanti opteranno per il modello "classico": esso permetterà loro di esporre le informazioni sul contenuto disciplinare in maniera più o meno organizzata, ossia tramite interventi distinti e preparati oppure tramite uno scambio di osservazioni fra docenti e gruppo classe. In seguito, durante la fase di analisi dei contenuti, i docenti potranno mettere in pratica il modello "di supporto", che permetterà loro di approfondire alcuni argomenti (docente di disciplina) e proporre delle attività specifiche di apprendimento (docente di lingua straniera). Infine, sia per continuare la fase di analisi sia per passare alla fase riflessiva, gli insegnanti potranno dividere la classe in due gruppi: un gruppo potrà essere formato da studenti che necessitano di ripetere alcune informazioni disciplinari, mentre l'altro gruppo riunirà quegli alunni che devono soffermarsi su aspetti più prettamente linguistici.

Quindi, i due insegnanti, dopo aver discusso i loro ruoli all'interno del team e aver concordato un curricolo e un sillabo riguardante il ciclo di lezioni comprese nel modulo CLIL (quindi dopo aver deciso gli argomenti da trattare, i materiali su cui lavorare, le attività da proporre e gli esercizi da sviluppare), dovrebbero capire quale modello di *team teaching* è più utile e adatto allo svolgimento di ogni fase del modulo e quindi preparare un programma che regoli la loro co-presenza. E' importante organizzare precedentemente il lavoro di co-presenza perché esso è parte integrante dell' insegnamento della disciplina e contemporaneamente della lingua straniera.

E' IMPORTANTE ORGANIZZARE PRECEDENTEMENTE IL LAVORO DI CO-PRESENZA

Bibliografia

* CUMMINS J. (1986). "Empowering minority students: A framework for intervention" in "Harvard Educational Review", 71 (4), pp.656-675
* KRASHEN S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall, New York
* MENEGALE M. (2002). "Team Teaching in CLIL Environment – Tesi di Laurea in Lingue e Letterature Straniere", Università Ca' Foscari di Venezia (A.A. 2001-2002)

Materiale di approfondimento disponibile su Internet

* Benoit, H., "Team teaching tips for foreign language teaching": http://iteslj.org/Techniques/Benoit-TeamTeachin.html
* Pavesi M., Bertocchi D., Hofmanová M., & Kazianka M. "Teaching Through a Foreign Language. A guide for teachers and schools to using Foreign Language in Content Teaching.": www.ub.es/filoan/CLIL/teachers.pdf

Classics in Grammar: Explicit and Implicit Grammar Teaching in English Classroom

Dilek Peçenek
Università di Ankara (Turchia) - Dipartimento di Linguistica

According to most second language acquisition researchers, grammatical development begins when learners entertain hypotheses about features of the second language. The formation of the hypotheses is a cognitive activity that includes the inference, in deductive and inductive way; it is a process of thinking activity.

In terms of Chomsky's Universal Grammar Theory (1981), the hypotheses derive from an innate Universal Grammar (UG) which includes a set of universal principles, and the parameters which vary among the world's languages. In UG, language acquisition is genetically predetermined by an innate language faculty. In other words, language faculty is built into the human mind consisting of principles and parameters. In the first language (L1) acquisition, since universal principles are built into human mind, the child's task is parameter-setting, as well as forming hypotheses about environmental language input and testing them. In second language (L2) acquisition, learners "would come into contact with a target language with hypothesis about its parameter settings based on the setting for their L1" (Larsen-Freeman 2003:80). If the structural features of the second language do not verify their hypotheses then learners have to reset parameters for L2. In this case by introducing the grammatical rules and information within a deductive or explicit model second language learners would be able to reset the parameters if they feel the necessity (Cook 2001; Larsen-Freeman 2003; McLaughlin 1987). According to Cajkler and Addelman (2000:110), the formal teaching of rules and explanation of structures may help many learners to plan quite explicitly their own learning of the language, particularly as the more motivated learn more and are encouraged to become independent learners. Besides, in the explicit grammar teaching the age and the needs of the learners are two significant matters. In the explicit grammar teaching, the teacher gives an explicit statement of the rules, which learners apply to examples. Direct presentation of grammar can be done in the learners' first language. For example, to teach the simple past tense the teacher first writes a positive sentence on the board, labels the parts of the sentence, and writes a formula.

THE MORE MOTIVATED LEARN MORE AND ARE ENCOURAGED TO BECOME INDEPENDENT LEARNERS

He played football yesterday.
Simple Past Tense → Subject + verb + -ed (V2) + object
The teacher presents explanations and rules in the simple past tense:

'The simple past tense indicates that an activity or situation began and ended at a particular time in the past. The simple past is often -ed. For example watch - watched, start - started. Some verbs are irregular and the simple past tense is not -ed. For example begin, began, go, went...'...

On the other hand, the empiric theory claims that the hypotheses are formed after a process that demands to analyze the language input. Learners begin to learn the language with hypotheses which are being formed; they infer generalizations about the L2 on the basis of specific examples (Larsen-Freeman 2003:80). In other words, learners construct L2 grammar rules based on inductive inferencing from L2 corpus. Instead of drawing the student's attention directly to a grammatical rule, it is much better to provide a corpus or specific examples to help them construct the rules. It is a process that involves inferencing from particular to general. There are many ways to introduce grammar indirectly; the teacher can use a situation, a specific text, a story, a dialog, a visual or a comparison to introduce grammar. The presentation should be authentic in the sense that it provides a realistic

THE PRESENTATION SHOULD BE AUTHENTIC

context to show the meaning and use of the grammar point. This can be done from textbooks or teacher-made material, from the board and from the authentic material (Cajkler and Addelman 2000:112).

An Example of Presenting Grammar through a Situation in Teaching English as L2 or Foreign Language

Purpose: Presenting the simple past tense using the learners' existing knowledge on the simple present tense.

Procedure:

- The teacher writes the word EVENING on the board and asks the learners about their routines related to this term. For example he/she asks to student A, "*What time do you usually come back home in the evening?*"
  He/she asks questions like,

(To student A) *Do you cook?*
(To student B) *Do you do the washing up after the meal?*
(To student C) *Do you watch TV?*
(To student D) *What time do you go to bed?*

Variation: The learners are given slips of paper on which they are asked about their evening routines. The teacher asks questions with the help of his/her list. The student who hears the question on his/her slip answers. The slips are collected with the assistance of a student. Then the teacher wants the class to ask him/her the same questions.

- The teacher writes the given answers on the right side of the board leaving a space between lines.

Student A comes back home at six o'clock.
Student B cooks.
Student C washes the dishes.
Student D goes to bed early.

- The teacher wants them to ask him/her similar questions. Meanwhile he/she hands out slips of paper and asks everyone to write their questions on them. A student collects the papers. And the student who collects the papers replaces the teacher's role and answers the questions. The teacher checks the answers.

Possible questions and answers:
(Question) *Do you cook?* (Answer) *Yes, I cook.*
(The teacher checks; *Yes, I cook*)
(Question) *What time do you come back home?* (Answer) *I come back home at seven o'clock.*
(The teacher checks; *No, I come back home at five o'clock*)
Do you watch TV? I don't watch TV.
(The teacher checks; *No, sometimes I watch TV*)
What time do you have dinner? I have dinner at seven o'clock.
(The teacher checks; *Yes, I have dinner at seven o'clock*)
And it goes on like this.

- The teacher writes these answers in a decent text form on the left side of the board leaving a space between lines.

- Later the teacher asks the learners what he/she did the last night. And he/she writes the sentence on the board.

What did I do YESTERDAY EVENING?
And then he/she explains the meaning of concept of YESTERDAY EVENING with the help of dates. For example:
What day is today?
And he/she writes both the day and the date:

TODAY	(date)
YESTERDAY	(date)
LAST NIGHT	(date)
TOMORROW	(date)

- Focusing to the text on the left side of the board, the teacher writes what he/she did the previous day in past tense under the first line.

- Moving to right side of the board the teacher asks the learners "*Let me guess what you did last night*". And he/she writes past form of each sentence underneath each line. Then he/she goes over the answers together with the learners.

- The learners are expected to ask about the tense change, and form change in the verb. And the teacher can present specific examples including irregular verbs and negative statements in the past tense to help the learners. Later they are expected to form the structure together. Afterwards they practice by means of sample sentences which show the us-

I come back home at five o'clock. As usually I cook and I usually have dinner at seven o'clock.

After that I wash the dishes. Sometimes I watch TV, sometimes I listen to music.

Some evenings I visit my mother. Sometimes my friends come to visit me; we go out together

or we go to the cinema. I usually go to bed towards midnight.

age of the tense with different persons. (They will be exposed to regular and irregular forms of verbs in the presentation of grammatical structure. As the learners acquire the main format of the past tense they will recognize the irregular forms as they practice).

This activity is only about presentation phase of a new grammar. Once learners understand the new grammatical structure they need to practice and to use it fluently. In other words, the teacher must organize practice and production activities for the learners.

YESTERDAY EVENING
I come back home at five o'clock. As usually I cook and I usually have dinner at seven o'clock.
I came back home at five o'clock. As usually I cooked and I had dinner at seven o'clock.
After that I wash the dishes. Sometimes I watch TV, sometimes I listen to music.
After that I washed the dishes. Yesterday evening I watched TV, I listened to music.
Some evenings I visit my mother. Sometimes my friends come to visit me; we go out together
Yesterday evening I visited my mother. My friends came to visit me; we went out together
or we go to the cinema. I usually go to bed towards midnight.
and we went to the cinema. And yesterday evening I went to bed towards midnight.

Bibliografia

* CAJKLER, W., ADDELMAN, R. (2000), *The Practice of Foreign Language Teaching* (2nd ed.), David Fulton Publishers, London.
* CHOMSKY, N., (1981), *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht.
* COOK, V., (2001), *Second Language Learning and Language Teaching* (3rd ed.), Arnold, London.
* LARSEN-FREEMAN, D. (2003), *Teaching Language from Grammar to Grammaring*, Thomson Heinle, Boston.
* MCLAUGHLIN, B., (1987), *Theories of Second Languge Learning*, Arnold, London.

S. Spallarossa - F. Maggi

Revolution

per la scuola secondaria di primo grado

Un nuovo corso di lingua inglese, in linea con le esigenze e gli obiettivi specifici di apprendimento richiesti dalla riforma.
Il corso si compone di due volumi, pratici e snelli nella struttura e nei contenuti, ricchi di materiale fotografico e di letture che richiamano la cultura anglosassone nelle sue peculiarità.
Di estrema efficacia il reportage fotografico appositamente realizzato sui personaggi che accompagneranno gli alunni in contesti e situazioni autentiche nel corso dei tre anni di studio.

Per lo studente

- **Student's Book 1 + Welcome to R-evolution** con CD audio (per il primo biennio)
- **Student's Book 2** con CD audio (per la classe terza)
- **English Dictionary**
- **Portfolio** per il primo biennio
- **Portfolio** per la classe terza
- **CD-ROM**
- **Videocassetta**
- **Video Workbook**

Per il docente

- **Teacher's Book**
- **Teacher's Video Guide**
- **CD audio**

g&c
Ghisetti e Corvi Editori

Dillo con parole tue... La creazione drammaturgico-teatrale per aiutare gli studenti di lingua madre straniera a comunicare anche in ambiente formativo

Happy Ruggiero
Regista, presidente associazione "Lingue e Linguaggi"

L'inserimento sempre più numeroso di bambini stranieri nelle nostre scuole ci obbliga a ripensare sui tradizionali meccanismi comunicativi all'interno delle classi. Ci obbliga a generalizzare problemi che fino ad ora riguardavano il rapporto con qualche studente, in qualche classe di alcune scuole. Oggi multiculturalità e plurilinguismo non sono più termini a cui guardare con rispetto accademico, ma sono realtà che condizionano non poco l'attività scolastica e il lavoro dell'insegnante.
Oggi valutare con superficialità il sapere acquisito da un bimbo di lingua madre straniera che non riesce ad esprimere se stesso e ciò che sa in lingua italiana corretta non è più un peccato veniale. È una violenza verso un' *umana debolezza*, verso un *handicap* tra i più disagevoli: l'incapacità di comunicare.

Comunicare a scuola

In ambiente *non formativo*, cioè durante la loro vita extrascolastica, i ragazzi non manifestano certo particolari difficoltà di comunicazione. A scuola, invece, gli stessi ragazzi hanno spesso difficoltà ad esprimersi in modo chiaro e, soprattutto, come i libri insegnano e l'insegnate vorrebbe.
E' un disagio diffuso particolarmente nelle ultime classi della scuola primaria e nella scuola secondaria di 1° grado. E se è un *piccolo* problema riconosciuto per gli studenti italiani è, evidentemente, un *grande* problema per gli stranieri che, sradicati dalla loro cultura linguistica, spesso confusi dall'approccio a lingue diverse, si trovano immersi in un ambiente linguistico comunicativo, per loro straniero, in cui sono chiamati a dimostrare sul palcoscenico della classe che cosa e quanto sanno o hanno imparato.

RICERCA DI SOLUZIONI LINGUISTICO-COMUNICATIVE PRATICABILI

Da quell'*anche in ambiente formativo* inizia quindi la riflessione che porta alla ricerca di soluzioni linguistico-comunicative praticabili. La lingua parlata a scuola è dunque una lingua diversa. Lo dimostrano le ricerche di linguisti come A. Smorti e M. Vedovelli, che all'argomento hanno dedicato studi già negli anni '90, quando certo le esigenze non erano così pressanti, e sono confermate dall'indagine che in questi anni è stata possibile, anche grazie alla collaborazione di insegnanti della SMS Caduti di Cefalonia di Torino, un Istituto fortemente impegnato nell'accoglimento di studenti di lingua madre straniera provenienti da tutti i continenti.

La conquista di un'esperienza.

L'ipotesi su cui il progetto è stato avviato nell'anno scolastico 2002/2003 si è basato sull'osservazione del flusso di studenti stranieri con disuguale preparazione scolastica d'ingresso. Competenze e conoscenze che, quasi mai, sono comparabili con la preparazione richiesta dalle classi del nostro sistema formativo.

I più grandi sono, talvolta, inseriti nelle prime classi con la speranza di poter meglio verificare le loro competenze oppure bimbi appena immigrati, e senza alcuna possibilità di capire e di farsi capire, sono inseriti in una classe in base all'età.

VIVERE IL TEMPO SCUOLA NELLE REGOLE DI UN AMBIENTE CULTURALMENTE E LINGUISTICAMENTE STRANIERO

Nonostante un grande lavoro organizzativo per offrire le migliori possibilità di comunicare in italiano resta loro il disagio di dover vivere il tempo scuola nelle regole di un ambiente culturalmente e linguisticamente straniero. Le regole più difficili da osservare sono quelle che riguardano la comunicazione. Parlare *"come si deve"*, in modo *"corretto"*. Esprimere concetti e argomenti studiati *"con le parole del libro"* o come *"ha spiegato l'insegnante"*. In entrambi i casi si tratta di relazioni linguistico-comunicative difficili da gestire sia da parte dell'insegnante sia da parte dell'*interrogato*. E ancor più difficile è valutare le conoscenze acquisite attraverso una o più interrogazioni di matematica, di storia, di scienze, ecc. Come valutare obiettivamente le risposte o un elaborato di chi ha più o meno difficoltà ad esprimersi in una lingua straniera mai studiata e mai vissuta?

Allora:
DILLO CON PAROLE TUE...
racconta con parole tue ciò che sai, ciò che hai capito. Chiedi con parole tue spiegazioni senza disagio e vergogna di non conoscere il significato di un termine che è la chiave di comprensione di un concetto o di una frase.
Con i gesti, con uno schizzo, con un disegno, con un'immagine parlaci, raccontaci di te, della tua storia, del tuo mondo, delle tue esperienze. Fatti aiutare dalle altre lingue che conosci: dalla tua lingua materna, da quella che hai studiato nella scuola del tuo paese, dalle altre che hai incontrato migrando, talvolta, in altri paesi; dalla lingua che usi giocando con i tuoi compagni italiani e da quella ascoltata alla televisione, da quella preziosa lingua italiana di sopravvivenza così formalmente scorretta ma così indispensabile per stabilire umani contatti comunicativi oltre le frontiere linguistiche.
Fatti aiutare dalla tua *interlingua*.

RACCONTACI DI TE, DELLA TUA STORIA, DEL TUO MONDO, DELLE TUE ESPERIENZE

FATTI AIUTARE DALLA TUA *INTERLINGUA*

Una lingua appresa e creata in modo assolutamente personale che miscelando esperienze e culture ti aiuta a nuotare nelle acque, non certo chiare, di questa microsocietà in cui non hai scelto di tuffarti.

DAL PENSIERO LOGICO AL PENSIERO NARRATIVO

Questa ipotesi doveva essere verificata sul campo con una quarantina di ragazzi e occorreva, quindi, trovare strumenti didattici adeguati per intervenire sul clima comunicativo in *ambiente formativo*.
Il mezzo più proprio ci è parso l'uso delle tecniche drammaturgiche con i suoi caratteristici strumenti di comunicazione: la gestualità, l'interpretazione e la testualità, strumenti della narrazione e del teatro.
La prima esperienza (2002/2003) attiva un laboratorio teatrale e costruisce con gli studenti di tutte le nazionalità il canovaccio di una storia. È una loro storia: racconta di una famiglia in un paese senza nome, che potrebbe essere il paese di tutti, di un padre disoccupato che parte per cercare lavoro in un altro paese (potrebbe forse essere l'Italia). Racconta delle avventure per trovarlo, della fatica di vivere della famiglia al paese d'origine, del ricongiungimento, della nuova scuola, della scelta per conseguire un diploma, e di una nuova vita in attesa di tornare al proprio paese. I personaggi hanno nomi in lingue diverse. nomi arabi, russi, peruviani, brasiliani, moldavi e albanesi. Tutti nella stessa famiglia.
L'invenzione e la scrittura dei dialoghi sono discusse: motivate e corrette nel significato dei termini spiegando il funzionamento della lingua italiana attraverso la coerenza del testo e le esigenze comunicative supportate dall'interpretazione.

Una storia (questo il titolo del lavoro) è il mezzo per tradurre dalle loro lingue e interlingue idee, sentimenti, suggerimenti, esperienze e profondi pensieri di vita. A fine anno "una storia" è andata in scena raccordata negli episodi più salienti dalla voce, forse un po' stentata ma drammaticamente efficace, di due *speaker*, alle prime armi con la lingua italiana.
Risultati? Studenti e studentesse che sapevano (osavano? riuscivano? potevano?) rispondere alle domande dell'insegnante e che chiedevano di essere interrogati in materie scientifiche e letterarie con buoni risultati e relativa corretta valutazione finale.

La seconda esperienza (2003/2004) ci ha portato a raccogliere i loro racconti di viaggio. Con la collaborazione di alcune studentesse universitarie della Facoltà di Lingue e letterature straniere dell'Università di Torino abbiamo ricostruito le impressioni e i ricordi dei loro viaggi per arrivare in Italia.

Il viaggio: la tristezza nel lasciare i loro paesi, la stanchezza di giorni passati in autobus, sulle navi o, purtroppo, nello scomodo cassone di un Tir. Con slancio sincero e con le loro parole, in un italiano spesso sgrammaticato ma fortemente comunicativo hanno rico-

struito e scritto, rivisto, discusso e corretto le loro storie che hanno raccontato prima ai loro compagni poi ad una platea di genitori e di insegnanti. Una platea attenta e un poco incredula di come quegli stessi ragazzi che ad inizio

UN ITALIANO SPESSO SGRAMMATICATO MA FORTEMENTE COMUNICATIVO

d'anno tentennavano alle interrogazioni s'esprimevano ora in modo tanto pregnante i loro argomenti, interpretando se stessi.

L'anno scolastico scorso (2004/2005) ci ha offerto occasioni di riflessione ancor più determinate.
Abbiamo chiesto ai ragazzi, una quarantina provenienti dall'Est, dall'Africa, dall'Oriente e dalle Americhe, di annotare dei pensieri sulle scuole dei loro paesi d'origine. È nato un collage sorprendente di appunti dove il ricordo di una preside particolarmente *buona (...ricordo la sua faccia...)*, si incrocia con il *bastone (...perché al mio paese i professori picchiano con il bastone...)*, con la *classe (nella mia classe c'erano i tappeti ... c'era un acquario e davamo da mangiare ai pesci ...)* e con i *compagni (erano i più bei compagni che ho mai visto ... perché dobbiamo essere generosi l'uno con l'altro...)*
Tutte le loro annotazioni meriterebbero di essere citate per il loro contenuto, per l'emozione con cui sono state ricordate, per le modalità di scrittura. Da quelle frasi, sconnesse l'una dall'altra, è nato il testo di piccole storie di scuola. La scena rappresenta una classe di un paese qualsiasi con personaggi qualsiasi comuni in tutte le scuole: il bidello, la professoressa, la preside.

DA FRASI SCONNESSE L'UNA DALL'ALTRA, È NATO IL TESTO DI PICCOLE STORIE DI SCUOLA

Sono nate **parole vive**, che acquistano tanto più significato in quanto rappresentano frammenti della loro vita vissuta. E durante l'elaborazione dei testi quante occasioni ci sono state per riflettere sul significato delle parole, sulla pertinenza della forma, sui registri di lingua, sui modi di dire, sulle inferenze dialettali e straniere! Nella loro elaborazione nulla hanno lasciato al caso: ogni parola di ogni frase è stata scelta per dare forza a ciò che volevano comunicare anche attraverso l'interpretazione fatta di espressione e di dinamica vocale, di posture e di gestualità. Quei gesti che in classe talvolta infastidiscono *(stai fermo con quelle mani...)* ma che parlano spesso più delle parole; quei gesti non uguali in tutti i paesi per esprimere stessi concetti ma che in un paese straniero espansivo come l'Italia si imparano presto. Così Miguel, appena arrivato dal Sud America, con gesti equilibrati e coerenti ha parlato al pubblico con le sue prime parole in italiano.

UN ATTO D'AMORE

Una annotazione diceva:
...per esempio se un alunno non sa parlare l'italiano dobbiamo essere generosi e aiutarlo...

In aprile si è aggiunta alla compagnia dei teatranti una piccola somala. Non conosceva una parola della nostra lingua. Non capiva né sapeva parlare l'italiano.

Hanno creato un testo sul "nuovo arrivo" raccontando come, secondo loro, hanno imparato la nostra lingua:
- *Ognuno di noi ha avuto le sue fatiche*
- *Si impara adagio adagio ogni giorno*
- *Ogni giorno si impara una nuova parola*
- *Si impara parlando*
- *Si impara giocando*

E poi Siham, la piccola nuova arrivata, si è rivolta al pubblico e per la prima volta con voce forte e chiara ha parlato in italiano:
- *Io mi chiamo Siham Arshe Alikar e vengo dalla Somalia, vorrei tanto capire la vostra lingua e vorrei parlare come voi, se mi aiutate forse ci riuscirò.*

IL TEATRO PUÒ ESSERE UNA STRADA DA PERCORRERE PER AIUTARE CHI ARRIVA AL NOSTRO SISTEMA SCOLASTICO

Il teatro, ovvero l'arte di comunicare, può essere una strada da percorrere per aiutare chi, provenendo da altri paesi parlanti lingue straniere, arriva al nostro sistema scolastico, a condizione che il prezioso lavoro formativo e didattico su cui si può sviluppare questa esperienza non sia vanificato dal fascino del *fare spettacolo*. L'obiettivo non è quello di costruire piccoli mediocri attori per un saggio di fine anno. L'obiettivo è poter comunicare usando tutti i mezzi e le tecniche che il teatro, con la sua storia millenaria, ci ha tramandato.

الدرس الاول
القواعد
اذا انخفضت درجة الحرارة برد الماء
واذا استمر هذا الانخفاض وصل الماء
الى درجة يتجمد فيها
طبقات الجو العليا
الحرارة تجمد ماء
واكتست الارض
المناطق البارد
في العالم يبقى
الصيف

Working in English. Esperienze scientifiche in lingua inglese alla scuola primaria

Antonella Lorenzetti
Formatrice di Lingue nella scuola primaria

INTRODUZIONE

Con l'applicazione del Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n.59 l'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria concorre a pieno titolo alla "formazione integrale del bambino" nella prospettiva dello studio delle lingue straniere nei segmenti scolastici successivi e per tutta la vita. In gioco ci sono finalità di carattere generale (da tempo valorizzate 'di fatto' e adesso riconosciute dal legislatore) quali la formazione del cittadino d'Europa e del mondo, destinato a vivere in una società multiculturale e dotato di pensiero flessibile e consapevole.
Spinta dalla prospettiva stimolante di realizzare, in una lingua diversa da quella madre per la maggioranza degli alunni di una prima classe della scuola primaria, due "micro-moduli" di approfondimento di percorsi scientifici concordati con l'insegnante di Scienze - "La vita e la struttura di una pianta" e "L'acqua" - e di utilizzare la L2 come veicolo linguistico-espressivo principale per "fare esperienze" piuttosto che come oggetto di studio in se stessa, ho lavorato per un periodo di 15-16 settimane, nell'arco del secondo quadrimestre dell'anno scolastico, in stretta collaborazione e spesso in compresenza con i colleghi sperimentando l'approccio CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) per l'apprendimento della lingua inglese.
Giunti ad una buona padronanza dei fonemi e dei corrispondenti grafemi della lingua italiana, ho ritenuto i miei alunni pronti ad affrontare alcune esperienze scientifiche in lingua inglese, sempre previo accordo e costante supporto da parte del collega insegnante di Scienze.
Quali scopi mi sono prefissa in via prioritaria? In primo luogo mi sono proposta di motivare gli alunni all'uso della L2 in un contesto autentico e per questo significativo e, secondariamente, di potenziare l'apprendimento della lingua straniera attraverso le attività concrete svolte in classe.

DESCRIZIONE DELL'ESPERIENZA SULLA SEMINA

OBIETTIVI FORMATIVI

- Valorizzare le proprie esperienze e conoscenze scientifiche pregresse
- Sviluppare la capacità d'ascolto
- Promuovere l'abilità di narrare brevi esperienze personali
- Formulare ipotesi adeguate e predizioni e confrontarle con quelle altrui
- Osservare la realtà naturale, riconoscere relazioni e modifiche nei suoi elementi

OBIETTIVI LINGUISTICI

Inglese

- Riconoscere e riprodurre suoni e ritmi della L2
- Comprendere ed eseguire semplici istruzioni e procedure
- Conoscere il lessico e le strutture linguistiche relativi a colore, grandezza e forma di oggetti ed elementi naturali
- Descrivere eventi con forme linguistiche semplici
- Rispondere a facili domande identificative

OBIETTIVI DISCIPLINARI

Scienze

- Identificare e raggruppare oggetti ed elementi naturali in base alle proprie caratteristiche fisiche (colore, dimensione, forma)
- Descrivere le diverse fasi di crescita delle piante

Italiano

- Intervenire nella conversazione in modo ordinato e pertinente
- Narrare esperienze personali seguendo un ordine logico-temporale
- Scrivere un breve testo relativo all'esperienza effettuata in classe

MEDIAZIONE DIDATTICA

Con l'intento di utilizzare i diversi approcci all'apprendimento (comunicativo, umanistico-affettivo e multisensoriale) vengono proposte attività diversificate per tipologia e a difficoltà graduale quali conversazione guidata, *problem solving* in grande gruppo, lavoro in piccolo gruppo, attività grafiche e manipolatorie.

SPAZI
Aula - Laboratorio di Informatica - Laboratorio grafico-pittorico - Palestra

ORGANIZZAZIONE DIDATTICA
Incontri settimanali di due ore ciascuno, in orario curricolare, durante la compresenza dei docenti coinvolti nel progetto per un totale di 14/16 ore

MATERIALI E SUSSIDI
- Materiale didattico di facile consumo: cartoncini colorati, carta da pacchi, pennarelli, colori a matita e a tempera, nastro adesivo, risme di carta, colla, forbici, ecc.
- Strumenti elettronico-digitali: PC, stampanti, scanner, macchina fotografica digitale, CD-ROM, ecc.
- Materiali per la semina: terriccio, vasi con diametro di 15 cm, sassolini per drenaggio, lombrichi, semi, bulbi, acqua, ecc.

CRITERI DI VALUTAZIONE
- Vengono valutati il grado di partecipazione al lavoro e l'impegno profuso nelle attività svolte, la capacità di cooperare nei lavori di gruppo, le abilità operativo-manuali attraverso la registrazione sistematica dei comportamenti osservati.
- Vengono valutati lo spirito di osservazione, la capacità di formulare domande e ipotesi, la capacità di interiorizzare le diverse fasi dell'esperimento e di saperle riprodurre, di saper operare collegamenti tra l'esperienza vissuta in classe e le conoscenze pregresse extrascolastiche.
- Vengono proposte prove semi-strutturate e giochi motori basati sull'acquisizione del lessico e delle strutture linguistiche presentati ed usati nell'esperienza condotta in L2.
- Sono richieste la produzione scritta di un testo in lingua italiana che riassuma l'esperienza effettuata e l'esecuzione di attività di ricostruzione di brevi storie in ordine logico-temporale.

PROVE DI VERIFICA (IN ITINERE E FINALI)
Giochi - Realizzazione di disegni e cartelloni illustrativi - Drammatizzazione di storie sulla crescita (nel mondo vegetale)

RACCONTO DELL'ESPERIENZA SULLA SEMINA

Fase 1
Verifica e consolidamento dei prerequisiti (in lingua italiana):
- conoscere la struttura di una pianta
- conoscere come nasce una pianta
- conoscere di cosa ha bisogno una pianta per vivere

Fase 2
Osservazione e descrizione dei semi e dei bulbi (colore, forma, grandezza) in lingua inglese

Fase 3
Semina (da effettuare eventualmente in vasi diversi con cotone, terra o soltanto acqua per vedere lo sviluppo delle radici) in inglese e in italiano

Fase 4
Osservazione sistematica delle piantine e registrazione quotidiana dei loro cambiamenti (misura, colore, numero di foglie, ecc.) in italiano e in inglese

Fase 5
Riflessione e discussione in italiano

Fase 6
Produzione scritta di un breve testo sull'esperienza svolta

DESCRIZIONE DELL'ESPERIENZA SULL'ACQUA

OBIETTIVI FORMATIVI
- Narrare brevi esperienze personali in modo adeguato e pertinente
- Riflettere criticamente sulle esperienze
- Spiegare la realtà nei suoi aspetti e cambiamenti mettendola in relazione con le conoscenze acquisite
- Interiorizzare e praticare il rispetto e l'impegno personale per salvaguardare e migliorare il proprio ambiente di vita

OBIETTIVI LINGUISTICI
Inglese
ABILITÀ:
- Comprendere ed eseguire istruzioni e procedure
- Abbinare colori e forme a oggetti, elementi naturali e piccoli animali
- Rispondere a semplici domande

CONOSCENZE:
- Conoscere e memorizzare i verbi relativi alle procedure da mettere in atto per compiere le esperienze
- Conoscere il lessico relativo a oggetti di uso quotidiano, elementi naturali e piccoli animali

PREREQUISITI LINGUISTICI
- Conoscere e identificare alcune preposizioni di luogo, colori e forme
- Comprendere semplici domande

OBIETTIVI DISCIPLINARI
Scienze
ABILITÀ:
- Definire le caratteristiche dell'elemento naturale "acqua"
- Descrivere le differenze fra gli stati solido, liquido, gassoso e spiegarne le motivazioni
- Raggruppare per somiglianze sostanze/materiali diversi tra loro

CONOSCENZE:
- Conoscere gli elementi naturali e le loro funzioni nell'ambiente
- Riconoscere l'importanza dell'acqua per la vita dell'uomo e del suo ambiente

PREREQUISITI DISCIPLINARI
- Discriminare elementi naturali e artificiali
- Identificare forme diverse
- Operare confronti tra sostanze/materiali diversi fra loro

MEDIAZIONE DIDATTICA
Lezione frontale - Lavori di gruppo (*cooperative learning*) - Lavoro a classe intera con *brainstorming* iniziale, *problem solving*, riflessione e discussione finali - Attività grafiche e manipolative - Esperienze sensoriali

SPAZI
Aula - Laboratorio grafico-pittorico - Cortile della scuola per osservazioni ed esperimenti

ORGANIZZAZIONE DIDATTICA
Incontri settimanali di due ore ciascuno nell'orario curricolare della classe durante la compresenza degli insegnanti coinvolti per un totale di 14/16 ore

MATERIALI E SUSSIDI
Materiale di facile consumo - Materiali necessari per gli esperimenti - Strumenti elettronico-digitali

VERIFICA DI CONOSCENZE E ABILITÀ
- Completare un diagramma sui passaggi di stato dell'acqua con rappresentazioni grafiche e brevi didascalie in L1
- Abbinare immagini a parole corrispondenti (in L2)
- Eseguire dettati grafici (in L2)

MONITORAGGIO
1. *Feedback* dagli alunni: commento libero sulle esperienze svolte
2. *Feedback* dai genitori: questionario di gradimento - commento sull'efficacia dell'approccio CLIL - eventuali proposte

DOCUMENTAZIONE PER IL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI
- Scheda esemplificativa sui passaggi di stato dell'acqua elaborata attraverso un diagramma con rappresentazioni grafiche e/o sequenze e brevi didascalie esplicative
- Commento personale sull'esperienza

Racconto dell'esperienza: conoscenza e analisi dell'acqua
- Tentare di prendere l'acqua in mano e comprimerla. Che succede?
- Riempire recipienti di forme diverse con la stessa quantità d'acqua. Che succede? Perché?
- Mettere un po' d'acqua sul fuoco o al sole per un certo intervallo di tempo. Misurare il suo livello all'inizio e alla fine dell'intervallo di tempo. È avvenuto qualche cambiamento? Perché?
- Mettere nel congelatore un recipiente di plastica contenente acqua. Una volta congelato, toglierlo e lasciar scongelare l'acqua affinché gli alunni osservino i cambiamenti. Perché si verificano tali cambiamenti?
- La risorsa "acqua" nell'habitat naturale, ricreato in classe, di piccoli animali (coccinelle, formiche, lombrichi)
- Il meteo. Registrazione dei giorni di pioggia e dei giorni di sole in un mese: le conseguenze sull'ambiente naturale

Fasi:
1. Porsi obiettivi in merito allo scopo del lavoro.
2. Formulare ipotesi.
3. Osservare e registrare i dati.
4. Confrontare le ipotesi fatte con i reali avvenimenti.
5. Riflettere e discutere.

CONCLUSIONI

Operando in un team docente quale insegnante specializzata di lingua inglese ho avuto l'opportunità di usare in maniera abbastanza flessibile la risorsa "tempo", inserendo l'approccio alla lingua straniera all'interno di un "processo unitario" di apprendimento piuttosto che limitandolo a una rigida e predefinita organizzazione oraria, quale è quella a cui generalmente sono costretti gli insegnanti specialisti. Decidere quando "fare lingua" e quando "fare in lingua" con la propria classe rende più "fluido" l'insegnamento e favorisce il superamento di "confini" disciplinari netti e precisi.
Essendo uno dei "linguaggi" dei quali si promuove l'acquisizione, la L2 può concorrere al raggiungimento dell'unitarietà dell'apprendimento. In questo caso la lingua inglese agisce infatti come strumento di accesso e di rinforzo rispetto alle conoscenze, abilità e competenze da sviluppare e consolidare in tutte le discipline. Come la lingua italiana è quindi essenzialmente un mezzo da utilizzare in modo trasversale[1]. "*Language across the curriculum*"[2] rappresenta uno dei principi su cui si basa l'intero processo di ap-

[1] "A pedagogical concept underpinning the Primary School curriculum is that of unity of learning"; questo concetto viene ribadito anche in Coonan, C.M.(2005), "The natural learning of a foreign language. CLIL as a possible partial solution for the primary school", in "Scuola e Lingue Moderne", a. XLIII n.4-5, pp.4-11.
[2] Ibidem.

prendimento degli alunni in questa fascia di età, un potente "filo rosso" che, passando attraverso i contenuti curricolari, lega i differenti obiettivi da raggiungere nei diversi ambiti disciplinari.
L'approccio integrato che è stato adottato all'interno dell'équipe pedagogica facilita la trasferibilità degli apprendimenti linguistici ad altri contesti sia per quanto riguarda le conoscenze che le abilità cognitive e metacognitive. L'incontro con la L2 permette di sollecitare e consolidare competenze relazionali, riflessive e metariflessive indispensabili alla comunicazione e all'espressione di sé. La L2, infatti, può sostenere il processo di apprendimento dal punto di vista cognitivo (per classificare, ordinare, seriare); può favorire lo sviluppo concettuale del discente che si colloca nel tempo e nello spazio e che acquisisce le nozioni di forma, colore, grandezza; può incentivare l'uso di strategie di apprendimento (fare ipotesi, inferire dal contesto il significato di parole sconosciute, predire, ecc.); può promuovere lo sviluppo di competenze quali descrivere, identificare, confrontare ed infine sviluppare relazioni interpersonali positive (prendere la parola rispettando il proprio turno, chiedere aiuto, collaborare). Lo studio di (e in) una lingua straniera aiuta inoltre a incrementare la capacità di comprensione e di interpretazione dei messaggi, aumenta la concentrazione e favorisce la memorizzazione.

Dai questionari compilati e dai commenti liberi prodotti dagli alunni è emerso, in generale, che l'apprendimento del lessico e delle strutture linguistiche relative alle esperienze scientifiche condotte in classe è risultato più 'semplice' e stimolante rispetto alla lezione tradizionale. Il motivo? La maggior parte dei bambini ha detto che si è sentita "protagonista" del processo, capace di "fare" anche in una lingua diversa da quella madre.

Bibliografia

* COONAN C.M. (2005), "The natural learning of a foreign language. CLIL as a possible partial solution for the Primary School", in "Scuola e Lingue Moderne", a.XLIII n.4-5, pp. 4-11.
* Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n.59 Allegato B, *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria.*
* Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n.59 Allegato D, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni).*

Anna Maria Crimi
Tour d'horizon
Les données commerciales
Les connaissances de la France

per il triennio
della scuola secondaria
di secondo grado

g&c
Ghisetti e Corvi Editori

Il corso è finalizzato all'acquisizione e al perfezionamento della lingua utilizzata nel mondo del commercio e degli affari, e all'approfondimento della realtà storica, istituzionale, economica, geografica e culturale della Francia. Gli studenti impareranno così a conoscere la struttura e le finalità di un'impresa, a muoversi con disinvoltura in campo organizzativo, gestionale, promozionale, economico e finanziario, e a padroneggiare i mezzi di comunicazione necessari all'espletamento delle diverse attività.
Le numerose rubriche e le attività proposte sono caratterizzate da un costante parallelo tra la vita professionale in Francia e in Italia, e dal raffronto tra le diversità culturali dei due paesi, sollecitando capacità di analisi e senso critico.

Per lo studente
- **Les données commerciales** con CD audio
- **Les connaissances de la France** con CD audio

Per il docente
- **Guide du professeur** con CD audio

La microlingua del turismo, aspetti sintattici: italiano e spagnolo a confronto.

Lucia Toppino
Universidad de Sevilla

1. Introduzione

La microlingua del turismo è diventata oggetto di attento studio a causa del grande sviluppo che questo settore ha avuto negli ultimi decenni. La voce: turismo, costituisce una parte importante del settore terziario, influendo in modo decisivo sull'economia di molti paesi europei. Grande tradizione turististica hanno la Francia, l'Italia, la Spagna ed anche capitali quali Parigi, Londra, Amsterdam, Madrid, Barcellona e Vienna, per citarne solo alcune. **È un settore che presenta molteplici aspetti ed è cambiato notevolmente nel corso dei decenni: sono cambiati i gusti, le disponibilità di tempo e di denaro e le modalità**: si consideri per esempio l'enorme autonomia e flessibilità che i viaggiatori hanno acquisito grazie ad Internet ed alla possibilità di organizzare, dalla A alla Z, delle intriganti vacanze "fai-da-te" o viaggi di lavoro dell'ultimo minuto, senza il tramite dell'agenzia.

Nel contesto internazionale, la Spagna occupa il secondo posto dopo la Francia nel ranking internazionale con circa 53 milioni di visitatori, ed è seconda solo agli Stati Uniti come entrate derivanti dal settore turistico. Nel quadro economico nazionale, inoltre, la voce turismo contribuisce ad apportare l'11% del prodotto interno lordo spagnolo e ad occupare il 12% della popolazione, costituendo una fonte di lavoro per 1,76 milioni di lavoratori, ripartiti nei vari settori: alberghiero, agenzie di viaggio, ristorazione e tour operator. Questi dati sono stati resi pubblici durante la **26ª Feria Internacional del Turismo,** FITUR 2006, svoltasi, come di consueto, a fine gennaio nella capitale spagnola. Vi partecipano stand in rappresentanza di paesi di tutto il mondo, insieme ad una forte presenza di espositori di provenienza nazionale. Per quanto riguarda invece l'Italia i lavoratori del settore ammontano a circa 2 milioni con un coinvolgimento di circa 400.000 imprese.

Più persone in movimento, quindi crescita del settore e conseguente richiesta di personale preparato e qualificato, da qui la necessità di formare operatori che abbiano, tra le competenze professionali, anche una buona preparazione linguistica. A seconda della tipologia delle mansioni da svolgere, le competenze linguistiche richieste potranno essere più meno accurate e complete. Non è raro sentire persone che affermano di parlare tre o quattro lingue straniere e, sebbene per un filologo un'affermazione del genere comporti una responsabilità grande e la consapevolezza delle proprie lacune, per i fini pratici di un cameriere della costa del Sol o di Firenze, abituato a trattare con migliaia di turisti ed ad affrontare le quotidiane esigenze comunicative che si presentano, tale affermazione è comunque vera.

2. La microlingua del turismo e le sue caratteristiche

Sono molti i termini utilizzati dai linguisti per indicare le microlingue: linguaggi tecnici, tecnoletti, microlingue, lingue tecnico-professionali e gerghi, sono solo alcuni di essi. Tuttavia secondo linguisti quali Berruto (1987), Sobrero (1999) e Scarpa (2001), il linguaggio settoriale del turismo appartiene alle cosiddette lingue speciali in senso lato, cioè ad una variazione linguistica che non dispone di un lessico tecnico, sebbene sia comunque attinente ad un'area che ha un proprio significato specialistico, che comporta esperienze di riferimento comuni. L'autore, tramite una classificazione schematica, afferma che la lingua del turismo risulta essenzialmente caratterizzata dall'assenza di lessico specifico e da una semantica verbosa e denotativamente povera, dove prevale quindi la soggettività e l'impatto che il testo suscita su colui che lo riceve. In altri casi, per esempio quello della chimica, si dispone invece di un vero e proprio sottocodice, con un grado di tecnicità elevato.
Come accennato in precedenza, anche nel campo del turismo, gli operatori possono svolgere funzioni molto diverse; consideriamo

per esempio gli agenti di viaggio, i direttori d'albergo, ma anche i camerieri di hotel e di ristorante, le hostess di aria e di terra, le guide e gli impiegati negli uffici turistici. Le competenze linguistiche necessarie per una guida turistica saranno decisamente superiori a quelle di cui ha bisogno un agente di viaggio.

3. I TESTI DI TIPO TURISTICO

3.1 Testi divulgativi

Sotto questa denominazione può essere inclusa una grande varietà di testi: descrittivi, che molto spesso appaiono in contesti giornalistici; informativi, che aggiungono indicazioni pratiche per il viaggiatore; propagandistici, che vogliono pubblicizzare località o servizi specifici; culturali, che uniscono appunto l'aspetto turistico a quello culturale; recensioni di hotel o ristoranti; testi di carattere artistico ed infine le guide turistiche che possono essere considerate un insieme delle tipologie testuali precedentemente menzionate.

3.2 I testi specifici

I testi precedentemente descritti sono rivolti ai potenziali utenti dei servizi turistici, cioè coloro che potrebbero essere invogliati dalla lettura a diventare fruitori di quanto descritto ed illustrato nelle pagine dei giornali, ma anche a lettori che si intrattengono con una lettura amena e che viaggiano con l'immaginazione verso le mete proposte. Vogliamo ora addentrarci in un tipo di linguaggio più specialistico, riservato agli "addetti ai lavori" quali gli agenti di viaggio che, tramite le prenotazioni, devono far fronte ad un ampia gamma di ambiti turistici. Devono preparare itinerari di viaggio, compilare biglietti per diversi mezzi di trasporto come aerei, navi o treni, produrre volantini e brochures pubblicitarie per promuovere viaggi ed iniziative. Questo secondo tipo di testi ha la tendenza ad essere piuttosto sintetico, in modo da far risaltare le informazioni fondamentali ed in un secondo momento, se l'interesse del lettore è stato suscitato, si ricerchino le informazioni aggiuntive.

4. ITALIANO E SPAGNOLO: L'USO DELLA LINGUA NEI CATALOGHI

4.1 L'uso dei tempi: il presente

I tempi verbali in forma esplicita che si trovano nei testi sono quasi esclusivamente il presente dell'indicativo ed il futuro. Evidentemente il presente è il tempo adatto per descrivere, presentare ed informare; il futuro viene utilizzato soprattutto nella presentazione di itinerari turistici. Nei testi descritti, inoltre, si può notare la ripetizione degli stessi verbi con una varietà lessicale molto limitata, come si vede nei seguenti esempi, i primi relativi all'Hotel Miramare di Rimini ed i successivi relativi all'Hotel Semíramis di Tenerife.

- L'hotel propone la formula All Inclusive.
- Le camere dispongono di aria condizionata.
- La media pensión consiste en desayuno y cena, tipo buffet.
- Para el servicio de cena no se admite vestir prendas deportivas.

Per quanto riguarda la limitatezza lessicale, si può affermare che i verbi trovati nei vari testi relativi alla descrizione degli hotel sono quasi esclusivamente i seguenti ed il loro significato è sempre statico o passivo:

- disporre di ➡ l'hotel dispone di;
- sorgere ➡ sorge in ottima posizione, all'interno di un bellissimo parco;
- trovarsi ➡ si trova in una zona tranquilla;
- affacciarsi ➡ il ristorante si affaccia sul porto;
- distare ➡ dista 100 m. dal centro della città;
- essere seguito da un participio: ubicato, situato, circondato, arredato, costituito da, composto da, dotato di (i pullman sono dotati di sedili reclinabili).

In spagnolo si è riscontrata una situazione analoga:

- *consistir en*: la cena consiste en;
- *disponer de*: las habitacines disponen de: teléfono directo, TV, cajafuerte...;
- *encontrarse*: Se encuentra a 500 metros de la playa;
- (raramente) *poder*: pueden cambiar su reserva, se puede admirar el Campanile de Giotto;
- (raramente) *admitir*: se admite.

4.2 L'uso dei tempi: Il futuro

L'uso del futuro invece è più frequente nella descrizione di itinerari, come si vede nei casi seguenti, sia in italiano sia in spagnolo:

- verrà organizzata una visita di Stone Town;
- (all'arrivo al campo) il direttore italiano vi darà tutte le spiegazioni relative al vostro soggiorno.
- Giornata a disposizione dove si potrà scegliere di effettuare una mezza giornata di safari in barca...
- Efectuaremos un recorrido en barco.
- Empezaremos nuestra visita por la impresionante catedral.
- Realizaremos la visita a Roma de noche.

- Tomaremos el barco que nos llevará a la Isla de Capri.
- A continuación iremos al restaurante donde será servido el almuerzo.

Il futuro sembra essere la scelta grammaticale più ovvia, in quanto colloca l'azione in un tempo successivo al momento in cui si parla, sebbene sappiamo che molto spesso può essere sostituito dal presente. Tuttavia l'uso del futuro implica per il potenziale cliente, un riferimento spaziale o temporale diverso: egli viene situato in un luogo lontano ed in un tempo che diventerà definito solo quando egli avrà deciso la sua partecipazione al viaggio. Il futuro è quindi il viaggio, al momento ancora in fase ipotetica o di valutazione da parte di chi riceve il testo, che viene previsto in modo dettagliato, evidenziando tutti i passi, affinché l'utente lo pregusti e lo valuti.
L'ambito temporale degli interlocutori è simultaneo, emissore e ricevente sono quindi avvicinati in quanto situati sullo stesso piano temporale. Questa impressione è rafforzata dall'uso della prima persona plurale che unisce/include chi parla e chi ascolta. Tale scelta contribuisce anche a dare un tono rassicurante ed enfatico, relativamente ad un avvenimento che potrà verificarsi o meno, tutto dipende dalla decisione del ricevente/potenziale acquirente del prodotto turistico, ma che comunica nel destinatario, oltre alla idea di futuro, anche quella di avere a che fare con un progetto che è al tempo stesso una garanzia ed una previsione di quanto si verificherà nel viaggio. Non sempre operatore e viaggiatore vengono riuniti con l'uso del pronome di prima persona plurale "noi", in alcuni testi si trova anche la scelta stilistica di differenziare il piano di chi parla/offre (quindi l'operatore) e di chi ascolta/riceve (il turista), la qual cosa ha un effetto rassicurante per il viaggiatore che si sente quasi liberato da qualsiasi responsabilità organizzativa in quanto sa di essere nelle mani di persone esperte.

- Lasciatevi coccolare.
- Tutti pronti a rispondere alle vostre aspettative.
- Alla sera cena nei nostri piacevoli ed eleganti ristoranti, con il servizio inappuntabile dei nostri maître e dei nostri camerieri.

4.3 L'uso dei modi verbali: L'imperativo

In contesti che hanno finalità persuasive o propositive si trova a volte l'uso dell'imperativo. Si è riscontrata però la tendenza a preferire soggetti diversi nelle due lingue: in italiano si ricorre più preferibilmente alla 2° persona plurale, mentre in spagnolo al soggetto di cortesia Usted/Ustedes come si vede nei seguenti esempi.
Detti esempi corrispondono alla versione italiana e alla versione spagnola dello stesso catalogo Costa Crociere.

- Lasciatevi avvolgere da infinite attenzioni.
- *Déjese seducir por multitud de atenciones.*
- Non perdetevi questo appuntamento con i nostri grandi spettacoli.
- *¡No se pierdan nuestros espectáculos!*
- Pensa solo a riportare a casa tante immagini negli occhi e nel cuore. Al resto pensiamo noi.
- *Déjese desbordar por sensaciones y experiencias inolvidables. Nosostros nos encargamos de proporcionárselas.*

5. La nominalizzazione

5.1 Il participio passato e l'uso dei sostantivi

A livello di morfologia e sintassi si verifica un diffuso processo di nominalizzazione con la spiccata preferenza di categorie quali aggettivi, sostantivi ed avverbi. Analizzando poi l'aspetto semantico degli aggettivi si nota la netta predominanza di connotazioni estremamente positive ed enfatiche, il cui scopo è quello di allettare il potenziale cliente, per esempio: spettacolari, esclusivi, incastonati (aggiunge implicitamente la connotazione di preziosità), da sogno, magico (aggiungono la connotazione di fuga dalla realtà), splendido. La ovvia conseguenza di questo preponderante stile nominale è la perdita di importanza del verbo, che in molti casi viene sottinteso, soprattuto quando si tratta del verbo *essere* utilizzato come copula. Es:

- *Posizione*
  Situato a 300 m. dalla spiaggia.
- *Nuestra Consideración*
  Agradable. Próximo a las zonas de ambiente.

Oppure si osservino i seguenti casi di omissione dell'ausiliare.

- Un albergo di lusso circondato da 8 acri di terreno in piena città, a due passi dal Museo de la Reforma.
- Arroccato sulla cima di un colle roccioso...
- Camere: ubicate in palazzine, orientate verso il mare e realizzate a più piani digradanti, con servizi privati, con doccia, asciugacapelli, aria condizionata...
- Construido en 1973. Renovación parcial en 1998. N° de habitaciones 300.
- Situado sobre el acantilado de Martiánez con vistas espléndi-

das sobre el océano y sobre el Puerto de la Cruz.

In altri casi anche l'uso del participio passato, viene soppresso e la frase inizia direttamente con la preposizione poiché il significato viene dato dal sostantivo che costituisce il titolo del paragrafo, mentre la preposizione funge da elemento connettore, come si vede negli esempi:

- Sull'incantevole Golfo di Squillace, tra Copanello e Soverato, il complesso è immerso nel verde.
- Ai margini di una pineta che costeggia il porto turistico, l'hotel è gestito con alta professionalità.
- SITUACIÓN
  En una tranquila zona residencial, a 500 metros de la playa, del lago Martiánez y del centro turístico. Vistas al mar y a la ciudad o al Valle de la Orotova y al Teide.

5.2 Altri esempi di nominalizzazione

Soprattutto in spagnolo, si verifica un altro caso di nominalizzazione tramite l'uso della preposione "con" alla quale viene attribuito il significato di *avere*:

- con unos 500 metros frente al océano y excelentes vistas a la Gomera.
- La mayoría de las habitaciones con vista al mar, baño completo con secador de pelo, teléfono en habitación y baño, TV via satélite con canales de pago, minibar, cajafuerte y balcón terraza.
- Con cargo: pista de ténis, squash, sauna.

Nel secondo esempio la preposizione *con* potrebbe essere tranquillamente sostituita dal verbo avere e quindi in spagnolo: *tiene*. Senza alterare alcun elemento della frase un termine potrebbe perfettamente sovrapporsi all'altro.
A volte tale uso si verifica anche in italiano, anche se con minor frequenza. Si nota comunque la tendenza ad evitare il verbo "avere", al quale si preferisce: "dispone di, è dotato di":

- dispone di 150 camere;
- camera con divano letto;
- camere dotate di servizi privati, asciugacapelli, telefono.

Analogamente la preposizione *sin*, si sostuisce alla forma negativa del verbo avere, anche se tale uso non si è riscontrato nell'ampio materiale in italiano analizzato:

- cuna sin cargo.
- Sin cargo: tenis de mesa, voleibol, aeróbic...

La nominalizzazione si nota anche in costruzioni quali:

- de reciente construcción
  che viene preferita alla forma passiva: ha sido construido recientemente.

Raramente si incontrano costruzioni passive esplicite, quasi sempre sono implicite o nominalizzate:

- construido en 2003; hotel dotato de; hotel renovado en / renovación en 2003.

Un altro esempio di nominalizzazione:

- posibilidad de
  anziché: se puede, es posible;
- continuación del viaje hasta Venecia;
  piuttosto che: el viaje continúa hasta Venecia.

Altri esempi:

- Por la mañana traslado hacia Plaza de S. Marcos.
- Llegada y traslado al hotel.

Bibliografia

* HURTADO ALBIR, A. (1999), *Enseñar a traducir*, Edelsa, Madrid.
* BECCARIA, G.L. (1998), *Italiano. Antico e nuovo*, Garzanti, Milano.
* BERRUTO, G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La nuova Italia Scientifica, Roma.
* CALVI, M.V. (2000), "El Léxico del turismo", nel sito: www.ub.es/filhis/culturele/turismo.html, traducción del III capítulo del volumen de M. V. Calvi, *Il linguaggio spagnolo del turismo*, Baroni, Viareggio.
* CALVI, M.V. (2003), "La traduzione nell'insegnamento e nello studio dei linguaggi specialistici", Atti del congresso della Giornata di Studio sulla traduzione dallo spagnolo all'italiano, Milano 28 febbraio 2003, pubblicati da: www.ledonline.it , Milano.
* AA.VV., "La traduzione nell'insegnamento della lingua", Atti della giornata: Tradurre dallo spagnolo, giornata di studio e confronto, Milano 28 febbraio 2003, Led edizioni, Milano, 2003.
* CARBONERO CANO, P., "¿Dónde está el punto de referencia?", in "Cauce, Revista de Filología y su Didáctica", n° 18-19, 1995-96, pp. 719-739.
* CARBONERO CANO, P., "Deíxis espacial y temporal en el sistema lingüístico", numero monografico di "Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Serie Filosofía y Letras", Núm 46, 1979.
* COVERI, L. – BENUCCI, A. – DIADORI, P. (1998), *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Bonacci, Roma.
* SCARPA, F. (2001), *La traduzione specializzata*, Hoepli Editore, Milano.
* SOBRERO, A. (1999), "Le lingue speciali", in SOBRERO A., *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. II, *La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari.

More than simply understanding meaning

Paula Hickey
Università del Sannio

An examination of some of the difficulties encountered when learning vocabulary, followed by practical examples of how teachers can enhance students' "knowledge" of vocabulary

Introduction

First of all, "knowing" a word can mean either being able to *recognize* it (passive knowledge) or being able to *use* it (active knowledge). For example, many idioms, taboo words and colloquial items may be useful for a learner to recognize, but would sound inappropriate in some way if a foreign student actually used them.

Connotation and Register

Learners need to be aware of the attitudinal and emotional meaning attached to items of lexis (connotation) eg. *fat* vs. *well-built*, *old* vs. *elderly*.

"Knowing" a word therefore involves being able to recognize and choose 'appropriate' lexis, style and register, otherwise there is a danger of the listener interpreting meaning incorrectly or the speaker sounding too formal/informal/impolite for the situation.

The appropriate choice of lexis depends on the context: the speakers involved in the exchange, their age, relationship, attitude, and the situation itself.

Spelling and Pronunciation

If lexis is intended for productive use, then learners need to be aware of the pronunciation (for spoken production) and the spelling (for written production). Some items eg. *enough* present both phonetic problems and spelling difficulties.

Other spelling difficulties include homophones eg. *no/know*, silent letters eg. *knife*, irregular plurals eg. *buses*, disappearance of '*e*' eg. *fame/famous*, change from '*y*' to '*i*' eg. *easy-easier*, double consonants eg. *stop/stopping*. There may be spelling changes according to the part of speech eg. *practise* (verb) vs. *practice* (noun), capital letters may be required eg. adjectives of nationality, plus there exist differences in British/American spelling eg. *centre/center*.

Knowledge of the correct sounds a given item is made up of is also crucial for a correct (or approximate) pronunciation. Learners therefore need to be aware of homographs eg.(dog) *lead/lead* (metal), *read* (present)/*read* (past) as well as changes in pronunciation in certain combinations eg. simple past *-ed* endings.

Changes in pronunciation can also occur according to what part of speech the word represents eg. *use* (verb/noun). Other problems of pronunciation include shifting stress of the same word eg. *import* (verb/noun) and weak forms eg. *a/your*, as well as features of connected speech – intrusive '*r*', '*w*' or ellipsis.

Collocation and Semantic Boundaries

In order for learners to effectively understand a word, they need to be made aware of its semantic boundaries. They should therefore perceive the *range* of meaning of a given item and realize *when* (ie. in which contexts) and *how* the item is used in relation to other words (ie. how it collocates) and not just understand the word in isolation. For example, '*stale*' collocates with 'bread, biscuits, cheese, cake, crisps and chocolate', but not with 'milk, ham, eggs etc', therefore its *range* of meaning and use is limited in some way. Likewise, '*sour*' has a similar meaning ie. 'no longer fresh food and drink' but it collocates with different items eg. 'milk, cream, grapes, wine, oranges'.

It is necessary to understand what relationship different words have with one another eg. if they belong to a group (hyponyms) under a superordinate eg. *animal: cat, dog, horse* etc. Students also need to be aware of words which have the same sound and spelling but several either similar (polysemy) or different (homonomy) meanings eg. '*head*' (polysemy), '*case*'(homonymy).

Students need to be able to choose from a group of synonyms the word most appropriate to the meaning they wish to convey for

a given context eg. *cuddle, hug, embrace.* Some words are only used in certain contexts eg. in newspaper headlines/reports – '*Briton*', '*curb*'.

L1 Interference

Students often believe that they 'know' the meaning of a word because of L1 interference. For example, there are several seemingly English words used frequently in Italian such as '*footing*' for '*jogging*', a '*camping*' for a '*campsite*' as well as many false cognates which include '*actual*' used to mean *current*, '*nervous*' used to mean '*angry*', '*sensible*' used to mean '*sensitive*', '*eventually*' used to mean '*in the event that*'.

Problems of L1 interference arise when words which belong to the same 'family' in L1 do not correspond to the same 'families' in English. For example, '*gioco*' = a game, '*giocare*' = to play. Italian students are likely to say '*the play*' instead of '*the game*'. Likewise, '*viaggio*' = a journey, trip, '*viaggiare*' = to travel. Students are likely to say "I went on a travel."

Grammar and Linguistic Meaning

Besides the use in context of the lexical item, students need to know the grammar and linguistic meaning of the item: what part of speech is it, where does it come in a sentence, can it be correctly used in several places? For example, '*tomorrow*' = adverb of time – used either at the beginning or end of a sentence/phrase. NB not in mid-position.

What tenses are possible if it is a verb? Eg. '*can*' vs. '*be able to*'. Can the verb be used actively/passively/both? Eg. '*I borned*' is not possible, only the passive form '*I was born*'. Can the verb have an active structure but passive meaning? Eg. '*Those windows need cleaning*', '*She looks awful*'. Does the verb change its meaning in any of its forms? Eg. '*I have to go/I don't have to go.*' In the affirmative form, the verb expresses obligation whereas the negative form expresses a lack of necessity. Is the verb stative or dynamic? For example, neither '*I'm believing you now*' nor '*I've been knowing him for a long time*' are possible. Does the item have irregular forms? Eg. past tense, past participle '*speak-spoke-spoken*' or comparative and superlative forms of adjectives '*good-better-the best*'. Is the item followed by a particular preposition or adverbial phrase or can it be followed by one of several according to meaning? Eg. '*think of*' vs. '*think about*'. Is the item gradable? Eg. '*very good*' vs. '*very excellent*'. Are there any forms which are in some ways similar and in other ways inconsistent with L1? Let us take the example of numbers. In English, we often say 'eleven hundred, twelve hundred etc.' instead of 'one thousand, one hundred...'. In French, you can only count up to 79 and then say 'four twenties' for 80, 'four twenties and one' for 81 etc. The German language counts numbers between 21-99 backwards and runs them all together in the written form eg. *einundzwanzig (one and twenty)* = 21. The Spanish language has a special word for 500 ie. '*quinientos*' and not 'cinco cientos'. In English we say '*five million people*' and not '*five millions*' as many other languages do, even though the plural form of '*million*' exists. It is used in other contexts eg. '*he made millions from that film/millions of holidaymakers*'.

Students need to know facts about word formation ie. how words can change their shape to fit different grammatical contexts eg. present-past-participle forms. They also need to know how suffixes and prefixes work ie. what rules are there, what possible additions are there and how do these change the meaning of the word? Eg *in- im- un- re- bi- anti-* for prefixes, *-able -less -ness -ful* for suffixes.

Practical Implications

Connotation and Register

- Make decisions as to whether students need to know the lexis actively or passively (according to needs, level, age etc.).
- Offer students a **choice** of lexis which they can then use according to the context.
- Make students aware of formal/informal language for example compare two dialogues/letters etc. and discuss who the speakers/writers are, what their relationship is etc. or match speech to speakers and have a discussion on the speakers in a recording, deciding on their age, relationship etc.
- Give students controlled language practice in both formal and informal situations.

Spelling

- Encourage students to work on spelling eg. – match homophones in columns A and B. – Teacher gives phonetic transcription of homophone and students write both possibilities. – Students write correct spelling from phonetic transcriptions. – Silent letters: students listen to tape for model and cross out silent letters in printed words. Give

rules eg. final '*y*' changes to '*i*' if something is added to the word eg. *–ed -er -est -able.* Nouns/verbs ending in *–y* have 3rd person/plural forms in *–ies* but this change does not occur before endings beginning with '*i*' eg. *baby-babyish* and this change does not occur if the '*y*' comes after a vowel-letter eg. *play-played:*

- Give students plenty of examples, let learners discover rules for themselves.
- Ask students whether the text was written by a British or American writer, referring to a list of words which have different spelling.
- Which words have capital letters? Do the same words have capital letters in your L1?
- Students correct spelling mistakes in sentences.
- Students have spelling tests/competitions.

Students have dictations (from Teacher or other students)

- Students are trained to check in a dictionary for spelling and/or phonetic transcriptions. This can also be made competitive eg. give a time limit.

Pronunciation

- Students have a copy of the phonemic chart.
- Give students examples of underlined homographs in context ie. in sentences. Students write phonetic transcription of homograph.
- Students circle correct phonetic transcription of homograph from multiple choice - according to a recording of homographs in context.
- Students do a pre-listening/speaking task of sorting past tense forms into 3 columns according to pronunciation – then check post-listening.
- Write sentences on board eg. *Exports have increased*
  Germany exports more software than Spain
  and ask students to mark the stress on the underlined words. Get students to discover differences for themselves. Then ask students to tick whether the teacher pronounces the noun or adjective (in isolation), followed by an activity using the lexis in context.

Collocation and semantic boundaries

- Word clouds eg.

hair bread day DRY beer clothes wine

- Students circle the combinations possible and check in pairs/groups.
- Students give antonyms for lexical items.
- Students are given a list of antonyms and are asked to find the opposites in a reading text.
- Students cross out the combinations that are not possible:
  Eg. *hard work, light work, heavy work, thick work*

  light snow, hard snow, thick snow, heavy snow
- Students arrange vocabulary

ROOMS
COLOURS
FURNITURE

from a text into lists/tables under a superordinate heading eg.

- Teacher draws scales to show gradability of items.
- Students read newspaper headlines and match lexis with synonyms
  Eg. *blaze - fire*
  or match defintions.

Interference with L1

- Teacher explains meaning of false cognates (in L1 if necessary).
- Students are given a list of 'danger items' ie. false cognates.
- Students translate sentences containing false cognates into English/into L1.
- Students fill in gaps in text choosing from given alternatives
  eg. *This is a ..... (true/real) story.*

- Teacher elicits correct grammatical forms eg. noun – *game* verb – *to play* before an activity and gives example sentences on board.

Word grammar

- When a word is introduced, students are encouraged to write its written form, phonetic transcription, part of speech, any irregularities and an example in context, in their vocabulary notebooks.
- Teacher gives models on board of correct form/position of words.
- At higher levels, the teacher can explain and give examples of differences of meaning in different forms, or guide students to self-discovery of these features.
- Teacher gives list of stative verbs for students to learn.
- Teacher tests students by giving correct/incorrect sentences.

Students choose (in pairs/groups).

- Teacher highlights irregularities of form when introducing a word. Teacher gives lots of examples.
- Teacher recycles recently learnt vocabulary by asking students to write examples of sentences showing the given words in context.

Word formation

- Students are asked to give the opposites of various words (using dictionaries) eg. *'possible'*, *'useful'*.
- Students find all the words in the text with the same root.
- Students match words/definitions.
- Teacher gives guidelines eg. *'re'* = meaning of repetition, *'less'* = meaning of 'without'.
- Make as many words as you can from a root eg. *'use'*. This activity can be made competitive ie. all groups have the same root, or each group can have a different root and students then exchange lists.

General guidelines

- Recycle new language frequently so that it enters long-term memory.
- Give plenty of fluency work – discussions, role plays etc. so that students have an opportunity to recognize/acquire vocabulary in context.
- Give listening/reading practice for recognition practice of items.
- Make students aware of paralinguistic features eg. smiling politely to aid interpersonal harmony when meaning is unclear.
- Get students to add a *'please'* to requests etc. in case they don't get their forms/intonation quite right.

Anna Maria Crimi
Escapades touristiques

- Volume unico + 2 CD audio
- Guida per l'insegnante

Accogliere, guidare, creare, promuovere: le finalità di un corso su misura per il futuro operatore turistico.

Escapades Touristiques è un corso per la **Scuola Secondaria di Secondo Grado** interamente costruito su documenti autentici (pagine di brochures, depliants, lettere promozionali ecc.) che riproducono quelli con cui gli alunni si confronteranno nella vita professionale.
Il corso mira a trasmettere allo studente le nozioni necessarie per poter descrivere un hotel, presentare una città o un monumento, costruire itinerari diversificati, ideare e realizzare un depliant o una pagina di catalogo, evadere la corrispondenza turistica, gestire la comunicazione scritta e orale tra i diversi operatori turistici e tra operatori e clienti.
La lingua utilizzata è quella autentica e spontanea del francese corrente.

g&c Ghisetti e Corvi Editori

Un modello operativo a misura di bambino: l'unità d'acquisizione

Michele Daloiso
Università Ca' Foscari Venezia

L'accostamento alla lingua straniera, d'ora in avanti LS, nella scuola dell'infanzia pone la necessità di rivedere i tradizionali modelli operativi della glottodidattica per renderli più rispondenti alle caratteristiche del bambino. In questo contributo metteremo in luce le ragioni che rendono inadeguati gli attuali modelli operativi, facendo riferimento in particolare alla dimensione neurologica dell'apprendimento infantile. Alla luce di queste considerazioni proporremo il concetto di Unità d'Acquisizione come modello operativo che trae origine dall'Unità Didattica, ma ne adatta la struttura alle modalità di elaborazione cerebrale tipiche del bambino dai 3 ai 5 anni.

LA DIMENSIONE NEUROLOGICA DELL'APPRENDIMENTO INFANTILE

1. Lateralizzazione cerebrale e modalità di elaborazione linguistica del bambino

La maggior parte dei modelli operativi offerti dalla glottodidattica contemporanea sono basati sulla visione dell'acquisizione linguistica come processo che coinvolge il cervello totalmente, attivando dapprima l'emisfero destro, deputato all'elaborazione globale del messaggio, poi l'emisfero sinistro, preposto all'elaborazione analitica, ed infine entrambi gli emisferi per una rielaborazione sintetica della lingua[1] (Danesi 1988; 1998).
Questa concezione rispecchia le modalità di acquisizione linguistica dell'adolescente e dell'adulto, ma non del bambino, perché l'alternanza tra elaborazione globale ed analitica del messaggio è possibile solo a seguito della **lateralizzazione cerebrale**, che conduce allo stabilirsi delle funzioni cognitive in aree specifiche degli emisferi cerebrali e alla possibilità di elaborare le informazioni globalmente ed analiticamente. Questo processo si completa solo verso i 7 anni, con la maturazione delle aree associative secondarie dei lobi, comprese quelle deputate all'elaborazione linguistica, e delle fibre del fascicolo arcuato, che le collega tra loro.
A causa dell'incompleta lateralizzazione, un bambino nella fascia d'età tra i 3 e i 5 anni non è ancora in grado di elaborare stimoli secondo modalità cerebrali distinte, e privilegia perciò un'**elaborazione unica e globale**, che coinvolge molteplici strutture cerebrali simultaneamente.
Le capacità analitiche del bambino aumentano progressivamente con il progredire della lateralizzazione, per cui si evidenziano differenze nell'elaborazione cerebrale a 3 e a 5 anni. Pertanto, ai bambini di 3 anni si possono presentare solo attività che li coinvolgano globalmente, senza pretendere di interrompere la loro esperienza sul mondo per farli riflettere su di essa; ai bambini di 5 anni, invece, sarà possibile proporre brevi momenti di riflessione, che comunque andranno intesi come il naturale risultato dell'esperienza compiuta in prima persona dal bambino.

2. L'inadeguatezza dei modelli operativi tradizionali

La tradizione glottodidattica del secolo scorso ha offerto due modelli distinti per finalità e strutturazione: il modulo e l'unità didattica, d'ora in avanti UD.
Il primo, nato dai bisogni di formazione continua della società contemporanea, consiste in una sezione del *corpus* dei contenuti curricolari che deve essere autosufficiente, basato su situazioni ed eventi comunicativi complessi ed accreditabili; il modulo si conclude dunque con una certificazione del livello linguistico raggiunto, da aggiungere al curriculum vitae dello studente e spendibile in qualsiasi momento (Balboni 2002:106-109).
L'UD, invece, trova le sue radici nella teoria della Gestalt degli anni '30 del XX secolo, che proponeva una visione della percezione umana scandita da tre momenti distinti: globalità, analisi e sintesi.

[1] Più precisamente, l'emisfero sinistro si attiva per la comprensione e l'elaborazione del linguaggio letterale, nei suoi aspetti fonetici e sintattici, mentre l'emisfero destro è coinvolto negli aspetti lessicali e nel contenuto emozionale del messaggio.

A partire dagli anni '60 e '70 anche per l'insegnamento delle lingue fu proposto questo modello (Titone 1976; Freddi 1979), la cui validità per lo studente adolescente ed adulto fu confermata da alcuni studi neurofisiologici successivi (Danesi 1988; 1998).
Entrambi i modelli risultano poco adatti ad un accostamento alla LS nella scuola dell'infanzia. Il modulo, infatti, presuppone che il bambino sia interessato ad una certificazione delle proprie competenze spendibile in futuro, la qual cosa è in netto contrasto con l'incapacità del bambino di fare qualcosa per il futuro, senza vederne fin da subito l'utilità.
L'UD, d'altra parte, prevede la progettazione di percorsi lunghi, che potrebbero durare anche 6-8 ore, e molto strutturati. La sequenza tradizionale dell'UD si rivela inapplicabile con bambini al di sotto dei 7 anni, in quanto richiederebbe loro di attivare in modo alternato e distinto modalità di elaborazione cerebrale logiche e analogiche, tipiche di un cervello adulto e completamente lateralizzato. A livello psicologico, inoltre, la rigida struttura dell'UD contrasta con la flessibilità didattica necessaria nell'educazione del bambino.

3. Il concetto di Unità d'Acquisizione

L'inadeguatezza dei modelli tradizionali impone la necessità di pensare ad un modello operativo a misura di bambino, che proponga percorsi d'acquisizione:

- brevi, della durata massima di un paio d'ore;
- flessibili;
- che rispettino la sequenza naturale di acquisizione linguistica;
- che rispettino la psicologia e la neurologia del bambino.

Da qualche anno si è iniziato a parlare di *Unità d'Apprendimento*, (Balboni 2002; Mezzadri 2003) intendendo una serie di percorsi di scoperta, fissazione e interiorizzazione di uno o più elementi linguistici, comunicativi o culturali, che ripercorrono le fasi dell'UD, e che insieme compongono la tradizionale UD.
Questa nuova nozione potrebbe essere adottata all'accostamento alla LS in tenera età, dal momento che propone percorsi d'acquisizione molto più brevi dell'UD e quindi più facilmente gestibili dall'insegnante, che può modificarli a seconda delle reazioni, dei ritmi di apprendimento e degli stili cognitivi degli alunni. D'altra parte, le tradizionali sequenze di acquisizione (globalità, analisi, sintesi) vanno parzialmente riviste e adattate alla psicologia e alla neurologia del bambino piccolo. Se pensata specificatamente per bambini di 3-5 anni, l'Unità d'Apprendimento diventa in realtà un'*Unità di Acquisizione* (UdA), dal momento che i destinatari stanno attraversando il secondo periodo critico di acquisizione linguistica, ed anche per la LS possono ancora attivare le stesse strategie implicite usate per acquisire la lingua madre, d'ora in avanti LM[2].

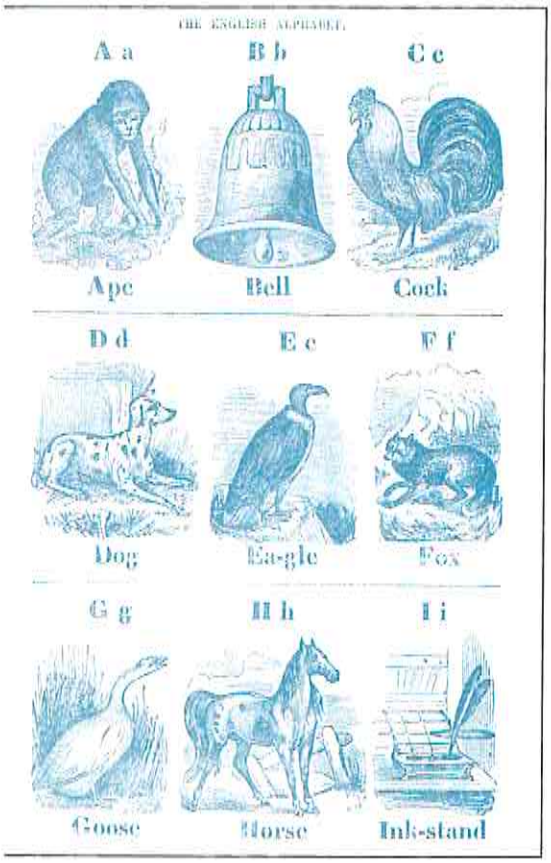
4. Le fasi e le tecniche glottodidattiche per l'Unità d'Acquisizione

Alla luce della neurologia del bambino, il percorso dell'UdA si può strutturare in tre fasi, che adattano la tradizionale scansione dell'UD, ampliando le fasi che rispettano le modalità con cui il bambino apprende e ripensando quelle che implicano modalità d'elaborazione che il bambino piccolo non possiede. Il percorso vero e proprio dell'UdA, che descriveremo nei prossimi paragrafi, è preceduto dalla tradizionale fase di motivazione, che si suppone essere piuttosto rapida, considerata la motivazione intrinseca che spinge il bambino ad accostarsi al fenomeno lingua e la spinta motivazionale che alcuni generi testuali hanno sul bambino.

4.1. Accostamento

Il bambino viene guidato all'accostamento al testo. L'obiettivo consiste nel far comprendere al bambino il messaggio nella sua globalità, facendo leva su stimoli multisensoriali. Accanto, cioè, all'ascolto del testo, si proporranno immagini e oggetti che aiutano la comprensione del testo e che i bambini potranno non solo vedere, ma anche toccare, annusare, e in alcuni casi assaggiare.
In questa fase in genere si prediligono le abilità ricettive legate alla comprensione globale del testo. Alcune tecniche utili, da svolgere chiaramente in forma orale, possono essere:

[2] I periodi critici per l'acquisizione linguistica sembrano essere determinati da alcuni fenomeni neurologici, come la mielinizzazione, la riduzione dell'attività metabolica, il decremento della sinaptogenesi. Alla luce dei più recenti studi neuroscientifici si individuano quattro periodi critici:
0-3 anni: acquisizione di una pronuncia perfetta e ottimo sviluppo delle abilità linguistiche;
4-8 anni: acquisizione di una pronuncia perfetta, ottimo sviluppo linguistico, ma l'energia necessaria per attivare le aree cerebrali dove le lingue sono rappresentate è maggiore;
8-22 anni: si insinua più o meno fortemente l'accento straniero, la competenza morfosintattica può svilupparsi ancora notevolmente, sebbene con più fatica, mentre non ci sono particolari difficoltà nell'acquisizione lessicale;
dopo i 22 anni: forte accento straniero, difficoltà di acquisizione delle parole di classe chiusa, maggiore possibilità di fossilizzazione di forme idiosincratiche.



- *l'accoppiamento lingua-immagine*, che guida il bambino verso la comprensione globale del testo attraverso un lavoro sulle parole-chiave o sugli elementi più significativi del testo, senza richiedere produzione;
- *l'accoppiamento lingua-oggetto*, una variante della tecnica precedente, ai cui vantaggi si aggiunge il fatto che l'oggetto collegato alla parola è presente in classe e può essere esplorato dai bambini; la parola ad esso associata ha perciò più probabilità di essere conservata nella memoria a lungo termine, perché è associata a più stimolazioni neurosensoriali;
- *il riordino di immagini*, che rientra nelle tecniche di incastro e consente di verificare se l'alunno ha compreso l'ordine con cui gli eventi e le azioni descritte nel testo sono stati raccontati;
- *domande sì/no o vero/falso*, in cui l'insegnante può riprendere alcune parole-chiave, punti nodali, o i nomi dei personaggi della storia, e verificare se i bambini li hanno compresi; questa tecnica, può essere più efficace se si fa ricorso alla mimica e, a seconda delle domande, anche ad oggetti, e più coinvolgente se i bambini sono divisi a piccole squadre. Un vantaggio importante di questa tecnica risiede nel fatto che la produzione richiesta agli alunni è minima[3];
- *i giochi di insiemistica*, che comprendono giochi di esclusione, inclusione e seriazione, come per esempio:
  - *la caccia all'intruso*: vengono presentati alle squadre gruppi di immagini raffiguranti oggetti, personaggi o azioni legate al testo; all'interno di ciascun gruppo si trova un'immagine fuori posto, che non è citata nel testo; riascoltando il brano i bambini devono eliminare l'immagine fuori posto;
  - *il gioco degli insiemi*: viene presentato ai bambini un gruppo di parole apparentemente caotico, a partire dal quale si possono creare insiemi ordinati secondo il criterio dell'inclusione. È una tecnica molto utile, per esempio, quando si lavora su storie fantastiche; si può presentare ai bambini un insieme costituito da immagini con tutti i personaggi della fiaba (uomini, gnomi, fate, animali, orchi...) e guidare i bambini innanzitutto al riconoscimento dei nomi dei personaggi in LS e alla formazione di insiemi diversi a seconda del genere a cui appartengono i personaggi. Con i bambini più grandi si può proseguire chiedendo di suddividere ulteriormente, per esempio, l'insieme degli animali, a seconda che siano uccelli, felini, insetti...

In una prospettiva formativa della LS, questa fase si può intendere anche come accostamento ad un fenomeno della realtà che è già oggetto delle attività in LM, ma che il bambino non ha ancora concettualizzato. L'insegnante di LS può quindi progettare insieme agli altri insegnanti un'**esperienza educativa**[4] che, seguendo la scansione dell'UdA, contribuisca con attività in LS alla scoperta e cognitivizzazione della realtà.

4.2. Focalizzazione

Non è possibile pretendere dagli alunni un'elaborazione analitica del testo proposto, né una riflessione cosciente sulla lingua che stanno acquisendo. L'insegnante potrà, però, selezionare alcune strutture del testo (lessicali, sintattiche, funzionali...) e proporre alcune attività finalizzate all'identificazione e alla fissazione di queste strutture.

In una prospettiva formativa, questa fase potrebbe essere dedicata

[3]Una variante interessante proposta da Caon e Rutka (2004), che può essere usata per la comprensione globale, prevede che l'insegnante prepari una serie di enunciati relativi al testo e chieda ai bambini di saltare a destra se l'enunciato è vero, o a sinistra se è falso.

[4]Con questo termine intendiamo una serie di tecniche didattiche che costituiscono un percorso attraverso cui il bambino scopre e interiorizza progressivamente un aspetto della realtà che investe la dimensione cognitiva, relazionale, culturale o semiotica. Sono quindi esperienze educative i percorsi di apprendimento finalizzati, per esempio, alla concettualizzazione dei colori e delle forme geometriche, alla scoperta del suono, del proprio corpo e dell'ambiente circostante. Il concetto di esperienza educativa trova giustificazione glottodidattica nell'accostamento precoce alla LS se si riconosce che l'acquisizione precoce di una LS è strettamente interdipendente allo sviluppo cognitivo, culturale, semiotico e socio-relazionale del bambino e va dunque collocata nell'ambito del suo sviluppo complessivo.

alla fissazione del lessico e delle strutture di cui i bambini hanno bisogno per concettualizzare anche nella LS un determinato fenomeno. Se i bambini sono pronti a produrre lingua potranno essere scelte tecniche come:

- *il dialogo a catena*, dove un allievo inizia un mini-dialogo e il suo compagno risponde, rilanciando poi la domanda ad un altro compagno e così via;
- *canzoni, filastrocche e poesie*, che in questa fase possono essere ripetute e imparate dai bambini strofa per strofa; poiché in questi generi testuali spesso parole o strutture si ripetono, la loro fissazione è facilitata;
- *gli esercizi fonetici*, come la ripetizione regressiva o segmentata e la tecnica "ti-ti-tà-ti", che focalizzano l'attenzione su aspetti fonetici, soprattutto intonativi, della lingua; non richiedono produzione autonoma, ma solo fissazione del *pattern* intonativo attraverso la ripetizione;
- *i giochi funzionali* e per i bambini più grandi **la strutturazione di interviste**; si tratta di giochi che consentono di fissare strutture e lessico richiedendo anche una minima produzione guidata;
- *i giochi di memoria*, utili per la fissazione del lessico presente nel testo.

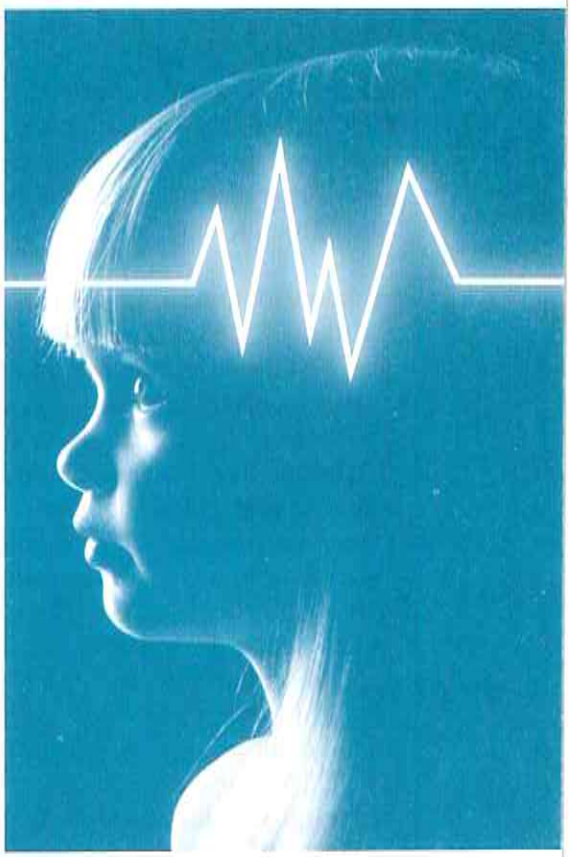
La fase di focalizzazione linguistica può essere svolta anche se gli studenti stanno attraversando il periodo del silenzio, mediante attività mirate su alcune strutture del testo, che non richiedono produzione; il bambino ha la possibilità di ricevere un input mirato e concentrare la sua attenzione su una determinata struttura linguistica, sviluppando l'abilità di comprensione mirata. Sono utili, in questo caso, tecniche che seguono la logica del TPR, come per esempio:

- *gli esercizi di transcodificazione*, come far mimare o disegnare ai bambini alcune sequenze del testo in cui sono presenti le strutture su cui si intende focalizzare l'attenzione del bambino;
- *le attività del tipo "ascolta e indica"*, "ascolta e mima", "ascolta collega", "ascolta e fai", proposte dall'insegnante possibilmente senza o con il minimo aiuto della mimica e della gestualità, per evitare che l'attività si trasformi in un esercizio di comprensione globale[5].

Per la fissazione del lessico ricettivo sono invece utili gli esercizi di memoria (memory delle immagini o il bingo delle immagini), in cui è l'insegnante a denominare le immagini, mentre lo studente che possiede l'immagine corrispondente deve solo girarla a faccia in giù.

4.3. Riutilizzo

La struttura fissata andrà riutilizzata in attività dapprima guidate, poi progressivamente più autonome; la struttura potrà dirsi acquisita quando l'allievo sarà in grado di riutilizzarla in modo autonomo e in situazioni nuove. La fase di riutilizzo, così come tutte le altre, dovrà coinvolgere lo studente in tutta la sua persona: solo così si assicurerà l'attivazione di più canali sensoriali collegati alla lingua, che ne favoriscono la fissazione e il recupero.



In una visione formativa della LS, in questa fase si potrebbero progettare altre attività che arricchiscano l'esperienza educativa in corso e consentano allo stesso tempo ai bambini di riutilizzare il lessico o le strutture fissate.

Per quanto riguarda le tecniche glottodidattiche per questa fase, si rivelano utili:

- *la drammatizzazione*, che consiste nella recitazione di dialoghi presenti nel testo; è una tecnica ben accetta ai bambini, sebbene non lasci loro libertà; nella scuola dell'infanzia questa e altre attività di simulazione vanno calibrate a partire dalle capacità di memorizzazione dei bambini, non potendo contare sul supporto grafico;

[5] Se si opera con bambini che stanno vivendo la fase del silenzio, queste attività senza l'aiuto della gestualità devono essere precedute da un lavoro preliminare: in fase di accostamento si dovrà mirare alla comprensione globale di una data struttura linguistica, attraverso attività caratterizzate all'uso della gestualità e della mimica per supportare la comprensione; in fase di focalizzazione la gestualità e la mimica saranno ridotte al minimo in modo che il bambino possa concentrarsi sul messaggio linguistico e gradualmente acquisire la struttura nel bagaglio della competenza passiva.

- *Role-taking, Role-play, Role-making*.
  A queste si aggiungono altre tecniche ludiche di riutilizzo quali:
- *la composizione di canzoni e poesie* a partire dai testi e dalle strutture affrontate durante l'UdA;
- *i giochi simbolici*, come la costruzione di una storia a partire da alcuni elementi linguistici già fissati nella fase precedente; le storie costruite possono poi diventare lo spunto per attività di drammatizzazione e simulazione sempre più autonome;
- *i giochi comunicativi*, basati sullo scambio di informazioni mancanti; ritagliando e incollando figure da riviste e giornali, gli allievi possono creare un'immagine nuova legata al tema e al lessico affrontato nell'UdA (per esempio, se si è affrontato il lessico relativo agli oggetti della casa, i bambini possono "arredare" la loro stanza costruendo un'immagine di una camera da letto con gli oggetti che preferiscono; se si è lavorato sul lessico relativo agli animali, ogni bambino dovrà disegnare il suo animale preferito); poi a coppie i bambini dovranno riutilizzare le strutture affrontate per porre domande al compagno e indovinare così la figura che aveva costruito.
- *giochi su schema*[6], come il Gioco dell'Oca o Tris, che dovranno essere costruiti sulla base di una griglia grafica contenente immagini; per ogni casella è prevista una prova che i bambini, divisi a squadre, dovranno superare. Le prove dovranno mirare al riutilizzo delle strutture acquisite, e potranno quindi richiedere agli studenti di:
  - Dare istruzioni ai compagni di squadra, i quali dovranno eseguirli[7];
  - Ripetere una conta, una canzone, una filastrocca che faceva parte dell'UdA;
  - Nominare e descrivere oggetti che richiamano il lessico appreso;
  - Indovinare l'azione, l'oggetto, l'animale mimati da un compagno (gioco del mimo);
  - Rispondere a domande o formulare domande.

5. Conclusioni

La conoscenza della neurologia infantile contribuisce a spiegare le ragioni dell'inadeguatezza di alcuni modelli operativi glottodidattici in riferimento all'accostamento precoce alla LS. Queste riflessioni ci hanno indotto ad elaborare un modello operativo che meglio si adattasse alle caratteristiche dei destinatari, riprendendo ed adattando il concetto di Unità d'Apprendimento.
Nel percorso di UdA che abbiamo tracciato la fase centrale e imprescindibile è quella di accostamento, nella quale si mira ad avvicinare il bambino alla LS mediante tipologie testuali, attività e situazioni a lui familiari, facendo attenzione a garantire una stimolazione multisensoriale, in modo che la lingua sia collegata non solo al canale uditivo e se ne favorisca la stabilizzazione attraverso canali sensoriali diversi. Questa fase costituirà il momento glottodidattico più importante per i bambini dai 3 ai 5 anni.
Con il procedere dell'età, delle competenze linguistiche, cognitive, socio-culturali, e della maturazione cerebrale, sarà possibile ampliare maggiormente le fasi di focalizzazione e riutilizzo. Già con i bambini di 5 anni, pur mantenendo lo sfondo ludico, sarà possibile proporre brevi momenti di riflessione, che comunque andranno intesi come il naturale risultato dell'esperienza compiuta in prima persona dal bambino; a 5 anni, infatti, il bambino possiede capacità cognitive e attentive molto maggiori rispetto ai compagni più piccoli e inizia a compiere le prime riflessioni metalinguistiche.

LE RAGIONI DELL'INADEGUATEZZA DI ALCUNI MODELLI OPERATIVI GLOTTODIDATTICI

L'UdA costituisce un buon modello operativo per la realizzazione dell'approccio formativo, secondo il quale la LS concorre allo sviluppo armonico della personalità dell'allievo; per la sua struttura l'UdA consente infatti la realizzazione di percorsi sia di acquisizione linguistica sia di esplorazione, manipolazione e concettualizzazione della realtà, ed il raggiungimento di mete ed obiettivi non solo linguistici, ma anche formativi.

[6] Questo tipo di giochi non può essere proposto a bambini di 3 o 4 anni perché richiede l'attivazione dell'intelligenza riflessiva, che giunge a piena maturazione solo verso il settimo anno di vita, e di competenze sociali e relazionali, che i bambini iniziano a padroneggiare verso i 5 anni.
[7] La logica è quella della Risposta Fisica Totale, ma in questo caso saranno gli studenti stessi a dover dare istruzioni ai compagni; in questo modo si può rispettare chi sta ancora attraversando la fase di silenzio, senza chiedergli produzione, e al tempo stesso promuovere il riutilizzo della lingua da parte degli studenti che sono ormai pronti a parlare.

Bibliografia

* BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
* COONAN C.M., RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil.
* – (a cura di) (1996), *Educazione bilingue*, Guerra, Perugina-Soleil, Welland (2a edizione integrata, 1999).
* – (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Libreria, Torino.
* BATTAGLINI (2002), *Neuroscienze per iniziare*, pubblicato a cura dell'ufficio stampa e P.R. della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, presso la LithoStampa di Pasian di Prato, Udine.
* BEAR M., CONNOR B., PARADISO M. (2003), *Neuroscienze: esplorando il cervello*, Masson, Milano.
* BONFIGLIOLI R., VOLPICELLA A. (1992), *Manuale di didattica per la scuola materna*, Editore Laterza, Roma-Bari.
* CAON F., RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
* DANESI M. (1988), *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.
* – (1998), *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra Edizioni, Perugia.
* FABBRO F. (1996), *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Casa Editrice Astrolabio, Roma.
* – (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Casa Editrice Astrolabio, Roma.
* FREDDI G. (1970), *Metodologia didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
* – (1979) *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo.
* KANDEL, SCHWARTZ, JESSEL (2003), *Manuale di neuroscienze*, Mondadori, Milano.
* MEZZADRI M. (2003), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra, Perugia-Soleil, Welland.
* SAVIOLO N., BISIACCHI P. (2000), *Psicobiologia dello sviluppo*, Erickson, Trento.
* TITONE R. (2000), *Problemi di psicopedagogia del linguaggio*, Guerra Edizioni, Perugia.

Chastant - Crimi
Terminus France
Civilisation français

per il triennio
della scuola secondaria
di secondo grado

Ghisetti e Corvi Editori

Una visione d'insieme aggiornata e articolata della Francia in una varietà di proposte contenutistiche e didattiche originali e piacevoli. Il testo propone i contenuti classici imprescindibili e le attività pertinenti richiesti dai programmi, in un itinerario didattico rigoroso insieme ad ampi spazi originali costituiti da rubriche divertenti, colpi d'occhio insoliti, curiosità che stimolano l'interesse e catturano l'attenzione dello studente.
Il testo informativo di base si snoda attraverso sei itinerari tematici che consentono allo studente di sistematizzare le conoscenze via via acquisite in un quadro di insieme vivido ed efficace della Francia di ieri e di oggi.

- **Volume unico** con CD audio
- **Guida per l'insegnante** con CD audio
- **Videocassetta**
- **Activités pour la vidéo**
- **Guide pour la vidéo**

Some reflections on input and input processing

Alessandro Benati
University of Greenwich, UK

Input processing and processing instruction

The role of SLA instruction is to help direct whatever internal processes learners bring to the task of learning a language from the input they hear or read. Van Patten (1996) has proposed a specific role for instruction in the acquisition process, as instruction can make certain grammatical forms more salient in the input and help learners to establish correct meaning-form connections. Despite the fact that Van Patten recognizes the essential role of input in L2 acquisition, he takes the view that form-focused instruction or information provided via input modes can be beneficial. Van Patten's model of acquisition (see figure 1.) is characterised by three main processes (Van Patten, 1996:41).

	process 1		process 2		process 3	
input	→	intake	→	developing system	→	output

Figure 1.

As discussed by Van Patten (1996:8) what learners do to input during comprehension, which is how intake is derived, is 'called input processing' (process 1). Intake is what learners have perceived and processed in the input. Initially, only a portion of the input is processed due to processing limitations. This, from a psycholinguistic perspective, is explained by the fact that input does not automatically enter learners' brains during their exposure to it. Learners filter input through internal processors they possess.

The second process (2), implies all those processes to allow the intake to become acquired. These processes involved in the incorporation of intake into the developing system are called 'accommodation' and 'restructuring'.

The third process (3) consists of a set of processes that acts on the acquired L2 system and determines what is available at a given time for productive use. Only part of the input is passed through intake into the developing system and eventually into output by the learner. The recognition of the essential role of learners in processing input and intake has raised a number of questions on the nature and role of input processing. One question is: 'can input processing be manipulated, altered or enhanced in order to make intake grammatically richer?'

Central to our discussion is the development of processing principles that offer an answer as to how learners derive intake from input. Changing the way learners process input might have an effect on the developing system that subsequently should have an impact on how learners produce the L2. Van Patten (1996:17) has suggested that the central issue for SLA is "how learners' internal processors allocate attentional resources during on-line processing". Therefore, the question to be asked is what causes certain stimuli in the input to be detected and not others? The input processing capacity of L2 learners is limited as only certain features will receive attention at any given time during the processing of a sentence. Input processing consist of two sub-processes: 1) making form-meaning connections = connecting particular meanings to particular forms (grammatical or lexical); 2) parsing = mapping syntactic structure in the sentence = knowing what is the subject and what is the object. Van Patten (1996) has identified some strategies used by learners to decode input and he has addressed the question of which features learners attend to in the input and if attention is directed in a principled way. Van Patten (1996:15) has proposed a set of principles concerning what learners attend to in the input (in figure 2. the corollaries of the first principle are presented).

P1. Learners process input for meaning before they process it for form.
P1a. Learners process content words in the input before anything else.
P1b. Learners prefer processing lexical items to grammatical items for the same semantic information.
P1c. Learners prefer processing "more meaningful" morphology before "less" or "non-meaningful" morphology.
P1d. Learners tend to process items in sentence initial position before those in final position and those in medial position.

Figure 2.

The first principle

Overall the first principle (P1) which states that learners are driven to look for the message in the input before they look at how that message is grammatically encoded, is consistent with the observations by other researchers, in particular Sharwood-Smith (1993) who argues that adult second language learners' attention is directed towards meaning when they are processing input. The question addressed by Van Patten (1996:18) is: when learners aim to extract meaning from the input, 'which aspects of the input will aid them'? As indicated both by Sharwood-Smith and Van Patten learners will be directed toward the detection of content words in order to grasp the meaning of an utterance. Early stage learners will use words as building blocks of meaning. The first corollary (P1a) is borne out in first and second language research. Evidence in L2 research comes from both an introspection study (Mangubhai 1991) and experimental studies (Hulstijn 1989; Van Patten 1990; Bransdorfer 1989). In particular Van Patten (1990) has shown that learners can be directed to attend to the key lexical items without loss of propositional content when processing input but cannot be directed to attend to grammatical markers without loss of propositional content. This evidence has been supported by a subsequent study carried out by Bransdorfer (1989) on the Spanish copular verbs *ser* and *estar*. In the second corollary (P1b), Van Patten claims that learners prefer processing lexical items to grammatical items (e.g. morphology) for semantic information. This principle is a direct consequence of the first principle proposed by Van Patten. A great number of grammatical features encode some kind of semantic information. In the case of verbal inflection the Italian verbal inflection *ato* encodes past as in *parlato*. However, this semantic notion is also expressed in Italian by words such as *ieri* (Yesterday) or *l'anno passato* (Last year). Given, as postulated in the first corollary (Principle 1a), that learners are driven to process content words before anything else, they would attend to temporal reference of 'pastness' before verbal inflection of the past tense.

In the third corollary (P1c) Van Patten (1996:24) suggests that "it is the relative communicative value of a grammatical form that plays a major role in determining the learner's attention to it during input processing and the likelihood of its becoming detected and thus part of intake". Van Patten has stated that L2 learners prefer processing more meaningful morphology rather than less or nonmeaningful morphology. Communicative value refers to the contribution made to the meaning of an utterance by a linguistic form. In order to establish whether a linguistic form has low or high communicative value, we need to follow two criteria: 1) Inherent referential meaning; 2) Semantic redundancy.

Inflections on adjectives (*o* & *a*) in Italian are low in communicative value because they are redundant and lacking inherent semantic value. As we mentioned previously, in the following sentence *la penna rossa* (the red pen), *rossa* ends in *-a-* because it is feminine and does not carry any semantic meaning in this sentence. In addition *-a-* is spread across three words in the noun phrase, making it highly redundant. This corollary was positively tested in a study by Bransdorfer (1989) in which he tested the subject's ability to process meaning and form simultaneously in the preposition *de* or the definite article *la* in Spanish.

According to Van Patten (1996; 2002; 2004), the lexical processing strategy (P1b) is a strategy used by early stage learners who give precedence to adverbials of temporal reference over morphological markers when interpreting tenses. This strategy is well documented by both empirical studies (Musumeci 1989; Cadierno & Glass 1990) and research into the acquisition of tense (Bardovi-Harlig 1992). The studies on the acquisition of tense have focused on how tense is first encoded in learners' output, and have shown that tenses can be encoded in two ways: through lexi-

cal items or expressions (today, tomorrow...); or through grammatical forms (I will go, I went...). This research has provided evidence that learners typically mark time early in the acquisition of verb morphology through lexical items (*oggi, domani...*) and only subsequently add verb tense markings. The empirical research carried out by Cadierno and Glass (1990) reports on the effects of providing L2 learners of Spanish with two types of discourse level input - one listening passage in which temporal adverbials were present and one in which they were absent.

The results showed that the group who received the lexical item in the passage performed better in term of recognising the temporal reference of an event (present, past or future) compared to the other group who received verb inflection only. The results of this empirical research are also important considering that it cannot be dismissed on the grounds that the grammatical items investigated are 'non salient' as, in Spanish, verb morphemes are syllabic and receive strong stress.

Musumeci (1989) has conducted a crosslinguistic study in which she examined the ability to assign tenses at sentence level under different conditions. She predicted that the group of learners receiving a lexical marker of tense in the input would perform better than a group which did not. She also hypothesised that the presence or absence of a temporal adverbial would be the main factor for learners to be able to assign tenses correctly.

Musumeci's study revealed that early stage learners use lexical items in order to assign tense and she suggests that lexical items provided in the input improved significantly learners' ability to assign tenses. In addition to that, Musumeci points out that learners appear to assign tenses on a binary option (present vs future) with present tense a constant option.

The fourth corollary (P4 d) lays out a specific hierarchy of difficulty with regard to L2 features. In a sentence like *Penso che Paolo sia un buon giocatore* (I think that Paul is a good player) the easiest forms to process are those located in initial position (*Penso*) within an utterance. The second easiest forms to process occur in utterance-final position (*un buon giocatore*) and the most difficult forms to process are those that occur in utterance-medial position (*sia*).

In this simple utterance in French *Je ne pense pas que Gérard Depardieu soit très elegant* (I do not think that Gérard Depardieu is very elegant) the subjunctive form is located in medial position and therefore the most difficult form to process in the sentence. Learners will tend to notice the items in the utterance initial and final position first and skip over the grammatical form. Barcroft and VanPatten (1997) have provided empirical evidence to the fact that sentence initial elements are processed before other elements at sentence level.

The first principle (P1) and its corollaries have been subject of investigations in classroom studies comparing the relative effects of processing instruction and output based instruction (see overall review in Benati and Lee, forthcoming).

Processing Instruction

Processing instruction (PI) is a type of focus on form which draws on the principles of a particular input processing model (VanPatten, 1996; 2004). Input processing refers to "the initial process by which learners connect grammatical forms with their meanings" (VanPatten 2004: 5). In the model of SLA proposed by VanPatten "input provides the data, input processing makes (certain) data available for acquisition, other internal mechanisms accommodate data into the system (often triggering some kind of restructuring or a change of internally generated hypotheses), and output helps learners to become communicators and, again, may help them become better processors of input"(2002:760). In VanPatten's view (1996; 2004) the main objective of PI is to help learners to circumvent the strategies used by them to derive intake data by making them to rely exclusively to on form and structure to derive meaning from input. In order to achieve this goal PI must provide learners with the following: 1) learners are presented with an explanation of the target grammatical feature (rules are broken down); 2) learners are made aware of a specific strategy which may alter the way they attend to a form or a structure in the input; 3) learners are provided with structured input activities which consist of a type of practice in which learners process form in the input so that they are able to make better form-meaning connections.

The term 'structured' refers to the fact that input has been manipulated in particular ways. Van Patten and Sanz (1995) have produced guidelines for structured input activities (see also Lee & VanPatten 1995):

1. rules should be broken down into smaller parts and taught one at the time during the course of the lesson;
2. learners should be encouraged to make form-meaning connections through structured input activities. As pointed out by Van Patten (1996: 68) 'if

meaning is absent or if learners do not have to pay attention to meaning to complete the activity, then there is not enhancement of input processing'. In all the processing instruction activities of this study meaning was always kept in focus;

3. learners must be engaged in processing the input sentences and must respond to the input sentence in some way (through referential and affective types of activity, as in the case of the present study);

4. activities which combine oral and written input should be used as some learners respond better to one than the other. This is in order to account for individual differences;

5. learners' attention should be guided not to rely on natural processing strategies. Activities in which the input is structured to alter learners reliance on one particular strategy should be created.

VanPatten has suggested (VanPatten 1996) that PI provides a more effective practice than traditional instruction (TI) as it equips learners with the tools to convert input into intake. TI is defined by VanPatten (2004:54) as "explanation plus output practices that moves learners from mechanical to communicative drills". Unlike TI the purpose of PI is to change the way learners attend and process input considering that acquisition is an input dependent process and takes place when learners are exposed to meaning-bearing input (see VanPatten, 1996). As outlined by Wong (2004: 35) PI "pushes learners to abandon their inefficient processing strategies for more optimal ones so that better form-meaning connections are made". As the main component of PI (see summary of the results investigating the effects of PI and its components in VanPatten 2002; Benati 2004a, 2004b) structured input activities help learners to make those form-meaning connections.

The effects of PI have been examined and compared to TI (see for a full review In VanPatten 2004; Benati, VanPatten & Wong 2005; Benati & Lee forthcoming) and other form of output-based instruction. As a result of the empirical evidence collected in the PI studies conducted on different processing problems we might conclude that:

1) The effects of PI are not limited to learners' ability to process input better, but have a direct effect on their developing system. Eventually L2 learners can access the targeted linguistic feature when making output;

2) These positive effects for PI have been observed in different languages (romance languages, Russian, English and Japanese), linguistic items (e.g. nominal and verbal morphology), and assessment tasks at both sentence and discourse-level and among learners of a different L1 (English, Italian, Greek and Chinese, see Benati 2005);

3) These effects are due to the actual structured input activities which, within PI, represent the most significant variable. As indicated by Van Patten (1996:126), structured input activities and the form-meaning connections being made during input processing are responsible for the relative effects observed;

4) PI is a better approach to grammar instruction than TI and other types of output-based instruction;

5) The effects of PI are durable (short and long-term effects);

6) PI is an effective form of intervention which could be delivered via different modes (e.g. classroom instruction, via computer terminals).

Implications for language teaching

What we have learned from classroom research and SLA theory is that the effects of formal instruction are limited at best. Communicative language ability is something that develops as learners engage in communication. Therefore, communicative activities should be present from the earliest stage to develop learner's abilities and help acquisition.

The more interaction learners are asked to perform the better. Production should be meaning-based and whenever learners produce language it should be for the purpose of expressing some kind of meaning. There is not theory which establishes mechanisms to link output directly to acquisition. The output processing mechanisms rely or assume some kind of linguistic system for their operation, they don't create it. Output does not give data to the learner but has a facilitative role. Interaction with other speakers might allow learners to notice things in the input that they have not noticed before and learners might realize that their system is missing something. Therefore the role of output is important but it does not play a direct role on the creation of the linguistic system.

Learners must process input and their internal mechanism must work on the processed input in order for that implicit system to develop. Input plays a pivotal role in acquisition and skill development. It is not useful to describe how implicit system develops. The more input (comprehensible and simplified) learners are

exposed to the better. Focus on input should first take into consideration how learners process input. Focus on form should be meaning-based and tied to input or communication. One of the goals of instruction is to create the same conditions in the classroom as the learner would find in a natural setting. We know that both children and adults can acquire a language without the help of explicit instruction. On the other hand, we also know that instruction could be beneficial as it can accelerate acquisition. However, there seems to be psycholinguistics constraints which determine whether grammar instruction is successful or not. In language teaching the question is not whether or not we should teach grammar but how we can incorporate grammar in a communicative language teaching programme. One of the questions raised by VanPatten (2004) is: How do we teach grammar so that instruction works with acquisitional processes and not against them? PI is a form of intervention which is input based and its main scope is to affect learners processing strategies so that learners will process input for both form and meaning and so that they will process the input more accurately. Research on PI has demonstrated that PI is successful at teaching learners not to use inappropriate strategies and process input successfully.

Bibliografia

* BARCROFT J., VANPATTEN B. (1997), "Acoustic salience of grammatical forms: The effect of location stress, and boundedness on Spanish L2 input processing" in PEREZ-LEROUX A., GLASS W. R. (eds), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish: Production, processing, and comprehension*, Cascadilla Press, Sommerville.
* BENATI A. (2004a), "The effects of structured input and explicit information on the acquisition of Italian future tense", in VANPATTEN B. (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Erlbaum, NJ.
* BENATI A. (2004b), "The effects of processing instruction and its components on the acquisition of gender agreement in Italian" in *Language Awareness*, v. 13, pp.67-80.
* BENATI A. (2005), "The effects of PI, TI and MOI in the acquisition of English simple past tense" in *Language Teaching Research* v. 9, pp. 67-113.
* BENATI A., VANPATTEN B., WONG W. (2005), *Input Processing and Processing instruction*, Armando Editore, Roma.
* BENATI A., LEE J. (2006), *On delivering Processing Instruction in classrooms and on computers: Research and Practice*, Equinox, London.
* BRANSDORFER R. (1989), *Communicative value and linguistic knowledge in second language oral input processing*, Unpublished doctoral thesis, University of Illinois.
* CADIERNO T., GLASS W. R. (1990), "Competing forms in the input: An investigation of hoe learners process past tense", Paper presented at The Annual Meeting of The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Miami.
* HULSTIJN J. (1989), "Implicit and incidental language learning: Experiments in the processing of natural and partly artificial input", in DECHERT H., RAUPACH M. (eds.), *Interlingual processing*, GUNTER NARR.
* LEE J., VANPATTEN B. (1995), *Making Communicative Language Teaching Happen*, McGraw-Hill, NJ.
* MANGUBHAI F. (1991), "The processing behaviours of adult second language learners and their relationship to second language proficiency" in *Applied Linguistics* v. 12, pp. 268-297.
* MUSUMECI, D. (1989), *The ability of second language learners to assign tense at the sentence level: A cross-linguistic study* Unpublished doctoral thesis, University of Illinois.
* SHARWOOD-SMITH M. (1993), "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases", in *Studies in Second Language Acquisition* v. 15, pp. 165-179.
* VANPATTEN B. (1990), "Attending to content and form in the input: An experiment in consciousness" in *Studies in Second Language Acquisition* v. 12, pp. 287-301.
* VANPATTEN B. (1996), *Input Processing and Grammar Instruction*, Ablex, NJ.
* VANPATTEN B. (2002), "Processing Instruction: An Update", in *Language Learning*, v. 52, pp 755-803.
* VANPATTEN B. (2004), "Input processing in SLA", in VANPATTEN B. (Ed.), *Processing Instruction*, Erlbaum, NY.
* VANPATTEN B., SANZ C. (1995), "From Input to Output: Processing instruction and communicative tasks", in ECKMAN F. (eds) *Second Language Acquisition and Pedagogy*, Hillsdale.
* WONG W. (2004), "The Nature of Processing Instruction" in VANPATTEN B.(Ed.), *Processing Instruction*, Erlbaum, NJ.

I·VĒTRICVLVS
II·VĒTRICVLVS
III·VĒTRICVLVS

Per un portfolio del docente di lingue

Teresa Boella Ruggiero
Già Ispettrice MIUR

Un gruppo di docenti in servizio in scuole primarie e secondarie della regione Piemonte, stimolato dai documenti europei già esistenti sul tema, ha voluto cimentarsi nella elaborazione di uno strumento di autovalutazione delle competenze del docente di lingue straniere, sulle cui linee generali diedi alcune notizie durante il convegno ANILS 2004 a Sanremo.

Oggi i cambiamenti nel campo delle comunicazioni e i mutamenti strutturali della scuola hanno modificato i bisogni linguistici dell'utenza a cui ci rivolgiamo ed inducono i docenti a ripensare e ad attualizzare le proprie competenze e le metodologie applicabili per poter rispondere ai nuovi bisogni.

Tali modificazioni richiedono allora una riflessione sulle diverse competenze che il docente deve mettere in gioco.

Ogni sviluppo innovativo che entra in un processo sistemico influisce sul profilo professionale modificandolo talvolta in modo rilevante. Adeguarsi al momento significa soprattutto riconoscere i tratti modificati del proprio profilo.

Prendiamo in esame allora le competenze conoscitive, linguistico-comunicative, metodologico-operative, relazionali.

RIPENSARE E ATTUALIZZARE LE PROPRIE COMPETENZE

Chi lavora con i giovani sa che non può restare chiuso nella conoscenza della propria disciplina ma, occupandosi della crescita generale della persona in formazione, deve inserire la propria specializzazione in un campo culturale allargato, utilizzando le nozioni acquisite per costruire ed evolvere le proprie conoscenze, esaminando via via dati, fatti, idee, principi, teorie.

Occorre al docente di lingue una sensibilità linguistico-comunicativa che lo induca ad appropriarsi di lingue e codici diversi, ad utilizzare le conoscenze linguistiche in modo adeguato al contesto e agli interlocutori.

Irrinunciabili sono le competenze metodologico-operative, cioè saper usare strategie e mezzi efficaci, saper costruire percorsi didattici, saper analizzare, scegliere e costruire materiali pertinenti.

Alla base di tutto stanno poi le competenze relazionali, il sapersi mettere in rapporto empatico e saper gestire le classi.

Ma come valutare le proprie competenze?

È importante prendere atto della valutazione esterna, che ci deriva dai risultati di esami, diplomi, lauree, certificazioni, abilitazioni ecc, ma importantissimo è il sapersi autovalutare con la consapevolezza che sia in un caso sia nell'altro non può non esserci un grado di soggettività, soprattutto per quanto riguarda il livello di competenze difficilmente misurabili, ma quanto meno osservabili.

Alla ricerca allora di indicatori di competenza possiamo porci alcune domande; le risposte potranno forse delineare le aree in cui è necessario un lavoro di perfezionamento o di aggiornamento.

Quali domande porsi per verificare le competenze conoscitive:

- Integro, allargo, aggiorno con sufficiente regolarità le conoscenze culturali relative al paese/ai paesi in cui si parla la lingua che insegno?
- Conosco gli elementi di psicologia dell'età evolutiva che mi permettono di seguire con consapevolezza le tappe di sviluppo dei miei allievi?
- Conosco le teorie dell'apprendimento che mi indicano quali fattori favoriscono o intralciano i processi di acquisizione degli allievi?
- Conosco e applico le conoscenze psicolinguistiche e sociolinguistiche?
- Conosco l'epistemologia della disciplina che insegno?

CONOSCO L'EPISTEMOLOGIA DELLA DISCIPLINA CHE INSEGNO?

Per esplorare le competenze linguistico-comunicative:

- Qual è il mio livello linguistico secondo gli indicatori del Quadro Comune Europeo di Riferimento, tenuto conto che un insegnante dovrebbe raggiungere il livello C2?
- Quanto contestualizzo le teorie glottodidattiche, cioè quanto so scegliere il metodo adatto all'età dei miei studenti e funzionale all'obiettivo che mi sono posto?
- Quanto applico l'analisi contrastiva tra la lingua materna e la lingua che insegno?
- Quanto so utilizzare le competenze che gli studenti hanno già acquisito in un'altra lingua per facilitare l'apprendimento della lingua che insegno?
- Come utilizzo i linguaggi non verbali per facilitare l'acquisizione della lingua che insegno?

Per verificare le competenze metodologico-operative:

- Quanto mi impegno, prima di progettare un percorso, nel rilevamento dei bisogni formativi?
- Quanto contestualizzo la mia progettazione didattica, quanto la modifico in relazione ai risultati ottenuti e alle difficoltà riscontrate?
- Quanto mi impegno per creare strumenti di verifica efficaci ed adatti al percorso realizzato?
- Quanto applico la pedagogia dell'errore verificandone le cause e studiando le strategie adatte per superare la fase dell'eventuale interlingua?
- Quanto sfrutto le potenzialità delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione?

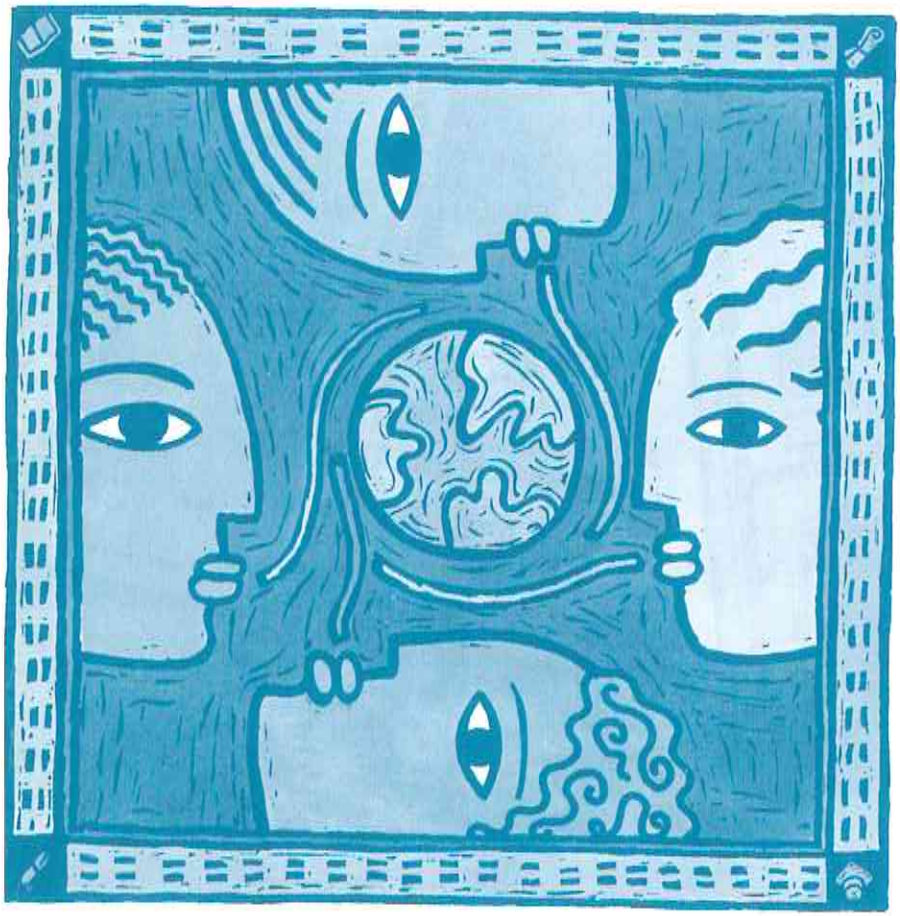
Le competenze relazionali poi implicano la capacità di entrare in relazione con i colleghi, con la classe e con l'extrascuola.

IL RAPPORTO COLLABORATIVO CON I COLLEGHI È INDISPENSABILE

Il rapporto collaborativo con i colleghi è indispensabile per realizzare le strategie atte a stimolare la crescita intellettuale degli allievi, il rapporto con l'extrascuola è necessario per utilizzare tutti gli stimoli culturali che il territorio ci può offrire, rendendo la scuola luogo dove tutti gli apporti vengono analizzati e resi razionalmente arricchenti.

Il saper entrare in empatia con la classe significa impegnarsi per ascoltare, consigliare, incoraggiare, valorizzare, stimolare la produttività individuale e del gruppo, stimolare la creatività, aiutare a raggiungere l'autonomia di pensiero e di azione.

La rapida analisi sopra esposta è stata la base di un lavoro in progress che si sta sviluppando con l'elaborazione di macro e microindicatori per redigere un Portfolio del Docente di Lingue Straniere, strumento di analisi e di riflessione per un continuo perfezionamento del profilo professionale.



Reading and Rolling

Collana di letture coordinata da Rosa Anna Rizzo

Si tratta di una nuova collana di letture semplificate e differenziate per livelli di competenza.
L'ampia gamma di generi presentati – leggende, racconti fantastici, avventura – consente di soddisfare gli interessi più diversi.
L'insegnante può usare la medesima lettura nella stessa classe, o scegliere livelli diversi e assegnarli a gruppi di studenti di diverso livello nell'ambito della stessa classe.
La lingua usata è stata accuratamente controllata dal punto di vista grammaticale e lessicale. Le storie, corredate di un glossario per le parole più difficili e da numerosi esercizi che invogliano gli studenti alla lettura e all'ampliamento delle conoscenze acquisite, sono accompagnate da CD audio e da un fascicolo con la soluzione agli esercizi. I libri possono essere letti autonomamente (corredati da soluzione e CD audio) nei vari periodi di vacanza, oppure in classe, all'interno delle attività didattiche dell'anno scolastico.

Les étoiles

Collana di letture
coordinata da M.R. Visintin Giuffrida

La lettura, per i ragazzi, deve essere coinvolgente. È il traguardo che si prefigge questa collana, che presenta romanzi, novelle celebri e libri di attualità scritti appositamente per i ragazzi. Ogni testo è corredato da note esplicative e da un adeguato apparato didattico, formato da esercizi graduati: giochi e parole crociate concludono spesso i capitoli, in modo che il ragazzo trovi anche uno spunto divertente e non solo un motivo di studio. Ogni testo è affiancato da un'audiocassetta (o un CD audio): il ragazzo ascolterà e potrà quindi leggere, sulla voce del narratore, in modo da acquisire le sfumature della lingua, soprattutto orale.

g&c

Ghisetti e Corvi Editori