Scuola e Lingue Moderne

6-7

Anno XLIV 2006

Editoriale
Gianfranco Porcelli

Riflessioni metodologiche
Marco Mezzadri, Alessandro Benati,
Nancy Rose Steinbock,
Isabella Petrone, Antonella Lorenzetti

Le buone pratiche
Grazia Musumeci, Marcella Menegale
Verusca Costenaro, Lucia Toppino

Neurologia e apprendimento
Michele Daloiso

Vita dell'ANILS
Maria Fucci, M.Rosaria Ciotti, Bellita Dottor,
Ugo Tassoni, Annamaria Griselli

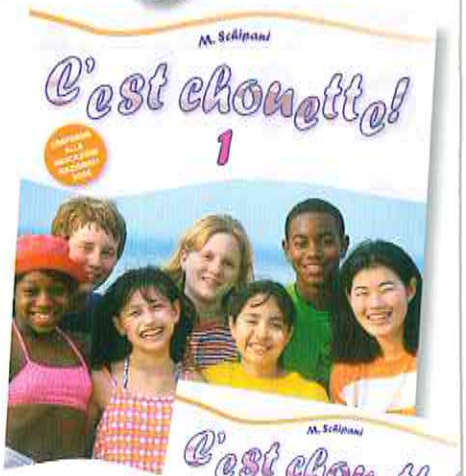
Notiziario

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. 6-7 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
Marka: Chmura; *Tips Images:* Bildagentur; Chapeaux M.

Gli Editori ringraziano tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusano per eventuali errori di citazione od omissioni.

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 0,60 in francobolli.

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

Prestampa: Emme & E, Milano
Finito di stampare nel mese di Settembre 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 computer a pedali**
Gianfranco Porcelli

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **Il "saper apprendere" nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue**
Marco Mezzadri

10 **Some reflections on the role of instructions**
Alessandro Benati

16 **Linking Oral/Literate Language Acquisition to the Acquisition of English as a Second Language**
Nancy Rose Steinbock

20 **Il nuovo ruolo del docente-regista nell'ambito del teatro-scuola**
Isabella Petrone

24 **Teaching Roles Awareness**
Antonella Lorenzetti

LE BUONE PRATICHE

30 **La pubblicità in un corso di italiano L2**
Grazia Musumeci

36 **Come organizzare la co-presenza all'interno di moduli CLIL?**
Marcella Menegale

42 **La traduzione letteraria nella classe di lingua straniera: riflessione sulle varietà di arrivo e di partenza**
Verusca Costenaro

46 **Attività didattiche per l'insegnamento della lingua settoriale del turismo: italiano e spagnolo a confronto**
Lucia Toppino

NEUROLOGIA E APPRENDIMENTO

52 **Progettare unità d'acquisizione per bambini dai 3 ai 5 anni**
Michele Daloiso

VITA DELL'ANILS

56 **Convegno di Bassano del Grappa**
giovedì 12 ottobre 2006

57 **Achieving success in the European Classroom**
Maria Fucci, M.Rosaria Ciotti, Bellita Dottor

58 **Convegno di Trieste**
8, 9, 10 marzo 2007

60 **Lettera a Mario Rizzo**

NOTIZIARIO

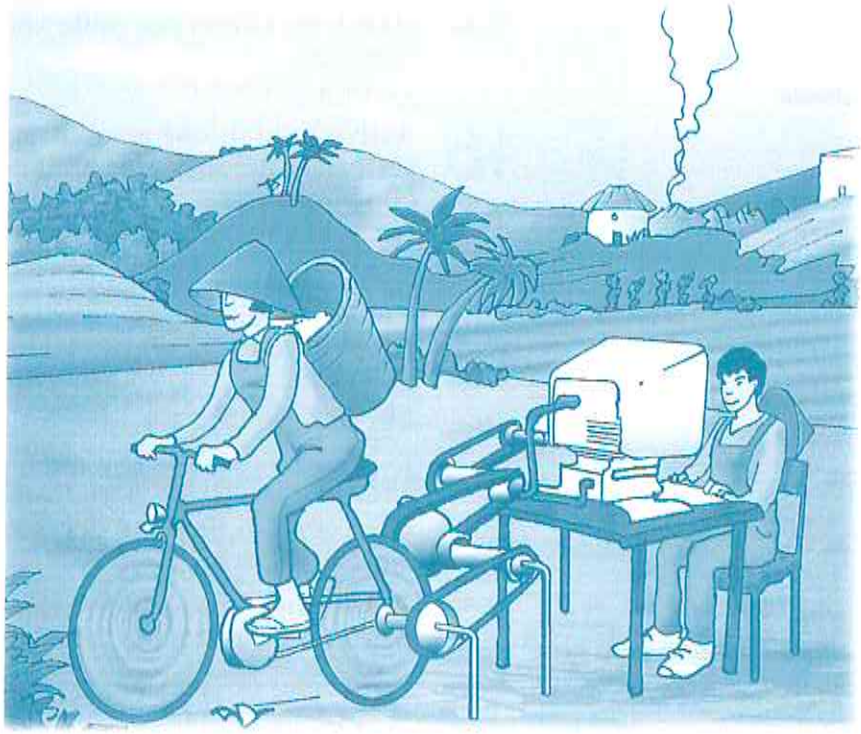
62 **Convegno di Ferrara**
giovedì 9 novembre 2006

Il computer a pedali

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

Il titolo e il tema mi sono stati ispirati dall'immagine che vedete qui sotto [foto a centro pagina 2]; la fonte è *Travail. Le magazine de l'OIT*, organo della Organisation Internationale du Travail, n. 55, dicembre 2005, p. 29.

Le riflessioni che essa ispirano sono molteplici, e diverse per natura e livello. L'articolo da cui è tratta illustra gli sforzi per far sì che l'elaborazione elettronica dei dati giunga anche nelle aree più disagiate, che ne hanno bisogno per risollevarsi: in particolare, lo sviluppo di computer a bassissimo consumo, per i quali basta l'energia prodotta da una dinamo da bicicletta, a tenuta stagna contro l'altissima umidità delle aree monsoniche, ecc.



Anche chi lavora nelle nostre scuole e università ha l'impressione a volte di dover pedalare con fatica pur di mantenere in attività ciò che serve per garantire un minimo di efficienza. Sotto il profilo materiale siamo enormemente privilegiati rispetto a chi vive nelle zone più povere del mondo, ma proprio per questo soffriamo dei disagi causati dall'incertezza normativa, dagli sprechi, dalle vischiosità di una burocrazia lenta nell'adeguarsi ai tempi, dalla frammentazione delle iniziative di formazione e sperimentazione. Tutto ciò, si intende, in aggiunta ai tagli di ore, alla soppressione di lingue, ai provvedimenti sull'orario di cattedra devastanti per la continuità didattica, ecc.

A proposito di frammentazione, quando redigo questa nota sono state appena nominate due diverse squadre di ministri, viceministri e sottosegretari, una per l'Istruzione e una per l'Università e Ricerca. Sul sito web del MIUR, peraltro, il Ministero pare essere ancora uno solo ma le voci "Il Ministro" e "Organizzazione" rinviano a 'Sezione in aggiornamento'. Il mio pensiero è andato immediatamente alle SSIS, ove finalmente si opera in sintonia tra scuola secondaria e università, e che si spera non debbano subire conseguenze negative dalla divisione in due del Ministero. Il mio sogno è che quando leggerete queste frasi sorriderete delle mie preoccupazioni perché nel frattempo sono giunte informazioni rassicuranti.

Vigilanza continua

Mi sono giunti messaggi, subito dopo la formazione del nuovo Governo, che sollecitano l'ANILS a riprendere le iniziative contro l'art. 25, i tagli di ore, l'orario di cattedra, e così via.

Posso rassicurare i soci e i lettori tutti: i contatti e le prese di posizione non sono mai stati interrotti ma sono proseguiti in sede tecnica con coloro – Direttori generali e Ispettori centrali – che presumibilmente continueranno ad esercitare le loro funzioni (in particolare coloro che giunsero alla loro posizione con Berlin-

guer o De Mauro).
Una voce che circola a Viale Trastevere dice che l'art. 25 non verrà rispolverato, che resterà lettera morta. L'esperienza mi ha insegnato a diffidare di chi minimizza i problemi: un Decreto Legislativo come quello del 17 ottobre 2005 rimane in vigore finché non subentrano nuove norme sulla stessa materia. Per questo la mobilitazione dell'ANILS cesserà solo dopo che saranno stati conseguiti i risultati desiderati. Nero su bianco.

Spiccioli di intercultura

Il nostro macellaio, come quasi tutti quelli della zona di via Giambellino a Milano, è un egiziano di religione islamica. Mia moglie lo sta aiutando a imparare l'italiano, servendosi anche di una traduzione del Corano come testo di lettura e scoprendo così che vi sono dei passi molto interessanti su Abramo, patriarca venerato in tutte e tre le religioni del Libro.
È un dialogo non privo di problemi a causa di prospettive generali molto diverse. Sahid è un osservante – ogni venerdì si reca alla moschea per la preghiera – ed è convinto che l'Islam costituisca un progresso rispetto al Cristianesimo: "naturale, è sorto molto dopo!"
Un giorno ha raccontato il suo disappunto per come non sanno fare la spesa gli italiani: lui chiede un euro per una confezione di pane e noi glielo diamo! Dovremmo rispondergli che sappiamo che nella rivendita di fronte bastano 80 centesimi – in altre parole, dovremmo contrattare, tirare sul prezzo, fare dell'acquisto di pochi pani un'occasione di dialogo, uno sfoggio di abilità mercantile. E nella sua cultura, quindi, a fare la spesa vanno gli uomini, mentre le donne restano a casa.
Ora mia moglie si occupa anche di sua moglie, Amal, che finalmente l'ha raggiunto in Italia dopo numerosi contrattempi. Con lei l'insegnamento della lingua è più facile perché ha studiato inglese e ha quindi familiarità con l'alfabeto latino e la scrittura da sinistra a destra. E siccome anche mia moglie proviene dai ranghi delle insegnanti di inglese, la comunicazione è molto più agevole. Ma le visioni del mondo sono molto distanti, a partire dall'uso del tempo: il nostro concetto di puntualità agli appuntamenti per Amal è incomprensibile, almeno per ora.
Esempi e dettagli potrebbero moltiplicarsi, ma c'è un denominatore comune. Chi ha la mia età ricorda le donne col velo in testa (non solo in chiesa, specialmente in certe zone) e con le gonne che coprivano le caviglie, i negozietti dove si faceva la spesa conversando con il bottegaio e magari rimarcando gli aumenti di prezzo, e così via. Ricorda anche modi di vivere il Cristianesimo che ora ci appaiono antiquati, formali, chiusi, assolutisti, attenti più all'osservanza dei precetti che a una sincera adesione di fede. In estrema sintesi: gli islamici si considerano molto più moderni e avanzati di noi, noi ci consideriamo molto più avanzati e moderni di loro, ravvisando nei loro comportamenti alcuni segni del nostro passato, più o meno remoto.
Ora Amal è in attesa di un bimbo, che sarà nostro scolaro tra non molto tempo e che porterà con sé una serie di concezioni diverse dalle nostre: sul ruolo sociale della donna, sull'uso del tempo, sulla irrinunciabilità dell'appartenenza all'Islam, pena la morte. Non sarà facile rispettare lui e al tempo stesso insegnargli che rispettare l'orario della campanella significa rispettare noi e gli altri. E soprattutto che la maestra è una donna, ma è persona investita di autorità nei suoi confronti e comunque da rispettare sempre, esattamente quanto un uomo.
Fare intercultura non è scambiarsi le ricette – io ti do quella della pizza, tu mi dai quella del kebab (o del sushi, o dei tacos, o...); sarebbe troppo semplice! E soprattutto non sia una moda: quest'anno tutti ne parlano – come l'anno scorso tutti parlavano di CLIL, ad esempio – ma l'anno venturo? Invitato a intervenire sul tema in varie sedi, ho portato con me *Linguistics Across Cultures* di Robert Lado, un libro pubblicato nel 1957 e che accompagna la mia vita professionale da quando lo scoprii e acquistai a Londra nel 1961. In esso c'è il capitolo *How to compare two cultures*. Giusto per dire che l'attenzione al confronto tra le culture deve essere una **costante** di chi insegna le lingue: ieri, oggi, sempre.

Temi di sempre

Come il binomio lingua-civiltà, altri temi non devono essere soggetti alle mode. Personalmente tendo a pensare che la Glottodidattica tutta o è aliena dalle fluttuazioni momentanee o semplicemente non è: una consapevolezza dei metodi si costruisce aggregando con coerenza conoscenze ed esperienza, senza saltellare da un argomento all'altro solo perché qualcosa o qualcuno avanza una proposta, per quanto interessante.
Recentemente ho rispolverato il tema dei test e delle verifiche, troppo spesso messo in disparte o gestito acriticamente – con l'abuso di prove poco significative perché poco rivelatrici delle effettive competenze degli allievi.
Un altro tema di sempre è quello delle tecnologie: non abbiamo bisogno di sudare sui pedali per far funzionare un computer, basta un clic sull'interruttore. Pedestre, ahimé, è l'uso che degli strumenti informatici viene fatto da chi non sa riflettere su come i programmi usati agiscono sulla mente degli studenti. ■

Il "saper apprendere" nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

Marco Mezzadri
Università di Parma

INTRODUZIONE

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (*Quadro*) si offre, nella volontà degli autori, a una gamma di soggetti molto diversificata. Gli utenti possibili spaziano dagli estensori di programmi a livello internazionale, nazionale, locale, a chi si occupa di certificazioni linguistiche; dagli autori di materiali didattici, agli insegnanti e agli studenti. Ad essi il *Quadro* propone una "base comune per la descrizione esplicita degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi" (p. 1). Tuttavia l'oggetto principale di cui il *Quadro* tratta rimane l'apprendimento linguistico, dunque la dimensione individuale, del soggetto impegnato nell'apprendere una lingua.

Questo soggetto si delinea fin dalle prime pagine del documento europeo nei suoi tratti attraverso una costante integrazione tra ciò che si riferisce alla dimensione individuale e l'interazione ambientale, il ruolo sociale attribuito alla persona. Siamo dunque di fronte a una dimensione storica e socio-culturale precisa e nettamente connotata: nel *Quadro* si legge che obiettivo educativo prioritario deve essere nell'Europa di oggi la preparazione alla cittadinanza democratica e a questo fine occorre "promuovere metodi di insegnamento delle lingue moderne che rafforzino l'indipendenza di pensiero, giudizio e azione, integrata con abilità e responsabilità sociali" (p.4).

IMPIEGARE A FINI COMUNICATIVI LE RISORSE COGNITIVE E AFFETTIVE

Cercheremo, di seguito, di mettere in luce alcuni dei rapporti che intercorrono tra i processi di apprendimento di una lingua e la funzione di "attore sociale" attribuita dal *Quadro* all'individuo (p. 11).

LA COMPETENZA COMUNICATIVA COINVOLGE ALTRE DIMENSIONI OLTRE A QUELLE STRETTAMENTE LINGUISTICHE

Più in generale questo contributo si propone di analizzare il costante movimento, che in tutto il *Quadro* si apprezza, dall'individuo al sistema e viceversa. A questo fine prendiamo come punto di riferimento, nello specifico, lo sviluppo di una delle competenze generali proposte dal *Quadro*, il "saper apprendere".

LA COMPETENZA COMUNICATIVA

Le persone nel *Quadro* sono "membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico)" (p. 11) e ciò determina l'adozione di un approccio "orientato all'azione". È il contesto sociale in cui si realizzano gli atti linguistici l'unico in grado di dare agli atti stessi un senso compiuto, un pieno significato.

Usare la lingua non comporta, allora, solamente la conoscenza dello strumento linguistico, ma anche la capacità di impiegare a fini comunicativi le risorse cognitive e affettive di cui l'individuo dispone e che sono anch'esse parte fondamentale del processo di apprendimento-insegnamento. E il *Quadro* aggiunge (p. 8) che "lo sviluppo della competenza comunicativa coinvolge altre dimensioni oltre a quelle strettamente linguistiche (ad es. consapevolezza socioculturale, sviluppo dell'immaginario, relazioni affettive, imparare ad imparare, ecc."[1].

Il modello di competenza comunicativa proposto dal *Quadro* si fonda su una suddivisione in tre parti delle competenze linguistico-comunicative, ossia:

- competenze linguistiche,
- competenze sociolinguistiche,
- competenze pragmatiche.

Fanno parte delle competenze linguistiche le seguenti sottocompetenze:

- competenza lessicale,
- competenza grammaticale,
- competenza semantica,
- competenza fonologica,
- competenza ortografica,
- competenza ortoepica.

[1] Per un approfondimento sul modello di competenza comunicativa nel Quadro si veda Mezzadri 2004, pp. 68-72.

L'opzione adottata dal *Quadro* porta gli autori a definire la competenza linguistica come "conoscenza e capacità d'uso di strumenti formali con cui si possono comporre e formulare messaggi ben strutturati e dotati di significato" (p. 134).
Si tratta di una scelta che lascia liberi gli utenti del *Quadro* di far riferimento ad altro impianto teorico, purché l'approccio adottato si basi su esigenze di coerenza e trasparenza che il *Quadro* propone come cifra interpretativa inderogabile del corretto operare nel settore dell'apprendimento-insegnamento delle lingue[2] . Chi vorrà utilizzare lo schema del *Quadro* potrà provarne l'utilità per descrivere e classificare il contenuto linguistico che si propone di inserire nel percorso di apprendimento-insegnamento. Anche nel caso delle competenze linguistico-comunicative il *Quadro* propone una serie di scale graduate che descrivono, ad esempio, il repertorio linguistico generale, l'ampiezza e la padronanza del lessico, ecc.
Si tratta di quegli strumenti cui da anni gli operatori del settore sono abituati e che ne scandiscono l'agire. Esso è spesso caratterizzato da riferimenti continui e sistematici ad esempio alla scala globale o alla griglia di autovalutazione dei livelli comuni di riferimento (A1, A2, B1, ecc.). Il ruolo e l'importanza attribuita agli strumenti appena citati è frequentemente esagerata e va oltre l'effettiva possibilità di un loro impiego coerente nei vari ambiti del sistema dell'apprendimento-insegnamento delle lingue e certamente non corrisponde allo spirito con cui sono stati creati dagli autori del *Quadro*. Se ne fa, crediamo, un uso spesso ipertrofico, mentre il *Quadro* a più riprese invita a contestualizzare le proposte, come nel caso della scala globale, quando ne delimita l'utilizzo affermando che una "rappresentazione "globale" e semplice di questo tipo permetterà di comunicare più facilmente il sistema ai non specialisti; anche gli insegnanti e gli estensori dei curricoli potranno trovarvi dei punti di orientamento." (p. 31).
D'altro canto tutto il documento è impegnato nel fornire esempi ulteriori di applicazione delle scale legate ai livelli comuni di riferimento, arrivando a proporre nell'Appendice A indicazioni esaustive su come elaborare i descrittori di competenza e le scale. Si tratta di un invito, dunque, a operare all'interno di un sistema che condivide valori e conoscenze, procedure e metodologie, ma soprattutto che parla un linguaggio comprensibile a tutti, adottando e estendendo valori quali quello della trasparenza e della coerenza.

OPERARE ALL'INTERNO DI UN SISTEMA CHE CONDIVIDE VALORI E CONOSCENZE

LE COMPETENZE GENERALI

Il modello di competenza comunicativa proposto dal *Quadro* prevede l'adozione di una prospettiva in cui l'essere umano è visto nella sua interezza. Gli autori prendono in considerazione tutte le competenze dell'individuo che contribuiscono a rendere l'essere umano capace di comunicare. Tutti i saperi e le competenze dell'individuo entrano così a far parte del modello di competenza comunicativa.
Il *Quadro* individua quattro competenze generali che non sono di tipo linguistico. Il primo di questi quattro *saperi* è costituito dalle conoscenze dichiarative, il *sapere*, che si basa in modo preponderante sulla conoscenza del mondo acquisita dall'individuo attraverso la propria lingua materna. Lo sviluppo della conoscenza del mondo e lo sviluppo della lingua, attraverso l'esperienza, l'educazione e l'informazione, risultano strettamente intrecciati, sigillando quel rapporto inscindibile che a partire dalla glottodidattica dei metodi situazionali è stato individuato tra lingua e cultura in senso lato. Se questo rapporto esiste tra la lingua e la cultura, esiste anche tra L1 e le L2 che l'individuo apprende. Il meccanismo della crescita della persona riporta cioè a quel modello di plurilinguismo[3] e pluriculturalismo che costituisce uno dei concetti cardine del *Quadro*.
Il *Quadro* pone l'accento su alcune aree di conoscenza che definisce particolarmente importanti per l'apprendente di L2 che corre il rischio di essere vittima di stereotipi. Ad esempio si enfatizza la conoscenza socioculturale che tocca ambiti di notevole rilevanza nello studio di una società e cultura europea (cfr. su questi punti Balboni 1999):

LA CONOSCENZA SOCIOCULTURALE TOCCA AMBITI DI NOTEVOLE RILEVANZA

[2] Per un approfondimento sugli aspetti relativi alla qualità nel Quadro si veda Heyworth 2002 e Mezzadri 2005.
[3] Nel Quadro il concetto di plurilinguismo è inteso non quale sinonimo di multilinguismo. Il plurilinguismo non è la somma delle conoscenze di diverse lingue e culture, si ha plurilinguismo quando i processi che portano a dar vita alle diverse esperienze di apprendimento linguistico conducono l'individuo a modificare il proprio modo di apprendere, prima di tutto, in quanto le conoscenze e le abilità comunicative acquisite in una lingua interagiscono con le altre lingue che si stanno apprendendo o che si sono apprese.

- la vita di tutti i giorni,
- le condizioni di vita,
- le relazioni interpersonali, valori, convinzioni e atteggiamenti,
- il linguaggio del corpo,
- le convenzioni sociali,
- i comportamenti rituali.

Una riflessione a parte è riservata nel *Quadro* alla consapevolezza interculturale (p. 128), intesa come capacità di comprendere consapevolmente le somiglianze e le differenze che caratterizzano il mondo della L1 e della L2 dell'apprendente e il loro rapporto con eventuali altri mondi e dimensioni linguistiche e culturali, sia a livello locale che in relazione ad altri paesi e ad altre L2.

Crediamo sia interessante notare, ai fini del discorso che stiamo sviluppando, il ruolo e l'importanza assegnati, nel paragrafo dedicato alla consapevolezza interculturale così come nel resto del documento, all'autonomia critica di giudizio, obiettivo da perseguire in via prioritaria nel percorso di educazione linguistica. Tale prospettiva si compenetra con quella del quarto sapere: il *saper apprendere*. In effetti, la dimensione sociale entro cui si muove l'individuo e il suo ruolo sociale chiaramente definito portano a individuare nell'autonomia di giudizio uno dei cardini per la realizzazione del cittadino democratico di cui il *Quadro* si fa promotore in risposta alle finalità e agli obiettivi delle politiche linguistiche ed educative in generale dell'Unione europea.

UN SISTEMA EDUCATIVO CHE PRENDA IN CONSIDERAZIONE L'INDIVIDUO CON LE SUE SPECIFICITÀ

Il secondo sapere generale è il *saper fare*, cioè le abilità pratiche che permettono di svolgere il ruolo di attore sociale a cui l'apprendente è chiamato in funzione di una comunicazione efficace. Esse sono nel *Quadro* suddivise in

- abilità sociali,
- abilità correnti,
- abilità tecniche e professionali,
- abilità del tempo libero.

A queste vanno aggiunte le abilità interculturali.

Il *saper essere*, cioè la competenza "esistenziale", è la terza area presa in considerazione dal *Quadro*. Gli aspetti legati alla personalità, agli stili cognitivi e al mondo interiore dell'individuo, alle sue convinzioni e ai suoi valori morali concorrono a comporre questo sapere. Fondamentali sono anche nella prospettiva comunicativa proposta dal *Quadro* le motivazioni che spingono all'apprendimento della L2, nonché gli atteggiamenti verso l'altro da sé.

È un ulteriore passo verso la determinazione di un sistema educativo per l'apprendimento-insegnamento delle lingue straniere che prenda in considerazione l'individuo con le sue specificità, i suoi ritmi e stili di apprendimento, i suoi valori. Si tratta di un sistema educativo che la dimensione individuale rende profondamente umanistico, cioè a misura d'uomo, e che a essa associa elementi sociali "forti" basati sullo sviluppo di una personalità interculturale come uno degli obiettivi prioritari del percorso didattico.

NUOVE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO COME STRUMENTI INELUDIBILI

Al *Quadro* non sfugge la necessità di notare come una tale prospettiva culturale intrinsecamente relativistica possa far sorgere dubbi sulla coesistenza con aspetti di tipo etico e religioso. Pare, però, abbastanza evidente che il *Quadro* voglia abbracciare questa dimensione interculturale come logica conseguenza dell'opzione socio-politica per un'organizzazione di tipo democratico.

Il saper apprendere

Il quarto e ultimo sapere generale è la capacità di imparare. Al *saper apprendere*, nelle sue diverse espressioni, è stato dedicato nel corso degli ultimi anni un interesse crescente da parte di studiosi di varie provenienze e formazione. Nel *Threshold Level 1990*[4], ampio spazio è riservato alle strategie di compensazione (cap. 12) e all'imparare ad apprendere (cap. 13) ed è nel solco di questa tradizione che si sviluppa la proposta del *Quadro*.

Risulta, crediamo, interessante notare che gli autori riservano un ruolo primario all'osservazione e alla partecipazione attiva alle nuove esperienze di apprendimento come strumenti ineludibili dell'imparare ad imparare. Oltre a permettere un diretto collegamento a quanto rimarcato in precedenza riguardo allo sviluppo di una prospettiva interculturale, la sottolineatura del *Quadro* consente di riaffermare il ruolo di una glottodidattica che non si basa sulla pre-

[4] Anche i capitoli 10 e 11 del documento del Consiglio d'Europa Waystage 1990, corrispondente al livello A2 del Quadro dedicati rispettivamente alle strategie di compensazione e all'imparare ad ap-prendere. Stessa cosa vale per il livello Vantage, corrispondente al livello B2 del Quadro, nel quale sono i capitoli 12 e 13 quelli dedicati agli stessi temi. È da notare che J.L.M. Trim è autore dei due documenti insieme a J.A. van Ek, così come è stato membro del gruppo di studiosi che ha dato vita al Quadro

minenza di modelli fondati sulla trasmissione di conoscenze dal docente all'alunno, come caratteristica tipica di tradizioni ancora spesso dominanti. Al contrario il modello proposto ci riporta a un contesto in cui viene ribadita la centralità del discente e affermata la priorità attribuita alla creazione della conoscenza.

IL METODO DI STUDIO SI ACQUISISCE MA NON SI INSEGNA

Le componenti fondamentali di questo sapere sono per gli autori del *Quadro*:

- sensibilità alla lingua e alla comunicazione,
- consapevolezza e abilità fonetiche generali,
- abilità di studio,
- abilità euristiche.

In quest'ultima categoria sono incluse le capacità d'affrontare nuove esperienze e di attivare diverse competenze, di reperire, comprendere e usare nuove informazioni anche attraverso le nuove tecnologie.

Il processo verso l'acquisizione dell'autonomia proposta come obiettivo porta l'insegnante, come terminale del sistema che si interfaccia con lo studente, a promuovere percorsi che permettono all'apprendente di sviluppare abilità di studio ed euristiche e di assumere la responsabilità del proprio apprendimento (p. 182). Al fine di chiarire questo punto il *Quadro* propone vari scenari:

- l'apprendente sviluppa il proprio saper apprendere in modo non pianificato né organizzato, ma come conseguenza del processo di apprendimento e insegnamento. In sostanza si tratta di uno scenario didattico in cui abilità di studio e strategie di apprendimento non incontrano spazio per un insegnamento esplicito. Si tratta di un contesto didattico incentrato sull'idea che il metodo di studio si acquisisce ma non si insegna;
- un ruolo più attivo sia da parte dell'insegnante che da parte dello studente si ha nel secondo scenario descritto, in cui si mette l'accento sull'incoraggiamento che l'insegnante offre al singolo studente invitandolo a riflettere sul proprio apprendimento. Ma soprattutto l'intervento si rivolge alla classe con la possibile condivisione delle esperienze di apprendimento in chiave collaborativa tra studenti. In questo modo si realizza il trasferimento della responsabilità dell'apprendimento dal docente ai discenti;
- un terzo scenario riguarda l'impegno da parte del docente a incrementare sistematicamente la consapevolezza nei discenti del processo di apprendimento/insegnamento;
- inoltre è possibile aiutare gli studenti ad imparare ad apprendere invitandoli a sperimentare attivamente diverse opzioni metodologiche;
- da ultimo il *Quadro* propone il supporto offerto dal docente agli apprendenti affinché imparino a riconoscere il proprio stile cognitivo e a sviluppare le conseguenti strategie di apprendimento.Come in tutti gli altri casi il *Quadro* non si propone come un testo che vuole approfondire singole tematiche di tipo pedagogico o glottodidattico, bensì come un invito a riflettere e a mettere ordine, in un certo senso a catalogare le diverse opzioni esistenti, avendo cura di tracciare una rotta che permette agli utenti, siano essi insegnanti o studenti, autori di materiali o responsabili delle politiche educative, di non perdere di vista la totalità del sistema e di mantenere fermi gli obiettivi educativi che non sono solamente di tipo linguistico. Troviamo illuminante a questo proposito il parere di J.L.M. Trim (Trim 2005):

RICONOSCERE IL PROPRIO STILE COGNITIVO E SVILUPPARE LE CONSEGUENTI STRATEGIE DI APPRENDIMENTO

Per me l'obiettivo del *Quadro* è quello di enunciare, in modo chiaro e comprensibile, ciò che sa e fa un utilizzatore competente della lingua.

Logicamente il *Quadro* non è un manuale, ma una cornice, un catalogo e non una descrizione. E comunque presta attenzione ai numerosi parametri dell'uso della lingua e delle competenze linguistiche, invitando il lettore a riflettere sulla rilevanza di ogni componente per il proprio lavoro. Quindi guarda alle questioni relative al metodo di insegnamento, allo sviluppo del curriculum e da ultimo al *testing* e alla valutazione. Vale però la pena notare che non vi si dice mai "Fa questo" o "Non far questo". Il *Quadro* presenta una vasta gamma di opzioni, invita i lettori a identificare il proprio modo di operare, a considerare alternative, a formulare giudizi informati, a prendere le proprie decisioni e a essere pronti a difenderli e a discuterne in modo aperto e sensato con altri operatori del settore di opinioni diverse.

Se impostiamo in questi termini la lettura del *Quadro* e il tentativo di una sua applicazione didattica, crediamo risulterà più semplice coglierne il ruolo nella didattica delle lingue oggi e comprenderne il significato. Un significato che pensiamo debba essere rintracciato prima di tutto nella volontà di

dare coerenza e trasparenza al sistema dell'apprendimento-insegnamento-valutazione delle lingue nel suo insieme. In questo senso, allora, per ciò che riguarda il *saper apprendere*, l'elenco di possibili abilità di studio che il *Quadro* presenta a p. 132 risulta essere una sorta di trampolino e allo stesso tempo un binario entro cui rimanere per sviluppare una riflessione circa la competenza matetica dei discenti. Tuttavia, ribadiamo, non ci si può fermare nell'approfondimento di questo specifico ambito della didattica delle lingue alle descrizioni proposte dal *Quadro*.
Riportiamo di seguito, citandolo, il paragrafo 5.1.4.3 *abilità di studio* (pp. 132-133).
Tra queste troviamo:

- la capacità di sfruttare efficacemente le occasioni di apprendimento offerte dalle situazioni d'insegnamento, ad es.:
  - prestare attenzione alle informazioni presentate (concentrazione)
  - cogliere lo scopo del compito da svolgere
  - cooperare efficacemente nel lavoro in coppia e in gruppo
  - svolgere le attività usando il più possibile la lingua appresa
- la capacità di usare il materiale che si ha a disposizione per l'apprendimento autonomo
- la capacità di organizzare e usare materiali per l'apprendimento auto-diretto
- la capacità di apprendere in modo efficace (sotto l'aspetto linguistico e socio-culturale) dall'osservazione e dalla partecipazione diretta a eventi comunicativi, sviluppando e sfruttando le abilità percettive, analitiche e euristiche
- la consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza nell'apprendimento
- la capacità di riconoscere i propri bisogni e definire i propri scopi
- la capacità di organizzare strategie e procedure per perseguire questi scopi, tenendo contro delle proprie caratteristiche e delle proprie risorse.

Conclusione

Se si osserva con attenzione quanto proposto nell'ultimo paragrafo, crediamo risulti evidente che ancora una volta nel *Quadro* si possono trovare punti di partenza per l'approfondimento (guidato) e non ricette didattiche pronte per l'uso. È a questa conclusione che coerentemente un insegnante, un autore di materiali didattici o un responsabile dei programmi di studio dovrebbero giungere circa molti degli ambiti proposti dal *Quadro*, a partire dalle scale dei livelli comuni di riferimento ormai consuete nel panorama della didattica delle lingue.
Inoltre riteniamo che l'analisi sul *saper apprendere* nel *Quadro* possa portar a riflettere su come il *Quadro* imposta tutto il suo dipanarsi. Gli autori non guardano a ambiti specifici senza aver sempre ben a fuoco valenze più generali, tipiche appunto di una cornice di riferimento. Dunque, nel momento in cui il discorso verte sull'analisi di una competenza quale il *saper apprendere*, inevitabilmente lo sguardo si rivolge a numerosi altri aspetti complementari insiti nel sistema: ad esempio, come si è visto, ai valori alti di civiltà legati alla realizzazione di cittadini democratici dotati di autonomia di giudizio.
È questo un compito che il *Quadro* assume al fine, tra l'altro, di aiutare chi opera nel settore dell'apprendimento-insegnamento delle lingue a sviluppare la giusta consapevolezza della complessità del sistema. ■

Bibliografia

* BALBONI P. E., 1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
* Council of Europe, 1981, *Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, a cura di Galli De' Paratesi, N., Council of Europe Press, Strasburgo.
* Council of Europe, 2000, *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*, Council of Europe (Documento DGIV/EDU/LANG (2000) 33), Strasburgo.
* Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
* Council of Europe, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia Oxford, Firenze.
* COSTE D. *et al.*, 1976, *Un niveau-seuil*, Hatier, Paris.
* EK J.A. van, 1975, *The Threshold Level*, Council of Europe, Strasburgo.
* EK J.A. van, Trim J.L.M., 1991, *Threshold Level 1990*, Council of Europe Press, Strasburgo.
* EK J.A. van, Trim J.L.M., 1991, *Waystage 1990*, Cambridge University Press, Cambridge.
* EK J.A. van, Trim J.L.M., 1997, *Vantage Level*, Council of Europe Press, Strasburgo.
* HEYWORTH F., 2002, "Quality assurance and quality control in language learning and teaching", in J.L.M. Trim (a cura di), pp. 177-197.
* MEZZADRI M., 2004, *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Guerra Edizioni/Ed. Soleil, Perugia/Welland.
* MEZZADRI M., 2005, *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*, Guerra Edizioni/Ed. Soleil, Perugia/Welland.
* TRIM J.L.M. (a cura di), 2002, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, A Guide for Users*, Council of Europe-Language Policy Division, Strasburgo.
* TRIM J.L.M., 2005, "Che cosa offre il Quadro Europeo di Riferimento all'insegnante?", in *In.it.*, 15, pp. 4-14.
* VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.

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

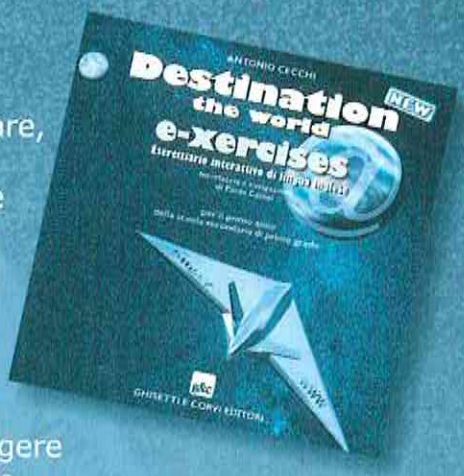
Cecchi

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

Some reflections on the role of instruction

Alessandro Benati
Head of Department: Languages and International Studies (University of Greenwich, UK)

INTRODUCTION

What is the role of formal instruction? The debate around the role of instruction is still open. The Grammar-Translation Method advocated that formal instruction should be able to provide learners with the ability to translate texts from L1 to L2. The Direct Method focused on listening and helping learners making associations of words and phrases. Formal instruction should be inductively in nature. Grammar is learnt through interpreting contextual and situational cues rather than explicit explanations. In the 50' the Audio-Lingual Method suggested that a language is learned through the process of repetition, imitation and reinforcement. In the 60-70' the Cognitive-code Method, argued that rather than mimic language structures learners need to understand and analyse grammar in order to build linguistic competence. Learning is not the result of habit formation but of an analytical process that moved from previously acquired knowledge to unknown knowledge. Learners should understand the grammatical system of the L2 rather than merely memorise and repeat surface string in a rote manner. In the 70-80' the Communicative Approach advocated a type of instruction that does not include formal grammar instruction and the correction of learners' errors. In the Communicative Approach learners are presented with a large quantities of meaning-focused input containing target forms and vocabulary.

LEARNERS ARE PRESENTED WITH LARGE QUANTITIES OF MEANING FOCUSED INPUT

WHAT IS THE ROLE OF INSTRUCTION?

The non-interface position

Classroom research on the effects of formal instruction on second language acquisition (SLA henceforth) has principally focused on one main issue: whether grammar instruction per se makes a positive impact on language learning (Long 1983). One of the most prominent and at the same time most criticized theories in SLA research has been Krashen's Monitor Theory (Krashen 1982). The key aspect of SLA, in Krashen's theory, is an unconscious process which results from the experience of using the language. Despite the fact that Krashen accepts that formal instruction contributes to the learning of explicit knowledge, he sees this as a fragile and peripheral role. According to Krashen, formal instruction has a very limited role in SLA, since the 'learned' knowledge that results from grammatical instruction does not help the learner in the 'acquisition' of the language. As a result of this view he has hypothesised that if learners are exposed to comprehensible input and are provided with opportunities to focus on meaning and messages rather than on grammatical forms and accuracy, they are able to acquire the L2 in the same way as L1. In practical terms, L2 teaching should focus on providing a rich variety of comprehensible input and opportunities for the learners to use language spontaneously and meaningfully. This will be even more beneficial on the hand for beginners and foreign language learners who cannot use the informal naturalistic environment for input, while less beneficial on the other hand for those learners who have other sources of comprehensible input and who are linguistically advanced enough to take advantage of it. Krashen's position, known as the 'non-interface position', finds some support in a number of studies which could be grouped into two main areas:

- the first group of studies has shown no effects of formal instruction on the route of acquisition. This finding comes from studies carried out to investigate L2 errors (see Felix 1981; Lightbown 1983), the acquisition of syntactic features and grammatical morphemes (see Ellis, 1994 for a review of these studies). The general findings of these studies show again that the sequence of acquisition through which learners pass in learning given linguistic features is not affected by formal instruction. Weinert (1987)

emphasizes a possible 'detrimental' effect of instruction given that classroom activities that require immediate production from the learners result in a heavy reliance on routines and patterns that would interfere in their interlanguage development;

CLASSROOM ACTIVITIES THAT REQUIRE IMMEDIATE PRODUCTION RESULT IN A HEAVY RELIANCE ON ROUTINES AND PATTERNS

- the second group known as 'accuracy studies' (Ellis, 1994) has investigated the effects of instruction on formal accuracy. The results from these studies would appear to be unanimous in indicating that instruction does not have any effects on normal spontaneous communication, however, it might improve accuracy in more carefully monitored speech. This research suggests that instruction cannot alter the route of acquisition.

The teachability hypothesis

The teachability hypothesis has been advanced by Pienemann (1984) as a result of extensive research into the naturalistic acquisition of L2 German word order rules and L2 English acquisition. The main aim of this research was to investigate whether formal instruction would alter the sequence of acquisition. Pienemann (1984) has advanced some hypotheses in his model, concerning the effects of instruction on SLA:

1) instruction will not enable learners to acquire any developmental features out of sequence;
2) instruction will enable students to acquire developmental features providing that the processing operations required to produce those features that precede it in the acquisitional sequence have already been mastered;
3) instruction directed at developmental features for which the learner is not ready may interfere with the natural process of acquisition.

These hypotheses have been tested in several studies by Pienemann and his associates (Pienemann 1984; Johnston 1987) which showed that instruction cannot help the learner change the natural order of SLA, however instruction can promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting. The teachability hypothesis relies on the possibility that instruction could help learner to alter the natural route of development, if the learner is psycholinguistically ready.

THE TEACHABILITY HYPOTHESIS RELIES ON THE POSSIBILITY THAT INSTRUCTION COULD HELP LEARNER TO ALTER THE NATURAL ROUTE OF DEVELOPMENT

The facilitative position

A different view in the role of formal instruction is the so-called 'facilitative position' that claims that formal instruction seems to be able to help 'learning' by speeding up the process of natural acquisition. This position questions Krashen's claim that 'acquisition' and' learning' are not related, and while admitting that learners have two types of L2 knowledge, posits that these two phenomena are not entirely separated and unrelated. This position can be presented into two main views: weak position and strong position.

The weak position was put forward by Seliger (1979) who claimed that although conscious knowledge of a rule does not have a great importance in spontaneous communication, it does have a purpose, and this purpose is that it acts as 'facilitator' for the acquisition to take place. This is achieved by speeding up the process of 'natural acquisition'. Seliger acknowledges that the process of internalization of rules is different than the process involved in learning pedagogical rules and furthermore that 'learned knowledge' cannot be converted into 'acquired knowledge'. However, he claims that the knowledge of pedagogical rules does affect language learning in two ways: by making internalization easier when the learner is ready; by facilitating the set of features, which although acquired are rarely used by the learner. The weak interface position supports the claim that formal instruction has no positive effects on the route of SLA. Seliger maintains that pedagogical rules will not alter the sequence in which L2 is naturally acquired. On the other hand, the weak position can also account for the positive effects of formal instruction on the rate and ultimate success of SLA since pedagogical rules will be able to enhance the speed of development.

The strong interface position has been developed by a number of scholars. They have developed different models of SLA in the belief that 'learned' or 'explicit' knowledge can become 'acquired' or 'implicit' knowledge provided that the learners have the opportunity and motivation to automatize new rules through practice.

McLaughlin (1978) offers an alternative distinction from Krashen's Monitor model. This is the distinction between controlled and automatic processing. Controlled process requires active attention, so only a limited number of features can be controlled at a time. Automatic processing, however takes place without active control or attention. According to McLaughlin automatic processing follows the earlier use of controlled process and therefore SLA entails going from the controlled to the automatic mode of operation. Bialystok (1981) has also developed a model of SLA based on two types of knowledge which can interact. The 'explicit' knowledge and the 'implicit' knowledge. He claims that through practice, 'explicit' turns into 'implicit'. Sharwood-Smith (1991) building on the work of Bialystok (1981) and McLaughlin (1978), has proposed a full interface model to account for the role of formal instruction. According to his model, a learner can produce L2 output in three different ways: by using implicit knowledge; by using explicit knowledge; or by using both.

THE DISTINCTION BETWEEN CONTROLLED AND AUTOMATIC PROCESSING

This means that explicit knowledge lacking in automacity can provide feedback into implicit knowledge, and if there is enough practice the explicit knowledge can become automated as part of implicit knowledge. This is also the view of Anderson (1983) who distinguishes two types of knowledge: declarative knowledge and procedural knowledge. Anderson indicates that learning begins with declarative knowledge (this knowledge is acquired very suddently by being told) and slowly becomes proceduralized (procedural knowledge is acquired by performing a skill) through practice.

LEARNING BEGINS WITH DECLARATIVE KNOWLEDGE AND SLOWLY BECOMES PROCEDURALIZED

Sharwood-Smith (1991) assigns a role to grammar instruction, emphasizing that grammar teaching or as he calls it 'consciousness-raising' can take many different forms along two main dimensions: elaborateness and explicitness.

Sharwood-Smith (1991) has argued that it is not whether grammar should be taught, but how it should be taught.

The strong interface position can offer an explanation of why instruction seems to have a facilitative effect on the rate and ultimate success of acquisition. This is, according to R. Ellis (1994) because classroom learners have two main advantages compared to their naturalistic counterparts: they can increase their acquired or implicit knowledge by means of the 'intake environment' supplied by classroom; - they can automatize explicit knowledge through practice.

Studies reviewed by Long (1983), as well as the studies conducted by Weslander & Stephany (1983) and Spada (1987) that have investigated the effects of formal instruction on the rate and ultimate success of SLA would appear to support this view. These studies have suggested that formal instruction is of value in promoting rapid and higher levels of acquisition. Sharwood-Smith (1985: 275) has claimed that "instructional strategies which draw the attention of the learner to specifically structural regularities of the language, as distinct from message content, will under certain conditions significantly increase the rate of acquisition over and above the rate expected from learners acquiring the language under natural circumstances".

LIMITED EFFECTS OF INSTRUCTION

It is fairly clear from current perspectives on instructed SLA that the effects of instruction are limited (see Doughty & William 2003). This claim is based on the observation that instruction cannot alter developmental sequences or cause learners to skip stages. In addition, acquisition orders are immutable (R. Ellis 1994; Lightbown & Spada, 1999). VanPatten and Oikkenon (1996) have also called into question the role and the necessity of explicit information as the results from their study indicate that the effectiveness of processing instruction is due to the nature of the structured input activities and not to the explicit information provided to learners (see also Benati and Lee, forthcoming).

One of the first findings to emerge from research on the role of formal instruction is that acquisition orders do not match instructional orders. Therefore it seems that learners follow a particular path (Lightbown 1983) in the way to develop the L2 system regardless of the order in which grammatical features are taught.

A second finding of classroom-based research is that explicit grammar instruction does not affect 'natural' stages of development (Pienemann, 1984 . Learners are guided by some internal

mechanism that instruction cannot override. According to these findings we may conclude that the acquisition of grammar appears to be a result of some internal mechanism that processes, organises and stores language data. This data comes from comprehensible input that learners hear and read.

On the flip side of the coin is that there seems to be evidence that instruction might have some kind of facilitative effect, most notably in 'speeding' up acquisition (Ellis, 1994). Therefore, although a substantial body of research has suggested that learners work on an internal schedule which depends on various factors such as frequency, saliency, complexity and other variables, there is also experimental research which clearly indicates that some explicit instruction in SLA is beneficial and has a facilitative function.

COMMUNICATIVE LANGUAGE ABILITY DEVELOPS AS LEARNERS ENGAGE IN COMMUNICATION

Nevertheless, communicative language ability develops as learners engage in communication, and there is reason to believe that communicative activities should be present from the earliest stages of classroom language learning. In short, we are ready now to think again of Corder's (1981) challenge that 'we might not really be able to teach language, and we can only create conditions in which language can be acquired by the learner'. We will try to examine such conditions which range from providing comprehensible input in the classroom to interactive tasks to grammar instruction that can be considered 'input enhancement'.

Gass (1988) has reemphasised that instruction does in fact prepare the path for acquisition although initially learners do not fully acquire what is taught when it is taught. Instruction helps learners to pay selective attention to form and form-meaning connections in the input. This is done by devising different instructional activities through pedagogical rules which constitute one type of tool for facilitating selective attention or interpretation tasks which aim to help learners to notice and comprehend feature in the input. This position suggests that selective attention is facilitated by devising instructional activities whose main aim is helping learners to interpret the meanings of some specific forms in the input, rather than equipping learners with conscious rules.

Sharwood-Smith (1985: 275) has indicated that instructional strategies which draw the attention of the learner to specifically structural regularities of the language, as distinct from message content, will under certain conditions significantly increase the rate of acquisition over and above the rate expected from learners acquiring the language under natural circumstances.

Research designed to investigate the possible contribution of instruction in SLA has mainly addressed the question whether or not instruction 'per se' makes a difference, particularly in affecting the rate, route and ultimate success of language acquisition. However, it is still not clear how instruction would make a difference.

One possible avenue of research for explaining how formal instruction affects the language acquisition process has been put forward by Terrell (1991) who indicates that in order to explain the effects of instruction on SLA it is necessary to investigate the relationship that might exist between types of instruction to which learners are exposed and how learners process the linguistic data.

Similarly, Gass (1988) and Van Patten (1996) have advocated an approach that emphasises the explicit role of instruction in altering processes and strategies used by L2 learners in processing input. This is in contrast to the type of instruction used in previous research which tended to view instruction as the explicit explanation of grammar and subsequent practice by asking learners to produce a given structure or form.

DISTINCTION BETWEEN FOCUS ON FORM AND FOCUS ON FORMS

Long (1983) suggested that formal instruction could enhance language learning provided that it takes place in communicative contexts. He made a distinction between focus on form and focus on forms. Focus on form refers to any technique that draws learners' attention to form within a meaningful context. Focus on forms is instead drawing learners' attention to isolated forms with no regard for meaning.

Formal instruction (focus on form) could be used to make certain forms in the input more salient so that learners might notice them and perhaps process them more quickly. Classroom and textual input might be the source of a possible facilitative effect and this type of instruction may aid in comprehension which in turn enhances chances of acquisition (VanPatten, 2004).

THE ROLE OF INPUT

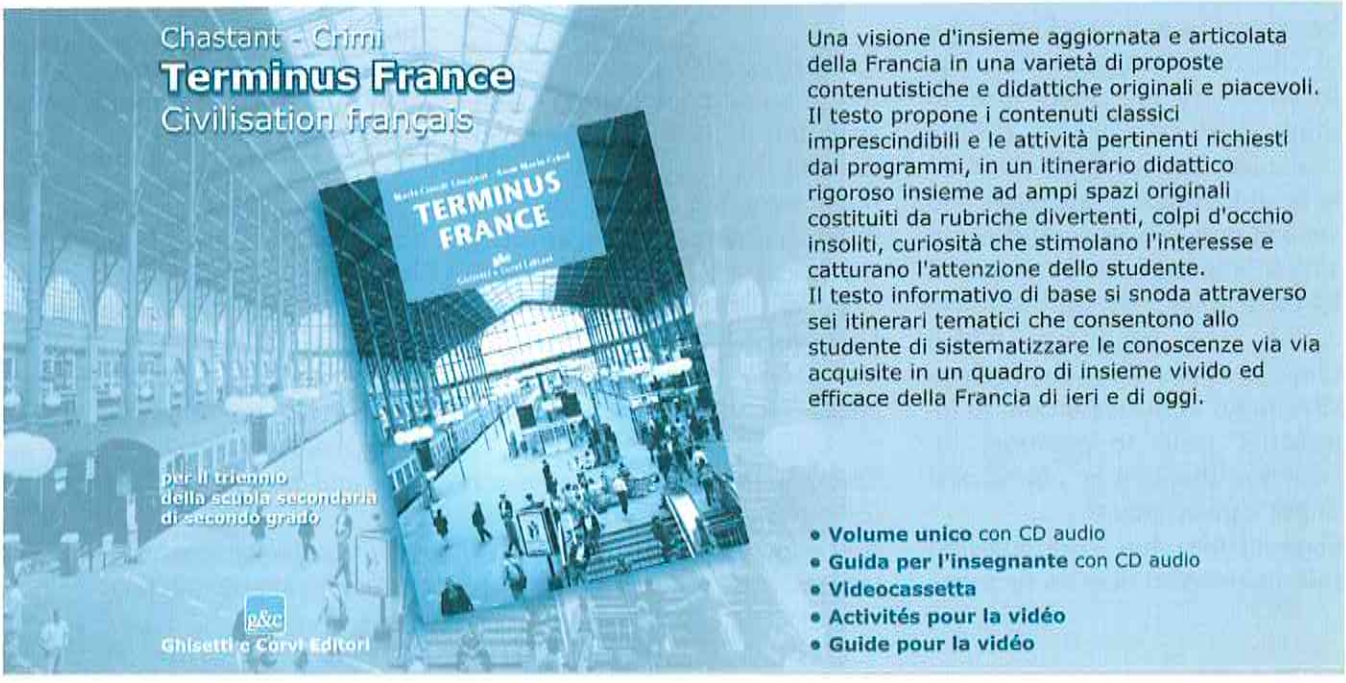
As outlined by VanPatten (2004) acquisition is the development of an internal grammar, an implicit mental representation of the language. This is different than skill acquisition (involving the development of fluency and accuracy). Input is the main ingredient in acquisition and input has been the focus of attention in the research on the way we acquire an L2. It is obvious that no individual can learn L2 without input of some sort. As it is a fundamental ingredient in SLA, input must firstly contain a message which a learner is supposed to attend and, secondly, and more importantly, input has to be easily comprehended by the learner. The learner has to comprehend what the speaker is saying if acquisition is to happen. These two characteristics are explained if we keep in mind that acquisition consists of the building up of form-meaning connections in the learner's head. Features in language (e.g. vocabulary, grammar pronunciation) make their way into the learner's language system only if they are linked to some kind of meaning and are comprehensible to the learner (see Hatch 1983; Lee & VanPatten 1995; Benati, VanPatten & Wong 2005).

INPUT HAS TO BE EASILY COMPREHENDED BY THE LEARNER

Furthermore, the ability to make form-meaning connections is enhanced if the language is structured in such a way that certain features of the language are more salient so that forms and structures are more easily perceived. For example, speech with fewer contractions results in the learner being able to hear and identify the auxiliary verbs. Simpler syntax also reduces the burden of processing. Some modifications in the input would help the acquisition of related words and their morphology.

INCORPORATE EXPLICIT INFORMATION SO THAT LEARNERS ARE STILL MAINLY INVOLVED IN COMMUNICATIVE ACTIVITIES

There are no cases of successful learners who have not been exposed to lots of input. At the same time, a common factor among unsuccessful learners is restricted or inaccessible input. Learners need to have access to a great amount of comprehensible and meaning bearing input. Explicit information does not necessarily provide learners with additional amount of input. In addition it takes time away from providing students with input and meaningful language use. The trick is how to incorporate explicit information so that learners are still mainly involved in communicative activities. Explicit information could be useful if help learners to notice and comprehend L2 input better and more rapidly. It could be detrimental if robs learners with opportunities to receive comprehensible input and to engage in meaningful interaction. Sharwood Smith (1993) defines input enhancement as any pedagogical intervention that is used to make specific features of the language more salient in the input. These techniques are based on providing of meaning bearing input that contains exemplars of target forms. These techniques are: input flood, textual enhancement, structured input and consciousness raising. ■



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**

Works Cited

* ANDERSON, J. (1983), *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, Harvard.
* 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.
* BIALYSTOK, E. (1982), "On the relationship between knowing and using forms" in *Applied Linguistics* v. 3, pp. 181-206.
* CORDER, S. P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Pergamon, London.
* DOUGHTY C., WILLIAMS J. (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
* ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
* GASS, S. (1988), "Integrating research areas: A framework for second language studies" in *Applied Linguistics* v. 9, pp. 198–217.
* HATCH, E. M. (1983), "Simplified input and second language acquisition" in HATCH, E. M. (ed.) *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Newbury House, UK.
* KRASHEN, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, London.
* FELIX, S. (1981), "The effect of formal instruction on second language acquisition" in *Language Learning*, v. 31, pp. 87-112.
* LEE J., VANPATTEN B. (1995), *Making Communicative Language Teaching Happen*, McGraw-Hill, NJ.
* LIGHTBOWN, P. (1983), "Exploring relationship between developmental and instructional sequence in L2 acquisition" in SELIGER, H., LONG M. (eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Newbury House, UK.
* LIGHTBOWN P., SPADA N (1999), *How Languages Are Learned*, Oxford University Press, Oxford.
* LONG M. (1983), "Does second language instruction make a difference", in *TESOL Quarterly*, v. 17, pp. 359-82.
* MCLAUGHLIN, B. (1978), "The Monitor Model: some methodological considerations" in *Language Learning*, v. 28, pp. 309-332.
* PIENEMANN, M. (1984), "Psychological constraints on the teachability of languages" in *Second Language Acquisition*, v. 6, pp. 186–214.
* JOHNSTON M. (1987), *Processing constraints and learnability*, Unpublished manuscript, University of Sidney.
* SELIGER, H. (1979), "On the nature and function of language rules in language teaching", in *TESOL Quarterly*, v. 13, pp. 359-369.
* SHARWOOD-SMITH, M. (1985), "From Input to Intake: an argumentation in second language acquisition", in GASS S., MADDEN G. (eds.), *Input in second language acquisition*. Newbury House, NY.
* SHARWOOD-SMITH, M. (1991) "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner" in *Second Language Research*, v. 7, pp. 118-132.
* SHARWOOD-SMITH, M. (1993), "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases" in *Studies in Second Language Acquisition*, v. 15, pp. 165-179.
* SPADA N (1987), "Relationship between instructional differences and learning outcomes: a process-product study of communicative language teaching" in *Applied Linguistics*, v. 8, pp.137-161.
* TERRELL T. D. (1991), "The role of grammar instruction in a communicative approach" in *The Modern Language Journal*, v. 75, pp. 52-63.
* VANPATTEN B. (1996), *Input Processing and Grammar Instruction*, Ablex, NJ.
* VANPATTEN B. (2004), " Input processing in SLA", in VanPatten, B. (Ed.),
* *Processing Instruction*, Erlbaum, NY.
* VANPATTEN B., OIKKENON S. (1996) "The causative variables in processing instruction: Explanation vs, structured input activities" in *Studies in Second Language Acquisition*, v.18, pp. 225-243.
* WEINERT R. (1987) "Processes in classroom second language development: the acquisition of negation in German", ,in ELLIS R. (ed) *Second Language acquisition in context* . Prentice-Hall, NY.
* WESLANDER D., STEHANY G. (1983) " Evaluation of an English as a second language program for southeast Asian students" in *TESOL Quarterly*, v.17, pp.473-480.

Linking Oral/Literate Language Acquisition to the Acquisition of English as a Second Language

Nancy Rose Steinbock, M.A.[1]
Designer of the English-language program *Inglese Dinamico*, Venice.

With the significant increase of non-English speaking language populations including among others, Hispanic, Asian and Eastern Europeans beginning in the 1970's, the United States was driven to conduct in-depth research into the instructional approaches for these children entering the educational system at all different levels and also into the nature of second language acquisition, ie., the primary language of the host country and its schools. Thirty years later, there is now a considerable body of knowledges in both educational practices and bilingual acquisition (Krashen, 1988; Haynes, 1998; Pham, 1994). A consensus of opinion is that successful social and academic bilingualism accrues from a number of social, cognitive, linguistic and instruction factors (Walqui, 2000). Further, there must be an equal balance between these elements for children to achieve the social/literate language skills that make them competitive academically and in the work-place with their English-speaking contemporaries and that this is a process which takes a number of years and requires informed, skilled teaching and language intervention (Collier, 1995).

The same situation is now being re-enacted in European Market countries such as Italy who are experiencing an influx of non-speaking mother tongue inhabitants. The need to apply informed teaching strategies for those learning the language of the host country is obvious. But, critical thinking and application of effective teaching skills must also be applied to teaching English, the cross-cultural language, to non-native speakers when it is presented as a subject in school and not in a bilingual education program. More to point, how does one teach English to a large number of children of various cultural backgrounds who are enculturated with differing social, economic and school expectations with the limited time allotted for class instruction?

The purpose of this article is three-fold:

1) A brief review of the stages of oral language development and its application to English language learning in the classroom.
2) A discussion of the relationship of oral language to the development of literate language, including concepts of phonological awareness, metalinguistic ability and their role in English language acquisition.
3) A presentation of several examples of informed teaching methodology used in *Inglese Dinamico*[2], an English-language program currently introduced in the Veneto region of Italy.

ACQUISITION IS A LIFELONG DYNAMIC, INTERACTIVE PROCESS WHICH BEGINS IN INFANCY

ORAL LANGUAGE DEVELOPMENT

This overview provides a framework for the general progression of language acquisition in toddlers, children and adolescents. Several important terms are explained to understand this very general description of both theoretical and practical concepts. The process of acquisition is a lifelong dynamic, interactive process which begins in infancy (Collier, 1995; Berko-Gleason, 1993).

From birth, children are immersed in the *phonology, morphology, syntax, semantics, pragmatics* and *paralinguistic cues* of the language(s) that surround them.

Phonology refers to the sound system of a language and the rules for combining these sounds (*phonemes)* into meaning units. These units become the *morphology* of the language, i .e., syllables, words, phrases and sen-

[1] Nancy Rose Steinbock, M.A., is the designer and director of Inglese Dinamico, a program in Venice and the Veneto. She is indebted to her colleague, Dott.ssa Verusca Costenaro for her editorial suggestions.
[2] A first article about this project was published in SELM, nr. 8-9/2005, February 2006.

tences that then underlie the *syntax* or *grammar* and the *semantic* or *lexical units* that a person generates in meaningful communication. Coded with the concepts are the *paralinguistic forms* including *intonation, phonological contours of speech* and *gestures* (both facial and body) that are important for social and analytical interpretation of language in context.

PARALINGUISTIC FORMS ARE IMPORTANT FOR SOCIAL AND ANALYTICAL INTERPRETATION OF LANGUAGE IN CONTEXT

At the earliest *prelinguistic level*, children are immersed in the sounds and rhythms of their language and within the early months of infancy begin the process of acquiring and producing the sound/syllable combinations of the languages surrounding them. Their early babbling strings mimic the syllabic structure of their language(s) and their "jargon-like" speech is embedded in the intonational contours that resemble conversational speech. This *phonological foundation* is the major pathway for coding, storage and retrieval for words and grammatical units, a progression from single "holophrastic" words to phrases, sentences and connected discourse. Within each culture, other conversational participants have provided modelling, shaping and feedback to the developing "linguist" regarding the rules of conversation and the "talk" routines contained within daily activities. By entrance into elementary school, the child brings a sophisticated language knowledge including thousands of vocabulary words, control of speech acts and conversational rules. For the young child, language functioned to satisfy needs and regulates other's behavior. By school-age, it is the *medium* for learning new words, grammar and language usage and for aquiring new knowledge, for thinking, reasoning, negotiating, etc.

ORAL/LITERATE LANGUAGE TRANSITION

An important aspect of linguistic/cognitive development occurs naturally in children without speech/language-learning difficulties and which can then be developed through interaction with parents, caregivers, peers and teachers, is the ability to think about language and thinking separate from their automatic use. Termed *metalinguistic* and *metacognition*, these are skills people employ to analyze speech and language units, e.g., rhyming and pig-Latin, or to organize and execute cognitive tasks, i.e., *consciously thinking about thinking*. These skills are required in scholastic tasks such as learning to read, write and organize thinking and responses in classroom situations and discourse. Usually, children are expected to learn predictable patterns that are demanded by societal and teacher expectations. *Meta-processing* is bi-directional since it is an innate potential skill which is activated in certain types of interactive learning, e.g., understanding the connections between speech and print (Kamhi, 1997).

CHILDREN ARE EXPECTED TO LEARN PREDICTABLE PATTERNS THAT ARE DEMANDED BY SOCIETAL AND TEACHER EXPECTATIONS

Metalinguistic awareness has a developmental pattern (Miller, 1986). While aspects of this are natural, e.g., spontaneously generating rhymes or other sound play activities, in homes in which literacy and language skills are prized and promoted ("high print" homes), some children have increased awareness of speech/language segments and their relationship to print (van Kleeck, 1998). From 2 and 6, children develop recognition of word boundaries in both print and speech, can comment on the speech of others, modify conversational exchanges for clarification and mimic increasingly complex phonological, grammatical and lexical forms although more complex meaning or alternative word meanings develop after this age. From 6 to 10 years of age, children develop appreciation of verbal humour (riddles, puns) and an awareness that words have literal and figurative meanings. They can segment speech into increasingly abstract segments beginning with words in sentences to syllables and finally phonemes. Often, children from high print homes have "cracked" the alphabetic code prior to entering school. A child with a comprehensive knowledge of the phonological components of his/her language and the ability to manipulate them, is better positioned to achieve adequate to excellent literacy skills. These are important stepping-stones for attaining higher-level cognitive and language skills. Further, there is the added benefit of increased flexibility at the social level since a "richer" lan-

A "RICHER" LANGUAGE KNOWLEDGE BECOMES PART OF A PERSON'S SOCIAL FABRIC

guage knowledge becomes part of a person's social fabric that can be adjusted to fit many different social contexts.

ORAL/LITERATE LANGUAGE TRANSITIONS: THE RELATIONSIP TO THE ACQUISITION OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

The extensive research on the nature of English language acquisition in home/school environments has concluded that bilingualism can be easily acquired in infancy/early childhood through oral language interaction (Genesee, 2002; Pham, 1994). It is a more complex issue, however, when acquisition is predominantly dependent upon classroom teaching (Collier, 1995;Wacqui, 2000). "Bilingual education" implies immersion academically. What happens when children are expected to learn English as a school subject within a limited timeframe and when the primary vehicle for acquisition is print?

Walqui (2000: 1) states, "Several factors related to students' first and second languages shape their second language learning. These factors include the linguistic distance between the two languages, students' level of proficiency in the native language and their knowledge of the second language [...]. Specific language can be more or less difficult to learn, depending on how different from or similar they are to the languages the learner already knows." .

Adolescents, well-schooled in their own languages, can apply their linguistic knowledge to learning a second language. Collier (1995: 4) reports that, non-native speakers "with no schooling in their first language take 7-10 years or more to reach age and grade-level norms of their native English-speaking peers. Immigrant students who have had 2-3 years of first language schooling in their home country [...] take at least 5-7 years to reach typical native-speaker performance". Predictably, teaching English as a subject would result in lower performance levels unless a child has an English-speaker providing consistent model or unless acquisition of the language itself is valued by the individual or family. Better teaching strategies, however, would result in both improved transmission of the language and increased motivation to learn English. If learners are given active learning strategies and tools for retaining and extending their language acquisition, then they could participate adequately at least conversationally at the social level. For those with higher literacy levels, their English skills across oral and written domains could approach those of their native languages.

IF LEARNERS ARE GIVEN ACTIVE LEARNING STRATEGIES THEY COULD PARTICIPATE ADEQUATELY AT THE SOCIAL LEVEL

A key element often absent in Italian classrooms is an English speech model that is consistently heard and emphasized for phonological acquisition and speech production. At the same time children operating with various dialectal variations must learn more standard Italian phonology and its print conventions, they must also assimilate information about English. There are a number of teachers of English as a foreign language who recognize that their own instruction in the language has left them with poor speaking skills. Therefore, the primary strategy for "teaching" is to use workbooks with varying text complexity and to "train" English through the eyes rather than through the ears. For those children who do manage to "read" the language, they do so through their Italian phonological system which is clearly different from that of English. As they use their metalinguistic knowledge of Italian to learn to read and write, they must make sense of a language that uses a similar alphabetic system for representing the language visually but is completely different in terms of key phonemic elements such as the vowel system and contains spelling rules which reflect the flexible nature of English to acquire words from other languages. Without implicit knowledge of *how* English sounds and is produced, for many, it remains a "foreign tongue" regarded as difficult to learn.

LEARNING TO HEAR, SAY AND SEE ENGLISH IN CONTEXTUALIZED AND DECONTEXTUALIZED SITUATIONS

The programs for children and adults in *Inglese Dinamico* are based upon enthographic studies and upon pragmatic, pratical teaching strategies designed to enrich the language-learning environment of students exposed to instruction on a limited basis (1-3 hours per week). The program emphasizes the importance of *learning to speak* by knowing the phonological system through oral exchanges during play and book-sharing and for older children and adults, through learning to manipulate the various morphological features of English. Personal experiences serve as the vehicle for

"talking about" rather than didactic situations in which frequently, vocabulary and grammatical targets are presented.

Accurate grammatical forms and specific vocabulary are contained in material given to adolescents and adults but personal narration, e.g., social and work situations, underly the language facilitation.

CHILDREN WRITE NARRATIVES INTERPRETING THEIR EXPERIENCES AND ACTION

Children age 5 to 6 are immersed in phonological awareness activities, e.g., sharing a book such as *Go Dog Go* (Eastman, 1961) and pointing to word segments as they are read-aloud or books with a predictable rhyme scheme. Children are encouraged to "fill-in" the end of the line after several presentations. They make pictures or storybooks in which simple English descriptions of the picture and process are written, e.g., "I made (drew) an airplane. It has wings and many windows." Comments are made about *what* they are doing, *how* it is being done and an *evaluation*: "Wow! You're drawing a witch. Her hair is black. Great job!" Older children write narratives interpreting their experiences and actions with shared activities, e.g., board games, making muffins, following forms first generated orally and then written, with models from the facilitator. School-aged children receive specific phonics training with vowels and syllable segmentation strategies, etc. Children and adults are encouraged to activate this knowledge with new words and gain control of phonological segments and the print conventions that represent them.

A FINAL NOTE

The crucial point is to provide the phonological foundation people need in order to code English. Active strategies, i.e., learning phonological segments, intonational patterns and how to manipulate them meaningfully in appropriate social/academic contexts need to be incorporated in classroom teaching. Secondly, opportunities for self-expression based upon personal experience and opportunities for production and use of language in natural contexts are essential. Explicit teaching of vocabulary, grammar and various acceptable forms to organize narrative and expository material is embedded in the activities. Finally, learning through print without knowing what the print sounds like results in reduced understanding of English forms and their functions. A firm oral language base must be established for effective interpersonal communication, the basic goal of language learning and expression. ■

A FIRM ORAL LANGUAGE BASE MUST BE ESTABLISHED FOR EFFECTIVE INTERPERSONAL COMMUNICATION

Bibliography

* BERKO-GLEASON, J. (1993), *The Development of Language* , MacMillan, New York.
* COLLIER, V. P. (1995), " Acquiring a Second Language for School Directions", in *Directions Language and Education, National Clearinghouse for Bilingual Education*, V. 1, No. 4, 1-9.
* EASTMAN, P.D. (1961), *Go Dog Go*, Random House Inc., New York.
* GENESEE, F. (2002), " Bilingual Acquisition", in www.earlychildhood.com.
* HAYNES, J. (1998), "Stages of Second Language Acquisition", in www.everythingESL.net.
* KAMHI, A. G., (1997), "Three Perspectives on Comprehension: Implications for Assessing and Treating Comprehension Problems", in *Topics in Language Disorders*, V. 17, No. 3, 62-74.
* KRASHEN, S. D. (1988), *Secondary Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
* MILLER, L. (1986), " Language disabilities, organizational strategies and classroom learning". Workshop presented at the *Language Learning Disabilities Institutes*, Emerson College, San Diego, CA.
* PHAM, L., (1994), " Infant Dual Language Acquisition Revisited", in *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, V. 14, 185-210.
* WALQUI, A. (2000), "Contextual Factors in Second Language Acquisition" in www.cal.org.
* VAN KLEECK, A. (1998), "Preliterate Domains and Stages: Laying the Foundations for Beginning Reading", in *Journal of Children's Communication Development*, V. 20, No. 1, 33-51.

Il nuovo ruolo del docente-regista nell'ambito del teatro-scuola

Isabella Petrone
Docente di Inglese

Il compito di un insegnante, che è anche un discente, è tanto gioioso quanto rigoroso. Richiede serietà e preparazione scientifica, fisica, emotiva ed affettiva.
Paulo Freire[1] (1997)

Da Aristotele e Socrate a Piaget e Hanushek, filosofi, psicologi e pedagogisti hanno sempre tentato di definire gli attributi e le caratteristiche del buon insegnante. Molti degli studi in questo campo riguardano la conoscenza professionale pratica dell'insegnante. Questo articolo sostiene invece la necessità che, nelle ricerche future sul ruolo del docente, si presti maggiore attenzione al rapporto tra concetti rilevanti quali "l'identità" ed il ruolo del contesto nella formazione dell'identità professionale.

Sulla base di diversi studi recenti sull'argomento, si può affermare che l'identità professionale è un processo continuo di interpretazione e re-interpretazione delle esperienze (Kerby 1991), nozione che presuppone come la crescita dell'insegnante non si fermi mai ma sia un processo di *lifelong learning* (Day 1999) e che è in linea con quello che Conway (2001) definisce funzione di *anticipatory reflection*. Vedere l'identità professionale come un processo *in fieri* implica che essa è dinamica, non prefissata né prescritta da altri, in quanto dipende tanto dalla persona quanto dal contesto circostante. Di conseguenza, non esiste una cultura dell'insegnamento, in quanto ogni insegnante, sebbene limitato dalla situazione contingente, attribuisce valori del tutto personali alle caratteristiche accettate universalmente, dando vita ad una propria cultura didattica in modo assolutamente unico e soggettivo. Ciò che conta davvero, oltre alla conoscenza pratica di un argomento, sono il modo in cui l'insegnante si relaziona alle altre persone (studenti, colleghi, genitori) ed i valori in cui crede.

L'IDENTITÀ PROFESSIONALE È UN PROCESSO CONTINUO DI INTERPRETAZIONE E RE-INTERPRETAZIONE DELLE ESPERIENZE

Un mestiere difficile, pertanto, quello dell'insegnante, che deve dar prova di grande flessibilità: deve essere umano, comprensivo, paziente, tollerante e capace di adattarsi alle diverse situazioni; autoritario e permissivo nello stesso tempo; creativo; motivato, entusiasta; spontaneo, simpatico; con una grande forza di carattere, dotato di energia fisica e mentale; in grado di mettersi nei panni degli altri... e chi più ne ha più ne metta.

L'INSEGNANTE È LA RISORSA DELL'INPUT DEGLI STUDENTI

Tra i ruoli fondamentali dell'insegnante di lingua inglese Richards e Rogers riconoscono quelli di "guidare senza controllare; stimolare; incoraggiare; facilitare; suggerire; proporre."[2] Il compito iniziale dell'insegnante è quello di fornire un input comprensibile agli studenti. L'insegnante è la risorsa dell'input degli studenti ed il creatore di una varietà interessante e stimolante di attività di classe . Tuttavia, ci sono momenti in cui il docente assume il ruolo di un regista, invitando gli studenti più timidi o pigri ad intervenire, per non lasciare indietro nessuno. La sua più grande responsabilità è tuttavia quella di saper scegliere le teorie pedagogiche da lui / lei ritenute migliori ed adattarle alla situazione contingente. Per far ciò, è necessario trovare il giusto mezzo e sviluppare l'intuizione, che deve essere alla base di un eclettismo metodologico cauto ed illuminato.

Di fronte alle difficoltà del docente di modulare il suo stile di insegnamento in rapporto alle diversificate aspettative della classe, l'orientamento della moderna psicopedagogia è quello di aiutare lo studente ad essere flessibile nel suo metodo di studio. In pratica, l'azione educativa raggiunge il proprio scopo quando aiuta i ragazzi a star

[1] FREIRE, P. (1987), "Letter to North American Teachers", in Ira Shor (ed.), *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*; Heineman, Portsmouth, NH, p. 1.
[2] RICHARDS and ROGERS (1986), *Approaches and Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, p. 270.

bene a scuola, crescere insieme, essere pronti per il futuro per mezzo di atteggiamenti gratificanti (di stima, sicurezza e fiducia) e responsabilizzanti (comprensione, valutazione, scelta), in un ambiente sereno ed accogliente che incoraggi gli studenti-attori a fare da soli.

AIUTARE LO STUDENTE AD ESSERE FLESSIBILE NEL SUO METODO DI STUDIO

Una proposta interessante è la disposizione logistica di stampo costruttivistico suggerita da Antonio Calvani: nell'aula multimediale, vari gruppi di ragazzi fanno cose diverse allo stesso tempo, a rotazione. In una realtà scolastica di questo tipo viene privilegiata l'autonomia dell'alunno, il quale è solo diretto dal docente. Questi si configura pertanto come un regista, che si muove da un gruppo all'altro per accertarsi che tutto proceda bene.[3]

Allo stesso modo, nell'ambito del Piano di formazione degli insegnanti TIC (2003) viene posta particolare attenzione agli ambienti collaborativi e considerato come produttivo un ambiente di apprendimento di taglio costruttivistico, nel quale esiste una varietà di spazi di condivisione tra livelli di conoscenza diversi.

Anche Asher si prefigge di trovare un metodo che sia il più rilassante possibile, in quanto è convinto che le classi di lingua straniera siano spesso luogo di eccessiva ansietà. Egli propone pertanto il TPR (*Total Physical Response*): la classe TPR è una in cui si fa molto *acting*. Affascinante è il suo appello alla natura drammatica o teatrale dell'apprendimento linguistico.[4] Per Asher, l'insegnante deve essere molto *directive* nell'orchestrare una *performance*: "L'istruttore è il regista di una rappresentazione teatrale in cui gli studenti sono gli attori." (Asher 1977) In questo senso, sono estremamente interessanti le lezioni tenute da Rinvolucri durante i suoi corsi per docenti di lingua inglese a Canterbury: in esse il formatore crea semplicemente degli stimoli e lascia che siano i suoi discenti a fare il resto. Sembra, inoltre, significativo ricordare una scena del film *The Color Purple* di Spielberg, nel quale la protagonista è intenta ad insegnare alla sorella a leggere in inglese: usando il metodo dell'imparare facendo, ella - come un regista - trasforma la casa in una sorta di palcoscenico, sul quale ogni oggetto dovrà essere "letto" dalla discente-attrice.

Come affermano Richards e Rogers a proposito dei docenti di lingua inglese, "è necessario che l'insegnante assuma un ruolo indiretto nel dirigere e monitorare la performance del discente, laddove i discenti hanno la responsabilità di capire e verificare le proprie ipotesi" sugli argomenti trattati in classe[5].

Allo stesso modo, Gattegno e Curran enfatizzano il bisogno di sviluppare nei discenti l'autonomia dall'insegnante. Essi sostengono che il metodo glottodidattico debba essere *student-centered*, nel senso che l'insegnamento deve essere subordinato all'apprendimento. Si tratta di una metodologia abbastanza significativa, che si inserisce nell'ottica dell'autonomia scolastica voluta dalla Riforma Moratti: la scuola, attraverso la valutazione dei progressi ottenuti dai suoi alunni, si autovaluta e quindi "si mette in gioco" agli occhi di chi fruisce di un pubblico servizio.

L'INSEGNAMENTO DEVE ESSERE SUBORDINATO ALL'APPRENDIMENTO

Ciò che l'insegnante dovrà mettere in campo è una programmazione flessibile, cioè in grado di cambiare rotta in funzione delle risposte che via via la situazione su cui si sta lavorando fornirà. Puren nel *Libretto del Formatore* dà una definizione della Pedagogia differenziata o Differenziazione pedagogica :

CAMBIARE ROTTA IN FUNZIONE DELLE RISPOSTE CHE VIA VIA LA SITUAZIONE SU CUI SI STA LAVORANDO FORNIRÀ

Essa consiste nel proporre obiettivi, dispositivi, contenuti, supporti, aiuti, guide, compiti o metodi di insegnamento diversi per ogni studente (o gruppo di studenti) secondo la sua personalità, la sua cultura, le sue attitudini o il suo profilo di apprendimento, secondo il suo grado di motivazione e di autonomia, i suoi interessi, i suoi obiettivi, i suoi bisogni, le sue capacità, o qualsiasi altro parametro la cui considerazione obblighi l'insegnante a fare degli adattamenti alla sua pratica di insegnamento.[6]

Come giustamente suggerisce Maria V. Balderrama, è necessario "umanizzare il ruolo degli insegnanti", i quali dovrebbero adottare una

[3] CALVANI A., "Tecnologie e educazione: Quali rapporti, quali scenari?", Conferenza al corso per Docente Progettista della Formazio-ne19.02.2005, all'università Arcavacata.
[4] Si vedano anche Smith (1984) e Stern (1980) per le discussioni sull'uso della drammatizzazione nelle classi:
[5] RICHARDS and ROGERS (1986), *Approaches and Methods in Language Learning*, cit. p. 111.
[6] PUREN C. (2001), Libretto del Formatore, Parigi. Prefazione.

"coscienza pedagogica"[7], ovvero una *anti – methods pedagogy*[8], che li guidi verso una comprensione critica e profonda del contesto socioculturale dei propri studenti e della propria realtà scolastica: "Ciò significa che gli studenti dovrebbero esser visti da vicino, non in maniera astratta, di modo che la comprensione dei loro bisogni individuali, accademici e di apprendimento venga umanizzata e di conseguenza compresa appieno."[9]

UN APPROCCIO FENOMENOLOGICO, OFFRE RAPPRESENTAZIONI MULTIPLE DEL REALE

La Balderrama suggerisce alcune strategie da mettere in pratica per aiutare gli insegnanti a riflettere sui propri studenti e sulla propria didattica. In *Curriculum and Instruction for a Diverse Society*, ella utilizza "una metodologia interdisciplinare" che rispecchia la complessità dell'insegnamento e la connessione tra insegnamento e mondo circostante, in quanto "*teaching does not exist in a vacuum*"[10]. Il tema centrale del corso, che io trovo particolarmente interessante nell'ambito dell'insegnamento di una lingua straniera, è la "rete dell'insegnamento", metafora usata per enfatizzare la connessione e interdipendenza tra la quotidianità dell'insegnamento e tutto ciò che trascende le questioni locali o nazionali. La studiosa paragona il ruolo dell'insegnante a quello di un tessitore, che è influenzato dalle condizioni sociali all'interno e all'esterno della classe e che presta attenzione ai processi ed alle relazioni utilizzando un approccio situazionale. Ella inoltre enfatizza l'importanza della discussione in classe attraverso esempi concreti e dell'uso di attività di gruppo che facciano "vivere" i concetti insegnati.

Proprio per evidenziare l'individualità dello studente e del docente, si dovrebbe adottare un approccio fenomenologico, offrendo rappresentazioni multiple del reale. Opponendo la fenomenologia al determinismo, Bertolini invita gli insegnanti a non accontentarsi di una conoscenza oggettivistica ma a cercare il senso delle cose, per mezzo di un "processo pedagogico (non psicoanalitico) terapeutico autentico", ovvero l'esposizione dei ragazzi all'"alternatività", all' "altro da sé". Secondo Bertolini, l'educatore è un "tecnico della personalità", che si avvicina senza pregiudizi, con "enteropatia", ovvero penetrando nei meandri del soggetto.

L'importanza ricoperta dai fattori affettivi a scuola è un principio condiviso anche dalla tradizione umanistica, una visione *learner-centred* secondo la quale non è affatto possibile insegnare, se non a livello superficiale, se il discente non collabora: tutto quello che l'insegnante può e deve fare è tentare di stabilire le condizioni ottimali in cui l'apprendimento possa realizzarsi attraverso gli sforzi del discente.[11]

Uno dei compiti del docente – afferma Burza – è "prendersi cura dell'altro"[12]. Grande è la sua responsabilità etica, in quanto ha il compito difficile di realizzare la formazione *integrale* dell'uomo, andando alla scoperta dell'identità di ogni studente e nel contempo promuovendo l'incontro con l'altro, nella consapevolezza che "l'umano si accende con l'umano." (Burza) Del resto, la Riforma Moratti promuove "il conseguimento di una formazione spirituale e morale" (art. 2) dello studente e concorre alla sua "crescita educativa, culturale e professionale attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi". (art. 2)

Il rapporto tra l'aspetto educativo e quello didattico è un raccordo possibile ed auspicabile che si costruisce nel tempo. "Come progettista, il docente utilizza delle tecniche alla luce di un faro, facendosi compagno di un percorso e accompagnando i ragazzi affinché ognuno trovi il proprio progetto di vita". (Burza) Calvani definisce l'apprendimento come un processo essenzialmente "esperienziale" – ciò che la Ciraci chiama "apprendimento percettivo motorio" - e sociale , basato cioè sulla cooperazione e la collaborazione, perché contribuisce alla costruzione dell'identità personale attraverso l'appartenenza ad una comunità. A tale proposito, si veda l'art. 2 della riforma Moratti, che promuove "lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea".

COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ PERSONALE ATTRAVERSO L'APPARTENENZA AD UNA COMUNITÀ

A tale scopo, in collaborazione

[7] Ibid., p. 262.
[8] MACEDO, D. (1994), "Prefazione", In P. McLaren e C. Lakshear (eds.), *Conscientization and Resistance*: Routledge, New York, p. 2.
[9] BALDERRAMA M. V. (2001), "The (Mis) Preparation of Teachers in the Proposition 227 Era: Humanizing Teacher Roles and Their Practice", In *The Urban Review*, Vol. 33, N. 3, p. 262.
[10] Ibidem, p. 263.
[11] Per una eccellente discussione sul ruolo del discente e dell'insegnante si veda WRIGHT (1987).
[12] BURZA V., "Dal docente al progettista della formazione", Conferenza ad Arcavacata, 18.12.2005.

con il Collegio dei docenti e con i rappresentanti dei genitori si possono adottare metodi e mezzi innovativi finalizzati alla costruzione di un apprendimento "alternativo", per parafrasare Bertolini. Tra le varie proposte operative possibili, ritengo che le più interessanti siano l'utilizzo didattico delle discipline curricolari e la valorizzazione della scuola come istituzione positiva. La prima proposta educativa è utile per costruire progetti trasversali e prevedere piani di studio personalizzati che sviluppino competenze professionali orientative, mentre la seconda mira a rendere la scuola capace di sviluppare le "diverse intelligenze" dei ragazzi (Gardner) per meglio aiutarli a collocarsi nel mondo.

Quanto al primo punto, è necessario sottolineare come la gestione di un progetto di ricerca si configuri inevitabilmente come un percorso trasversale, al di là delle competenze disciplinari dell'insegnante. Questo articolo propone appunto un metodo di lavoro basato sulla ricerca, piuttosto che sulla trasmissione di nozioni, in cui sia possibile tracciare numerosi incroci tra discipline ed in cui il rapporto tra scuola e territorio diventi elemento di innovazione scolastica ed educativa.

LA GESTIONE DI UN PROGETTO DI RICERCA SI CONFIGURA INEVITABILMENTE COME UN PERCORSO TRASVERSALE

Durante tutto il presente lavoro, si è tenuto a sottolineare come insegnanti competenti favoriscano il successo scolastico dei discenti. Vorrei aggiungere che tale successo può e dovrebbe non solo favorire la crescita intellettiva e spirituale del ragazzo ma anche creare un più elevato sviluppo economico, culturale e civile della nazione. Per quanto riguarda il Disegno di Legge Moratti del 14/03/02, l'articolo che mi interessa approfondire per far luce su questo punto è l'Art. 4, nel quale si afferma che il fine della scuola è quello di

[...] assicurare agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno d'età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall' istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro.

Superando la divisione dalle imprese – per esempio, prevedendo periodi di stage o di apprendistato – e rientrando nel grande campo di raccordo culturale ed interdisciplinare, la scuola può riuscire a favorire la gestione delle conoscenze e porsi non come un'istituzione avulsa dalla realtà ma come uno strumento formativo completo, votato alla crescita integrale della persona. Solo integrando l'umanità nel proprio insegnamento ed allontanandosi da soluzioni puramente tecniche, e' possibile costruire una vera e propria coscienza pedagogica. Pertanto, questo articolo si chiude auspicando che noi educatori ritroviamo in noi stessi, al di là delle normative, la passione educativa che nasce dalla consapevolezza di compiere una missione di grande portata, in quanto siamo costruttori di uomini. ■

LA SCUOLA PUÒ RIUSCIRE A FAVORIRE LA GESTIONE DELLE CONOSCENZE E PORSI COME UNO STRUMENTO FORMATIVO COMPLETO

Bibliografia

* BALDERRAMA, M. V. (2001), "The (Mis) Preparation of Teachers in the Preposition 227 Era: Humanizing Teacher Roles and Their Practice, in *The Urban Review*, Vol. 33, N. 3.
* BEIJAARD, D. (1995), "Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity", in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281–294.
* CONWAY, P. (2001), "Anticipatory reaction while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of re.ection in teacher education, in "*Teaching and Teacher Education*, 17, 89–106.
* FREIRE, P. (1987), "Letter to North American Teachers", in Ira Shor (ed.), *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*, Heinemann, Portsmouth, NH.
* PUREN, C. (2001), *Libretto del Formatore*, Parigi.
* REYNOLDS, C. (1996), "Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes", in M. KOMPF, W. R. BOND, D. DWORET, & R. T. BOAK (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 69–77), The Falmer Press, London, Washington, DC.
* RICHARDS and ROGERS (1986), *Approaches and Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Teaching Roles Awareness

Antonella Lorenzetti
Teacher trainer in Primary Schools

INTRODUCTION

In attempting to deepen my understanding of language teaching and learning, I will deal with some aspects of classroom teaching behaviour, trying to concentrate on the way a language teacher should act so as to ensure his/her students an effective learning. What are the teacher's roles in the classroom? How will these roles vary according to the stage of the learning process? When is it recommendable to remain at the front of the class, in control of the situation and responsible for learners' activities? When, on the contrary, is it advisable for the teacher to afford the students the freedom to organise their own activity, acting as a guide who facilitates and monitors their learning? Clearly, there is no simple 'black-or-white' answer.

Most teachers do not often succeed in acquiring an adequate awareness of the different teaching roles they need to perform during classes. Yet the classroom is the domain where teachers themselves can find out about their own professional roles and responsibilities. Therefore, a reflection on teachers' behaviour in class and their ability to adapt their roles to the changing needs of the group as the lesson progresses might be regarded as an important step in the long-term development process of teaching roles awareness. While always keeping in mind his/her main educational goals, the teacher must be able to handle a variety of roles separately or all at one time according to the learning needs, purposes and contexts. The actual sequence in which the various roles are adopted will obviously depend on the lesson's plan, its objectives and processes.

TEACHERS DO NOT OFTEN SUCCEED IN ACQUIRING AN ADEQUATE AWARENESS OF THE DIFFERENT TEACHING ROLES THEY NEED TO PERFORM

AN IMPORTANT ASPECT OF EFFECTIVE TEACHING IS THE FACILITY WITH WHICH A TEACHER CAN MOVE IN AND OUT OF VARIOUS ROLES

The importance of role relationships in the classroom is being increasingly recognised within the profession. As Wajnryb notices, "an important aspect of effective teaching is the facility with which a teacher can move in and out of these various roles and enable learners to do likewise" (Wajnryb 1992:113). Within the time frame of a lesson there is a range of roles that the teacher may take on and this entails a range of corresponding roles for the learners. A key variable is the amount of initiative and control which students are allowed to exercise and the extent to which they are active participants in the learning process. While fostering language acquisition and learning, teachers should provide students with a mindful balance between facilitation and control in the EFL class. In order to highlight the importance of teaching roles awareness in promoting language learning, this article will analyse how and when teachers should be able to perform different roles or to shift from a role to another during their classes so as to gradually lead learners to acquire autonomy.

TEACHING ROLES IN THE CLASSROOM

Sometimes class size, restricted spaces, and limited resources available in Italian schools do not allow a great amount of flexibility and variety in assuming teaching roles. Nevertheless, there are many teachers who conscientiously fulfil their professional obligations in all their classes, always trying to be punctual in meeting their students, and in holding class meetings for the full time. Not only are they professionals but they also cherish their students' growing up as individuals. Treating the students as people as well as language-learners offers the teacher the opportunity to step out of his/her didactic role in order to become 'human among humans'.

In this way, the teacher's ability to create a coopera-

BUILD UP A POSITIVE AFFECTIVE ENVIRONMENT WHERE LEARNERS FEEL COMFORTABLE

tive climate based on mutual respect and acceptance, active listening, empathic attitudes, support and tolerance can build up a positive affective environment where learners feel comfortable and a 'safe place' where they are ready to take risks.

Even though the learners love their teacher and have a wonderful relationship with him/her, it can happen that they do not seem to be actively involved in learning and eager to participate or respond. The lessons generally go on according to plan and learning is taking place, but the students are often bored or uninterested in the activities. I wondered how this could happen and that is the reason why I started examining the roles the teacher performs throughout the lessons. Sometimes there may be a lack of variety in English lessons: no matter what is the task or the stage of the lesson, the teacher is totally responsible for classroom activities and organisation. He/she decides on contents, pacing and timing of each lesson. Not only does he/she control what the students are doing but he/she also handles turn-takings and interactions occurring in the classroom, which are either indicated by or directed to the teacher him/herself. This gives him/her the power to control but makes the class totally teacher-centred. The students are all working together at the same beat and usually on the same activity. Since the teacher constantly deals with error correction, organises feedback, and assesses the learners' achievements, the students focus their attention on the front of the class, neglecting peer feedback and self-discovery of errors. As the teacher mainly acts as CONTROLLER and ASSESSOR, he/she tends to do a lot of the talking. Students' talking time as well as students' participation in the lessons are therefore dramatically reduced. How could the situation be improved?

At this point, theoretical suggestions can help to find out how language teaching and learning may be implemented. In order to foster the learners' own achievement there is a need for the teacher to assume the role of the FACILITATOR. As a result, the teacher does not 'teach' in the traditional sense (that is to say, he/she does not regard the students as 'empty vessels' to be filled up with his/her own knowledge), but views him/herself as a HELPER who leads learners to discover and create, interpret and negotiate their own meanings about the world. The new concept of language learning as a joint and active production, rather than a passive reproduction, of meanings brings about a new view of teaching, which takes the form of a real educational research. It becomes a practice which reflects on itself critically as well as an activity aiming at facilitating individual acquisition of knowledge and competence rather than controlling or determining learning outcomes. What the facilitator saves on controlling can be spent fostering communication, curiosity, insight and relationship in the class-group. Indeed, control should be relaxed if students are to be allowed a chance to learn. They will therefore move from complete dependence on the teacher to autonomy, while building a degree of self-reliance which is not possible when the teacher is performing a controlling role.

A HELPER WHO LEADS LEARNERS TO DISCOVER AND CREATE

Once the teacher has proposed the activity and given clear instructions, he/she is required to help the learners do it successfully rather than wait until students make mistakes and then correct them. Such assistance may consist of allowing time to think, or giving hints and guiding questions. Active participation and discussion should be encouraged too. Furthermore, by creating multiple opportunities for the students to gain success, the teacher can help them acquire knowledge, skills and effective strategies so that they can increase their own self-esteem. The role of the teacher is thus perceived as someone who can suggest a range of learning techniques and strategies (operational as well as reflective) and therefore improve his/her students' metacognitive abilities. While addressing individual learning styles, skill levels and specific objectives, the teacher also shows the different choices which are available to the students and leads them to identify those which work well for them. As students are offered guidance on how to develop the ability of 'learning to learn', they will take a growing responsibility for their own learning and will be better able to organise their attempts to keep on learning outside the classroom.

CREATING MULTIPLE OPPORTUNITIES FOR THE STUDENTS TO GAIN SUCCESS

Although the skill of presenting the new material to be learnt remains a key function in the repertoire of a language teacher, in recent years a lot of attention has been given to the less obtrusive roles of the teacher in the classroom. When more emphasis is placed upon the learner's contribution through independent learning, the teacher's role becomes that of a RESOURCE who, while support-

ing autonomy, is constantly coping with students' needs. Once the teacher has prepared and organised materials, the learners are given adequate opportunities to use the language in a way which will be interesting to them personally. They are engaged in project works which generally allow the teacher to stand back a little and take on a less dominant role. The students can organise themselves in cooperative activities and participate in planning and evaluating their own learning. While the activity (which is generally pair or group work) is in progress, the teacher makes him/herself available as CONSULTANT or ADVISER, offering information, help and advice when required. Walking around the classroom, the teacher can observe and monitor the overall process; he/she can find out the students' strengths and weaknesses and use these as a basis for planning future learning activities. If the teacher decides to intervene, he/she may give general approval and support or, where it is needed, regulate participation in the task assigned to each workgroup. Learners' responsibility is thus promoted at the expense of teacher authority. This approach involves changes in the relationship between the teacher and the learner as far as their psychological attitudes and reciprocal behaviours are concerned. Yet the teacher is still in charge of the learning outcomes of his/her students.

THE STUDENTS CAN ORGANISE THEMSELVES IN COOPERATIVE ACTIVITIES

It is worth pointing out that some communicative activities such as classroom debates and conversations need the teacher's contribution as a MEDIATOR in order to make the communication flow properly. Moreover, if the teacher is one of the people involved in simulations and role-plays, he/she can play the role of 'CO-COMMUNICATOR' and new language can be presented without taking the main initiative away from the learners themselves. It is up to the teacher not to dominate the activity and let student talking time increase. Students enjoy it very much because the teacher turns out to be an 'actor among the actors of the daily performance' and tries to help them master the process of learning by participating in it with them. This results in removing some of the psychological distance generally existing between teachers and learners in school settings and class atmosphere can therefore be improved. Where the teacher is not a PARTICIPANT, he or she may act as a PROMPTER, making suggestions about what the students could say and do next in case they are not able to go on with an activity. The teacher can suggest words and information, new ideas and procedures while the students are working individually, in groups or in pairs provided that his/her intervention is absolutely necessary for the success of the activity. Otherwise the teacher takes on a dominant role and this restricts the students from communicating freely among themselves.

SOME COMMUNICATIVE ACTIVITIES NEED THE TEACHER'S CONTRIBUTION AS A MEDIATOR

If the EFL class must be intentionally structured to supply learners with adequate tasks and activities, the teacher is also supposed to be a good ORGANISER.

THE TEACHER IS ALSO SUPPOSED TO BE A GOOD ORGANISER

When dealing with classroom management, teacher's attention should be turned to a considerable amount of factors such as seating arrangements, careful handling of student groupings, setting up activities, organising resources, managing different patterns of interaction, encouraging contributions, monitoring activities, and diagnosing the further needs of students. Recent studies indicate that adequate thinking about personal teaching experience and daily classroom events should result in "a balanced activities approach" (Harmer 2001:41-43). Since using a wide range of activities requires the teacher to move in and out of different interactive patterns and roles, ensuring that a lesson is satisfactorily organised includes deciding on the teacher's own role within each activity.

Highly motivated learners are more likely to synchronise their roles willingly with the teacher's role; therefore, they are more likely to co-operate with the teacher in the various processes involved in classroom learning and teaching. Students' interest is regarded as one of the most important issues in the latest educational debate and the teacher sometimes needs to become a MOTIVATOR or even an ENTERTAINER who is able to 'do the unexpected' in order to hold the learners' attention. "Too often the word 'enjoyable' has a bad reputation in school" (Dornyei 2003:72). Virtually all students agree on the importance of pleasure, whether this takes the form of humour, game or entertainment. Classroom activities, therefore, should be pleasurable as well as purposeful. A great deal of enthusiasm and positive expectations for the students' achievements usually

play an important role in developing positive attitudes towards learning. Besides, variety can be an invaluable means to arouse learners' interest and motivation. It can concern modalities of interaction, language tasks, the teacher's presentation style, learning materials and topics, the classroom's spatial organisation, and timing and pacing of the lesson.

The extent of learner involvement and enjoyment is still hardly considered in the classroom and even though the teacher cannot be supposed to turn the whole curriculum into fun, it is necessary to pursue three main types of objectives. To begin with, it is important to break the monotony of learning by challenging the students with tasks which make them discover something new, overcome obstacles, avoid traps, or find hidden information. In addition, it is advisable to foster curiosity and ban boredom from the classroom atmosphere through introducing novelty and fantasy elements so that the students are allowed to use their own imagination to tackle unusual tasks. Finally, it is recommendable to involve learners personally by relating the contents presented in class to their own life experiences, opinions, and tastes.

FOSTER CURIOSITY AND BAN BOREDOM

Even if most learners expect continuous feedback and error correction from the teacher, the focus of assessment has recently been shifted from learning products to processes. Whereas teacher correction may be useful during presentation and practice stages of the lesson, production usually requires the teacher to keep silent in order not to interrupt the learner's attempt to communicate. Appropriate feedback will be given afterwards. Recording good and bad points by writing them down and using a tape recorder or a video allow the teacher to provide students with relevant feedback information rather than judgements. Once the task has been accomplished, the teacher can show where students performed particularly well and discuss with them how effective their communication was, and how accurate their linguistic choices were. In this way the learners can see the extent of their success or failure without comparing it to the rest of the class and have ideas as to how their language problems might be solved. The more confident they become and the more able to identify their own strengths and weaknesses, the less they will then depend on explicit feedback from the teacher.

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

per il triennio
della scuola secondaria
di secondo grado

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

As a matter of fact, by monitoring students' performances, the teacher ought to bring about changes in the students' learning behaviours and to involve them in personal assessment and self-evaluation.
The teacher's role as ASSESSOR demands an increasing awareness of feedback skills in that it is connected with giving due and appropriate response to learners' production (either spoken or written). Furthermore, when the teacher hands back written work with comments on content and form, the students should be allowed some time, during the class, to identify their own mistakes and to correct them. By encouraging self-discovery of errors, peer and self correction, teachers lead students to reflect on areas that need improvement and to look for more effective learning strategies. Consequently, they can reach a certain degree of self-awareness, while the teacher once again acts as a resource provider who can help the students develop the skills of monitoring and assessing one's own production. As a result, the teacher is supporting and fostering the autonomy of learning processes.

STUDENTS CAN REACH A CERTAIN DEGREE OF SELF-AWARENESS

Conclusion

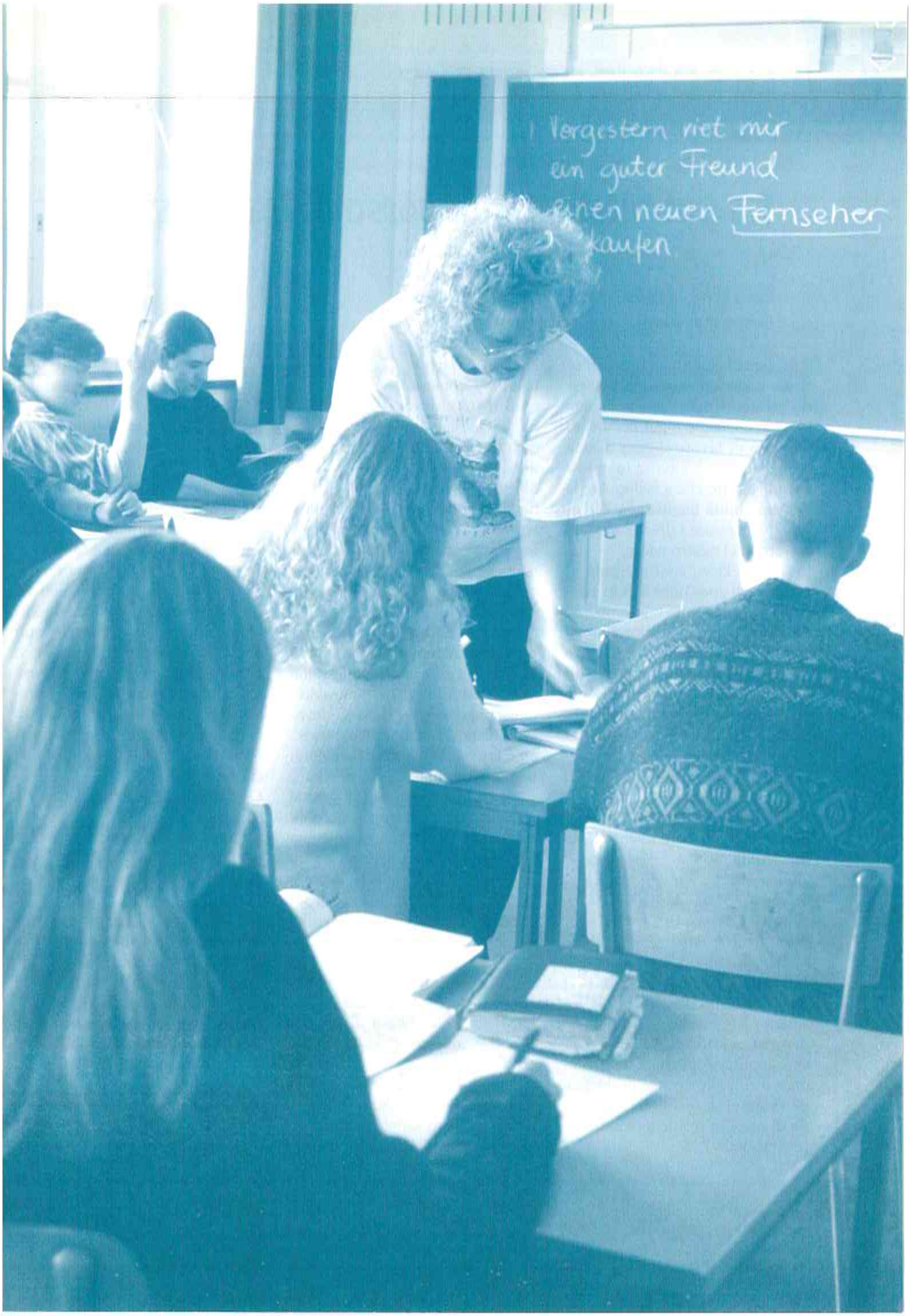
In conclusion, a highly-developed awareness of teaching roles should belong to the personal 'treasure' a teacher gradually builds up throughout his/her career. As it has been discussed in this article, the teacher's competence in performing different roles during classes may have an important influence on learning since it allows students greater control over their learning process and helps them develop more independent approaches. Far from being the only source of knowledge and control in the classroom and acting as a facilitator, the teacher should involve students in the definition of what, how and why they learn. By giving the learners a share of responsibility for planning, organising resources, conducting class work and monitoring activities, the teacher causes them to be actively involved till the very end of the process, when they are able to assess and evaluate their learning.
Current research states that "... language teaching is a complex endeavour, requiring a professional approach which involves decision making at a variety of levels. The teachers ... are [therefore] involved in a process of continuing professional self-development" (Hedge 2000:9).

THE TEACHERS THEMSELVES ARE THE PRIMARY INITIATORS OF THEIR OWN DEVELOPMENT

The teachers themselves are the primary initiators of their own development. For this reason, teaching practice should be based on reflection. If a teacher keeps exploring and reflecting on his/her own teaching self, being always prone to changes in self-perception, he/she also succeeds in raising students' awareness of their own roles and responsibilities in the learning and teaching process. "Reflective teaching" (Mariani 1998:117-131) allows the teacher to think about the reasons and consequences of his/her own actions and implies new role relationships in the classroom. In other words, teaching can thus become a rewarding journey of discovery and self-discovery which is jointly and explicitly undertaken by teachers and learners. ■

Bibliography

* BROWN H.D. (1987), *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall Regency, Englewood Cliffs N.J.
* CILIBERTI A. (1999), *Manuale di glottodidattica*,La Nuova Italia, Firenze.
* DORNYEI Z. (2003), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
* HARMER J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Longman, London and New York.
* HEDGE T. (2000), *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
* MARIANI L. (1998) (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
* NUNAN D. (2000), *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*, Longman, New York.
* NUNAN D. (1988), *Syllabus Design*, Oxford University Press, Oxford.
* UR P. (1996), *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
* WAJNRYB R. (1992), *Classroom Observation Tasks*, Cambridge University Press, Cambridge.
* WOODWARD T. (2001), *Planning Lessons and Courses*, Cambridge University Press, Cambridge.


Vorgestern riet mir
ein guter Freund
einen neuen Fernseher
kaufen

La pubblicità in un corso di italiano L2

Grazia Musumeci
Università di Catania

Il presente lavoro ha il fine di mostrare come uno spot pubblicitario può costituire, pur nella sua brevità, un valido input per creare un'unità di lavoro dotata di una sua coerenza e coerenza interna e che miri, oltre che a sviluppare le quattro abilità linguistiche di base, ad analizzare i diversi modelli culturali del nostro paese.

In particolare, analizzeremo il ruolo degli spot pubblicitari televisivi in quanto presentano più numerosi vantaggi didattici rispetto alla pubblicità su carta stampata, dal momento che la dinamicità delle immagini presente negli spot rappresenta un aspetto particolarmente coinvolgente per lo studente (Pavone 2003) e incoraggia la creazione di molteplici attività.

I filmati pubblicitari, infatti, svolgono un ruolo fondamentale nel favorire la motivazione, sia perché offrono modelli culturali estrapolati direttamente dalla realtà contemporanea del paese nel quale vengono trasmessi, sia perché permettono di trovare spunti per possibili discussioni attinenti alle diverse problematiche culturali o al differente modo di porsi di fronte a determinate situazioni.

I FILMATI PUBBLICITARI SVOLGONO UN RUOLO FONDAMENTALE NEL FAVORIRE LA MOTIVAZIONE

È ormai a tutti noto, infatti, come la comunicazione pubblicitaria, in quanto specchio di valori e di stili di vita, svolga una funzione fondamentale nel rappresentare, prima ancora dei prodotti interessati, un mondo di riferimento che risponda a bisogni emotivi e culturali specifici del pubblico destinatario.

LA PUBBLICITÀ PUÒ ESSERE UTILE PER METTERE IN EVIDENZA GLI ASPETTI RELATIVI ALLE COMPONENTI NON VERBALI

Si tratta di fattori di non poca importanza, dal momento che la pubblicità, oltre a rappresentare una fonte inesauribile di costumi, abitudini, atteggiamenti e desideri che rispecchiano la società stessa, partecipa attivamente alla creazione di modelli culturali e di stili di vita.

In particolare, per quanto riguarda gli elementi extralinguistici, la pubblicità può essere utile per mettere in evidenza quegli aspetti relativi sia alle componenti non verbali, ai sociotipi e agli stereotipi che da sempre accompagnano il popolo italiano, sia a quegli elementi ironici e metaforici che rischierebbero di passare inosservati ad un pubblico straniero.

Al fine di evitare equivoci e malintesi, è necessario infatti che lo studente straniero sappia interpretare questi aspetti, dal momento che un messaggio di tipo gestuale o oggettuale può essere interpretato in modo errato, creando non pochi problemi alla comunicazione.

Se, infatti, chi condivide un bagaglio culturale comune alla collettività linguistica alla quale appartiene riesce a cogliere all'interno degli *spot* aspetti culturali relativi, per esempio, alla politica, al folklore o alle regole sociali del suo paese, lo studente straniero, che non possiede invece questa base socioculturale comune, dovrà preventivamente venire a conoscenza di quei prerequisiti che gli permettono di cogliere il testo nella sua completezza.

Ovviamente, è fondamentale sia scegliere i filmati da presentare in base all'età, al livello linguistico e agli interessi degli studenti, sia procedere alla didattizzazione del materiale autentico in questione, tenendo conto dei diversi elementi (linguistici ed extralinguistici) presenti nel filmato e delle diverse competenze che si desiderano maturare negli studenti[1].

DIDATTIZZAZIONE DEL MATERIALE AUTENTICO

Il percorso didattico qui proposto è destinato a degli studenti adulti di Italiano L2 e utilizza come te-

[1]Rinviamo per approfondimenti al testo di Lombardo D., Nosengo L., Sanguineti A.M. (2005) che presenta numerose attività e una videocassetta contenente gli spot sui quali vertono le attività didattiche stesse, e al saggio di Seragiotto "Insegnamento dell'italiano lingua seconda agli adulti" (consultabile in www.venus.unive\progettoalias), che offre valide indicazioni su come organizzare un percorso didattico mediante l'utilizzo di filmati televisivi autentici.

sto *pivot* uno spot relativo alla videofonia *Tre* mandato in onda la scorsa estate.
Dato che non è possibile riportare quegli esercizi che presentano immagini estrapolate direttamente dallo spot o che avrebbero bisogno di sussidi audiovisivi, verranno mostrati per intero solo alcuni degli esercizi creati per l'unità, mentre i rimanenti verranno commentati da brevi descrizioni.

Videofonia Tre

Prodotto: *Videofonini 3*

Descrizione: Lo spot, che ha come attori Claudio Amendola e Simona Ventura, pubblicizza un'offerta 3 proposta durante l'estate 2005

Durata: 30"

Target: Adulti stranieri di livello avanzato

Obiettivi linguistici:
Lessico: relativo al telefonino e al videofonino
Grammatica: uso dell'imperativo e del congiuntivo

Obiettivi sociolinguistici:
Varietà regionali dell'italiano (toscana e romana)

Obiettivi extralinguistici:
Porre in evidenza il ruolo degli elementi non verbali nella comunicazione degli Italiani e l'importanza del l telefonino nella vita di un Italiano di oggi

Numero attività: 20

Script

Claudio Amendola e Simona Ventura sono fermi davanti ad un'automobile. Sembrano infastiditi.
Claudio Amendola: "Signor pastore, gentilmente ci sposta le pecore?"
Appare l'immagine di un pastore circondato da un gregge. Sembra che stia annuendo.
Simona Ventura (entusiasta): "Ha detto sì!"
I due si avvicinano al pastore accompagnati da due ragazze.
Claudio Amendola (disilluso): "Ma che sì! Questo *sta' a ascoltà* la musica col videofonino *Tre*!"
Su queste parole compare sotto le immagini una scritta di dimensioni molto ridotte:
Scritta: I servizi UMTS sono disponibili nelle aree di copertura diretta di 3.
I videofonini 3 funzionano solo con USIM 3. Per informazioni e condizioni economiche visita il sito www.tre.it o i Negozi 3.
Il pastore ha in mano un videofonino. A questo è collegato un auricolare tramite il quale il pastore ascolta la musica. Le ragazze guardano con stupore il pastore.
Ragazza 1 (sorpresa): "Ma *c'ha* il nuovo LG 8320!"
Mentre vengono inquadrati nuovamente i due, Simona Ventura scuote la mano davanti al petto, come a voler esprimere la sua meraviglia e si rivolge a Claudio Amendola.
Simona Ventura: "Hai capito come si tratta bene il pastore!"
Il pastore toglie l'auricolare ed inizia a parlare con un'evidente cadenza toscana.
Pastore: "Guarda che tutti si possono trattare bene. Quest'estate con Tre puoi avere un videofonino a partire da 149 Euro".
I due ascoltano con attenzione le parole del pastore. Simona Ventura continua ad annuire mentre il pastore parla. Parte un'immagine che rappresenta due videofonini Tre ed una piccola scritta.
Scritta centrale: Un videofonino a 149 con 100 di servizi inclusi. I videofonini funzionano solo con le loro USIM abbinate.
Incorniciano questa immagine altre due scritte di uguali dimensioni.
Scritta superiore: Dal 31/7 con sottoscrizione servizio Porta Numero. Ricaricando almeno 20 di traffico entro il 15 del mese, riceverai nella seconda parte del mese 50 di traffico da utilizzare entro la fine del mese.
Scritta inferiore: Per chiamare e videochiamare verso Tre e chiamare verso rete fino a max 9000 . Da sett. 2005 a Agosto 2020.
Contemporaneamente parte la voce fuori campo.
Voce off: "E a Luglio corri nei negozi Tre! Se sei un cliente Tim o Vodafone e passi a Tre, per te una super ricarica fino a 9000 euro, fino al 2020!"
Riappaiono Claudio Amendola e le ragazze che sorridono.
Claudio Amendola: "*So'* proprio matti!"
L'ultima immagine mostra il logo-simbolo di Tre e una scritta.
Scritta: Se hai 3 si vede. Mobile Video Company.
Il *jingle* Tre chiude lo spot.

Parlare di videofonia in Italia equivale, si sa, a parlare di Tre, il gestore di videofonia mobile che ha lanciato i videofonini in Italia.
Questo spot, in particolare, risulta essere interessante in quanto presenta dei personaggi cari al piccolo schermo: la presentatrice Simona Ventura e l'attore Claudio Amendola, il quale farà la sua comparsa con le figlie. I quattro si vedranno alle prese con un pastore che ascolta beato la musica dal suo nuovo videofonino sotto l'ombra di un albero, non curandosi delle sue pecore che nel frattempo hanno intralciato la strada ai nostri protagonisti.
Durante le prime attività, ci si preoccuperà di introdurre l'argomento dello spot e di intraprendere un dibattito sul ruolo del telefonino nella società moderna, focalizzando l'attenzione sulle differenze di *forma*, *distribuzione* e *significato*.

1. Guarda queste affermazioni e segna quelle che secondo te sono corrette.

- Oggi in Italia il telefonino non è più un oggetto raro.
- In Italia è considerato segno di maleducazione lasciare il telefono cellulare acceso nei luoghi pubblici.
- I telefonini in vendita sono in genere ancora molto cari.
- Gli Italiani cambiano spesso il proprio telefonino e ne comprano sempre di nuovi.
- Gli Italiani rispondono al telefono dicendo "pronto" oppure "salve".

TECNICHE CHE PROCEDONO DALLA COMPRENSIONE GLOBALE A QUELLA PARTICOLARE

Dopo avere riflettuto insieme alla classe sulle caratteristiche dei personaggi sopraccitati e sul loro ruolo all'interno dello spot, si guiderà la comprensione dello spot tramite tecniche che procederanno dalla comprensione globale a quella particolare. Si arriverà pertanto all'analisi di due espressioni particolari ("trattarsi bene" e "ma che sì!") che potrebbero non essere comprese dagli studenti stranieri in questione. Ovviamente non si potranno ignorare le varietà regionali rappresentate da Claudio Amendola e dalle figlie (romana) e dal pastore (toscana).

9. Alcuni personaggi parlano con un' intonazione e con delle espressioni in romanesco. Sapresti tradurle?

Questo **stà a ascolta'** la musica col videofonino tre! .....

Ma **c'ha** il nuovo *LG 8320*! .....

So' proprio matti! .....

10. Ascolta le parole del pastore. Sapresti riconoscerne la provenienza?

.....

Un'altra analisi che non può essere trascurata è quella relativa alle componenti non verbali e in particolare al modo di gesticolare e di annuire di Simona Ventura, così tipicamente italiano e non riscontrabile in molte altre culture.
Per quanto riguarda l'analisi più strettamente morfologica verrà invece chiesto agli studenti di ricercare nel testo le forme verbali all'imperativo e verrà predisposto un esercizio in cui gli studenti dovranno inserire alcune forme verbali (imperativo e congiuntivo presente) all'interno di alcune frasi predisposte *ad hoc*.

13. Adesso completa questi dialoghi con le forme verbali appropriate.

1) Dottore la prego, ... (essere) sincero e mi ..... (dire) tutta la verità.

2) Signora, lei è in anticipo, ma ..... (accomodarsi) pure.

3) Non ne posso più delle vostre lamentele: ..... (andare) al diavolo!

4) Respiri lentamente e ..... (dire) trentatré, signora.

5) Adesso mantenete la calma e ..... (raccontare) tutto quello che è successo.

6) Mi scusi, mi ..... (fare) il piacere e ..... (andarsene) immediatamente!

Al fine di ampliare le informazioni e il lessico presentati dallo spot è stato inserito un articolo (tratto e adattato dal sito www.accademiadellacrusca.it) che ha come argomento la rapida diffusione del tele/videofonino e dei termini/neologismi ad esso legati. Il testo è seguito da sei domande che ne verificheranno la comprensione.
Dopo questo momento sono state previste due attività fra loro collegate che dovrebbero risultare ben accette agli studenti perché se la prima avrà lo scopo di far indovinare agli studenti dei vocaboli relativi al telefonino mediante la sola definizione, quella successiva richiederà di inserire le parole precedentemente trovate all'interno di un *crucipuzzle*.

16. Indovinate i nomi di alcuni oggetti che hanno a che fare col telefonino.

1) Si utilizza quando le batterie sono scariche .....

2) Cover .....

3) Organizza nomi e numeri .....

4) Si invia, ma si può anche ricevere .....

5) Serve a digitare i numeri .....

6) Ci sono in molti telefonini e servono a farci divertire .....

7) Sono utili per parlare al telefono quando si guida .....

17. Cercate nel mucchio le parole che avete trovato nell'esercizio precedente.

R	U	B	I	N	C	O	C	E	I	G	S	A	S	J	M	M	A
A	D	A	T	T	A	I	L	L	T	E	L	P	F	E	P	O	U
V	A	D	F	S	R	I	L	A	E	G	A	C	R	N	M	B	R
G	P	O	A	O	I	G	A	F	L	E	I	G	L	P	C	H	I
R	U	B	R	I	C	A	M	E	E	P	A	O	H	I	R	O	C
L	B	R	A	Q	A	E	S	L	S	Z	G	S	C	G	E	N	O
O	S	A	L	W	B	P	A	M	P	A	G	A	T	H	N	O	L
V	A	O	O	P	A	O	A	O	S	Z	O	L	L	A	I	D	A
S	E	L	T	T	T	S	A	L	O	T	O	P	F	B	D	A	R
G	M	U	R	O	T	A	S	T	I	E	R	A	O	I	S	S	E
O	O	S	S	W	E	I	M	M	E	P	L	S	R	O	O	E	P
I	L	K	F	U	R	L	M	A	S	S	A	A	N	P	L	R	O
E	U	L	N	V	I	V	A	V	O	C	E	V	O	N	C	E	I
G	L	A	S	C	E	O	M	P	U	I	E	I	G	I	P	P	L
F	O	L	E	M	A	S	C	H	I	L	U	E	R	L	M	O	N

Gli ultimi esercizi chiederanno agli studenti notizie relative al loro uso personale del telefonino e alla sua diffusione nei paesi dai quali essi stessi provengono. L'immancabile barzelletta finale rimanda al tema della pubblicità intesa come "persuasione occulta" e servirà a far riflettere lo studente su quanto siano influenzate dalla pubblicità le sue scelte di tutti i giorni.

2O. Di solito ti fai influenzare dalla pubblicità o scegli i prodotti indipendentemente dalla loro marca?

– Ci si può fidare di quella medicina, dottore? Non l'ho mai vista in nessuno spot pubblicitario!

Voci Bibliografiche[2]

* BALBONI P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
* BALBONI P.E. (1994), Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale, Marsilio, Venezia.
* CELENTIN P., SERRAGIOTTO G. (dicembre 2004), *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*, in www.venus.unive\progettoalias.
* DIADORI P. (1990), *Senza parole*, Bonacci («L'italiano per stranieri»), Roma.
* DIADORI P. (1994), *L'italiano televisivo*, Bonacci-Università per Stranieri di Siena («I libri dell'arco »), Roma.
* DIADORI P., *Gesti, movimenti, distanze*, «In.IT», anno IV, n.1, 2003.
* LOMBARDO D., NOSENGO L., SANGUINETI A.M. (2003), *L'italiano con la pubblicità. Livello intermedio*, Guerra, Perugia.
* PAVONE L. (2003), *Il video nella didattica delle lingue straniere*, Cuecm, Catania, seconda edizione rivista e aggiornata.
* SERRAGGIOTTO G. (dicembre 2004), *Insegnamento dell'italiano lingua seconda agli adulti*, in www.venus.unive\progettoalias.
* ZANARDI M.L. (maggio 2005), *L'uso della pubblicità nella classe di lingua. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, in venus.unive.it/~itals.

[2] Le indicazioni fra parentesi si riferiscono alla data di consultazione dei siti citati.

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

Come organizzare la co-presenza all'interno di moduli CLIL?

Marcella Menegale
Laboratorio CLIL, Università di Venezia

La necessità di rendere gli studenti capaci di comunicare in almeno tre lingue della UE dettata dalle disposizioni della Commissione Europea, ha evidenziato l'urgenza di modificare le tecniche di insegnamento e apprendimento delle lingue.
Se è vero che lo studente deve essere esposto a un input in lingua straniera che gli permetta di poter sviluppare una competenza più profonda (la distinzione che Cummins (1986) fa tra BICS - Basic Interpersonal Communication Skills- e CALP -Cognitive Academic Language Proficiency), è anche vero che per la maggior parte dei casi il docente si trova impreparato nel fornire ai suoi studenti tale servizio. Difficilmente, infatti, un insegnante di una materia non linguistica riuscirebbe a programmare e presentare alla classe anche un solo modulo che sviluppi i contenuti veicolati da una lingua straniera.

LO STUDENTE DEVE ESSERE ESPOSTO A UN INPUT IN LINGUA STRANIERA CHE GLI PERMETTA DI SVILUPPARE UNA COMPETENZA PROFONDA

La soluzione più immediata ed efficace è sicuramente la pianificazione di moduli che vedano la collaborazione e co-presenza del docente della materia non linguistica e il docente di lingua straniera. Purtroppo promuovere l'insegnamento in co-presenza non è semplice poiché non esistono norme che regolino i rapporti fra gli insegnanti, i loro ruoli rispetto agli studenti e alla stessa co-presenza, i loro spazi d'azione sia in classe che durante la programmazione, e tanti altri aspetti.
In realtà, gran parte del segreto del successo dell'insegnamento in co-presenza dipende da una buona organizzazione fra i due insegnanti durante la fase di programmazione del curricolo e, più specificatamente, del sillabo che si vuole realizzare con la classe.

IL SUCCESSO DELL'INSEGNAMENTO IN CO-PRESENZA DIPENDE DA UNA BUONA ORGANIZZAZIONE

In questo intervento verranno presentate due proposte per organizzare il lavoro in co-presenza:

- il modello a piramide, che aiuta gli insegnanti a determinare gli obiettivi comuni che gli studenti dovranno raggiungere
- la pianificazione della co-presenza giornaliera, che fissa i principali criteri del lavoro da svolgere in comune fra i due insegnanti, facilitando così l'organizzazione delle singole lezioni.

Schumm, Vaughn, & Leavell (1994) suggeriscono questi modelli di coordinamento del lavoro di co-presenza ai docenti che insegnano in classi in cui la presenza di studenti con maggiori difficoltà di apprendimento determina la necessità dell'intervento congiunto di due insegnanti, uno della disciplina specifica e uno di sostegno.

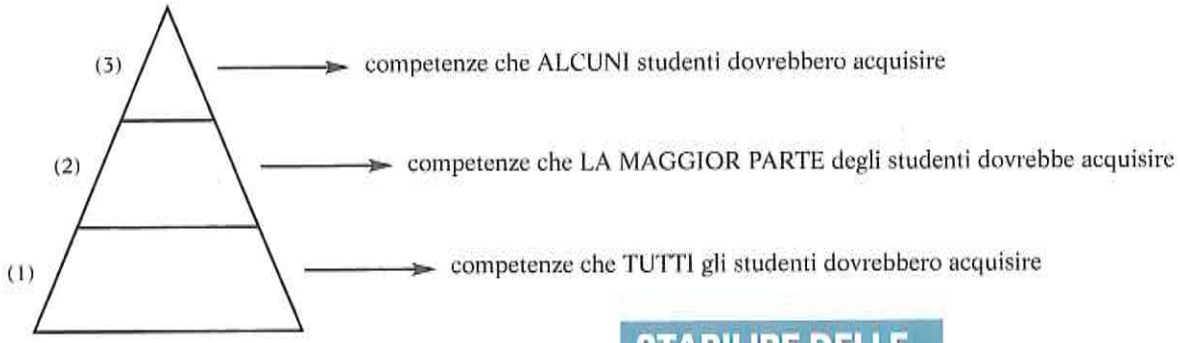
LA PRESENZA DI STUDENTI CON MAGGIORI DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO DETERMINA LA NECESSITÀ DELL'INTERVENTO CONGIUNTO

Nonostante i due modelli proposti da Schumm, Vaughn e Leavell fossero esplicitamente rivolti a quel target di docenza, si è cercato di estrapolarli dal contesto dell'insegnamento di sostegno. Studiandoli attentamente e cercando di adattarli alle caratteristiche di co-presenze di altra natura didattica, si è concluso che essi possono essere proficuamente utilizzati, se propriamente adattati, anche nel caso di moduli CLIL[1] svolti in co-presenza.

[1] I moduli CLIL (Content and Language Integrated Learning) prevedono l'insegnamento di materie curricolari tramite l'uso di una lingua straniera veicolare. Nel caso in cui l'insegnante della materia non linguistica abbia le competenze linguistiche necessarie ad insegnare la sua disciplina di specializzazione in lingua straniera, egli potrà insegnare da solo i contenuti usando la lingua veicolare. Se invece, come accade nella maggior parte dei casi, l'insegnante della disciplina non linguistica non possiede questa "doppia competenza", egli dovrà farsi affiancare da un esperto di lingua straniera con il quale organizzerà un lavoro di co-presenza.

I MODELLI DI ORGANIZZAZIONE DELLA CO-PRESENZA IN CLIL

1. Modello a piramide: GLI OBIETTIVI



La piramide che si sta proponendo è divisa in tre aree, ognuna delle quali ha la funzione di contenere tutti gli obiettivi che i due insegnanti CLIL si propongono di far raggiungere ai loro studenti. Parlando di un insegnamento integrato di lingua straniera e contenuti curricolari, è ovvio che gli obiettivi da perseguire andranno nella duplice direzione dell'apprendimento dei contenuti e dell'interiorizzazione di abilità linguistiche che permettano agli studenti di comprendere e produrre autonomamente testi di varia natura. Questo significa che per ogni area della piramide, i due docenti stabiliranno quali competenze dovranno sviluppare gli studenti, sia per quanto riguarda i contenuti, sia per quanto riguarda la lingua veicolare.

La divisione della piramide in tre aree deriva dal fatto che gli insegnanti devono tenere presente che, all'interno di una classe, ci possono essere studenti che hanno sviluppato un diverso livello di competenza della lingua straniera (perché provengono da scuole diverse dalle quali possono avere ricevuto una diversa preparazione linguistica, o perché semplicemente hanno più difficoltà ad appropriarsi della lingua veicolare). Di conseguenza, i docenti dovranno stabilire delle soglie di apprendimento differenti, così da assicurarsi che ogni studente possa conseguire una preparazione adeguata al suo grado di abilità con la lingua straniera. Questo concetto è fondamentale soprattutto all'interno dell'insegnamento di moduli CLIL, perché la lingua veicolare non deve assolutamente rappresentare un ostacolo verso l'apprendimento dei contenuti. L'apprendimento in CLIL, infatti, deve essere assolutamente paragonabile all'apprendimento tradizionale, ossia tramite l'insegnamento in lingua madre. E' importante ricordare che le fondamentali e interdipendenti nozioni che stanno alla base del processo cognitivo in CLIL sono la *quantità/qualità degli input* linguistici a cui gli studenti sono esposti, la *condizione naturale* in cui tali input vengono acquisiti, in quanto si tratta di un processo inconscio, e la *motivazione* continua degli studenti, che sono finalmente chiamati ad interagire in conversazioni autentiche (Krashen 1981; Cummins 1986; Wollf 1997).

STABILIRE DELLE SOGLIE DI APPRENDIMENTO DIFFERENTI

Per far sì che queste tre nozioni siano sempre attuate all'interno dei moduli CLIL, bisogna che esse siano vere per ogni studente. Spesso, invece, accade che il curricolo stabilito per la classe miri al raggiungimento di un "livello soglia comune" di apprendimento, proponendo tutta una serie di attività atte a far conseguire a tutti gli alunni tale soglia. Nel caso in cui, come di norma avviene, alcuni studenti non abbiano raggiunto il livello soglia prefissato, i docenti provvedono ad impostare il recupero in modo da portare quegli studenti allo stesso livello dei loro compagni di classe. Ebbene, la piramide che viene proposta in questo intervento aspira a cambiare l'impostazione del "livello soglia comune", perché, se è vero che bisogna tenere in particolare considerazione gli studenti che hanno maggiori difficoltà di apprendimento, è vero anche che non bisogna per questo penalizzare quelli che invece possiedono le capacità per "oltrepassare" quel livello. E specialmente se si parla dell'insegnamento CLIL, e quindi di un insegnamento che sfrutta l'alto grado di *motivazione* presente negli studenti[2], si può capire quanto sia

INPUT ADEGUATO AL PROPRIO LIVELLO DI ACQUISIZIONE, IN MODO CHE LA MOTIVAZIONE SIA MANTENUTA SEMPRE ALTA

[2] Gli studenti devono essere costantemente motivati durante l'insegnamento CLIL perché affrontare tutta una serie di contenuti curricolari veicolati in una lingua straniera richiede loro uno sforzo maggiore in termini di concentrazione e di applicazione rispetto all'insegnamento tradizionale.

importante che ognuno di essi riceva l'input adeguato al proprio livello di acquisizione, in modo che la motivazione sia mantenuta sempre alta. Da qui l'importanza della distinzione delle tre aree della piramide.

2. Piano della co-presenza giornaliera: L'ORGANIZZAZIONE

Piano della co-presenza giornaliera						
Insegnante A:			**Insegnante B:**			
Data	*Cosa si vuol insegnare?*	*Come verrà organizzata la co-presenza?*	*Quali sono i compiti specifici di ciascun insegnante?*	*Quali materiali saranno utilizzati?*	*Quali i criteri per valutare l'apprendimento?*	*Informazioni sugli studenti che necessitano di particolare sostegno o di maggior input*

Questo piano offre ai docenti un sistema di organizzazione impostato su diversi aspetti.

—Innanzitutto evidenzia la distinzione fra i due insegnanti (Insegnante A e Insegnante B) in modo che ad ognuno possa essere associato a ruoli ben precisi.

—Tre delle voci del piano ("*Cosa si vuole insegnare?*", "*Come verrà organizzata la co-presenza?*"e "*Quali i criteri per valutare l'apprendimento?*") non prevedono una distinzione di ruoli, in quanto devono essere decise di comune accordo dai due docenti. In particolare: nella casella sottostante alla domanda "*Cosa si vuole insegnare?*" i docenti dovranno indicare il tema che tratteranno durante quella lezione in co-presenza; sotto "*Come verrà organizzata la co-presenza?*" gli insegnanti preciseranno quale modalità di co-presenza realizzeranno durante la lezione ("classico", "di supporto" o "di insegnamento parallelo"[3]); per quanto riguarda la questione "*Quali i criteri per valutare l'apprendimento?*" i docenti fisseranno di volta in volta ciò che riterranno opportuno esaminare per determinare l'avvenuta o meno acquisizione di una tematica da parte degli studenti.

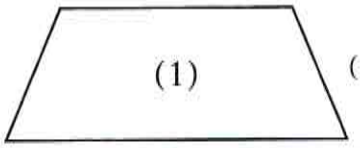
—Le altre voci ("*Quali sono i compiti specifici di ciascun insegnante?*", "*Quali materiali saranno utilizzati?*" e "*Informazioni sugli studenti che necessitano di particolare sostegno o di maggior input*"), sebbene anch'esse debbano essere motivo di discussione fra i due docenti, possono lasciare maggior spazio a valutazioni individuali: ad esempio, per quanto riguarda i materiali da utilizzare durante un modulo di geografia, il docente di disciplina direzionerà la sua scelta verso dei testi specifici della sua materia, mentre l'esperto di lingua straniera sceglierà, inerentemente all'argomento da trattare, delle registrazioni audio-video o delle fotografie, o altri scritti che possano focalizzare l'attenzione degli studenti anche su elementi linguistici particolari, per far loro sviluppare una maggior padronanza del lessico proprio a quella unità didattica. Anche per quanto riguarda l'ultima voce ("*Informazioni sugli studenti che necessitano...*") i docenti potranno decidere di proporre soluzioni diverse ai loro studenti, in base alle loro necessità: ad esempio, riferendosi ancora al modulo di geografia, il docente di disciplina potrà concentrarsi sugli studenti che hanno bisogno di recuperare qualche nozione, colmare lacune o rinforzare dei concetti, programmando ovviamente le opportune attività, mentre l'esperto linguistico si dedicherà agli altri studenti, proponendo loro

[3] "Essendo le modalità di *team teaching* molto numerose, si è scelto di elencare qui di seguito solo le varianti principali:
(1) "classico", ossia i due insegnanti 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 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", ossia uno dei due insegnanti ha il compito di illustrare i contenuti disciplinari alla classe, mentre l'altro prepara e 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.

materiale integrativo che possa stimolarli ad approfondire un particolare interessante riguardo alla unità che si sta trattando nel modulo.

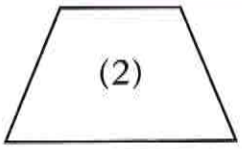
ESEMPI PRATICI DI UTILIZZO DEI DUE MODELLI

In questo paragrafo verranno riportate, a titolo di esempio, due esecuzioni dei modelli sopra discussi. I dati che completano entrambi i modelli sono stati estrapolati da un'accurata ricerca sulla co-presenza compiuta su due istituti superiori italiani[4] che adottano l'insegnamento di moduli CLIL all'interno del loro curricolo scolastico.
Dall'analisi di alcune lezioni in co-presenza osservate sono stati evinti alcuni dati con i quali si è deciso di provare a completare il modello a piramide degli obiettivi (ci si riferisce ad una ipotetica classe 4^ginnasio, i cui gli alunni provengono da scuole medie dove hanno studiato la lingua usata come veicolo d'apprendimento, oppure a classi di anni superiori nel caso contrario).



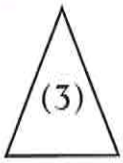
(1) ⟶ competenze che TUTTI gli studenti dovrebbero acquisire

CONTENUTO	LINGUA STRANIERA
Gli studenti devono essere in grado di: • comprendere i testi proposti • assimilare i concetti analizzati • riflettere sulle tematiche e produrre considerazioni proprie	Gli studenti devono: • estendere il loro vocabolario • memorizzare le parole-chiave relative all'UD specifica • saper contestualizzare quelle parole-chiave



(2) ⟶ competenze che LA MAGGIOR PARTE degli studenti dovrebbe acquisire

CONTENUTO	LINGUA STRANIERA
Gli studenti devono essere in grado di: • esprimere ciò che hanno appreso sviluppando il contenuto in modo autonomo • elaborare testi • saper lavorare su testi di vario genere e registro	Gli studenti devono: • saper lavorare su testi di vario genere (linguaggi diversificati) • dimostrare di aver acquisito una competenza linguistica tale da permetter loro di esprimere il contenuto in modo linguisticamente appropriato[5]



(3) ⟶ competenze che ALCUNI studenti dovrebbero acquisire

CONTENUTO	LINGUA STRANIERA
Gli studenti devono essere in grado di: • integrare il contenuto della disciplina con altre conoscenze, esterne a quelle discusse in classe	Gli studenti devono: • esprimere oralmente e per iscritto il contenuto usando correttamente la LS • curare le proprie esposizioni (scritte e orali) in modo che non vi siano errori grammaticali

[4] I due Istituti nei quali è stata svolta l'osservazione e raccolta dati sono il Liceo Internazionale "Capponi" di Firenze e il Liceo Scientifico Statale "Copernico" di Udine
[5] Ad esempio, se la disciplina in questione è la chimica, gli studenti dovrebbero essere capaci di redigere un esperimento, usando la giusta terminologia per descrivere ogni sequenza.

Per quanto riguarda invece il piano giornaliero della co-presenza, si è completata la traccia che segue, basandosi sui dati ottenuti dopo un'attenta visione di una co-presenza videoregistrata. Bisogna precisare che sono state omesse le ultime due voci del piano ("*Quali i criteri per valutare l'apprendimento?*" e "*Informazioni sugli studenti che necessitano di particolare sostegno o di maggior input*") in quanto la semplice visione della videoregistrazione non ha permesso di rilevare la totalità dei dati necessari alla piena compilazione della traccia.

La co-presenza qui esaminata riguardava una lezione CLIL di due ore di filosofia insegnata in inglese (oltre al docente di lingua straniera, anche quello di filosofia usava la lingua inglese per esporre i contenuti curricolari alla classe).

Piano della co-presenza giornaliera

Insegnante A: docente di filosofia			**Insegnante B:** docente di lingua straniera (inglese)	
Data	*Cosa si vuole insegnare?*	*Come verrà organizzata la co-presenza?*	*Quali sono i compiti specifici di ciascun insegnante?*	*Quali materiali saranno utilizzati?*
Data imprecisata LEZIONE DI DUE ORE	"Utopia" nel senso generale del termine e in rapporto alla letteratura inglese	1^ FASE: **Modalità classica:** insegnamento del contenuto generale all'intera classe	**Insegnante A** spiega il significato del termine "Utopia" e accenna agli studenti come verrà organizzata la lezione **Insegnante B** affronta più dettagliatamente l'argomento, soffermandosi sugli esempi tratti dalla letteratura inglese. Poi spiega le attività che gli studenti sono chiamati a svolgere.	Fotocopie con un testo da completare; lavagna luminosa
		2^ FASE: **Modalità di supporto** e **Modalità di insegnamento parallelo:** la classe è divisa in 5 gruppi di 4-5 stud. l'uno per discutere sul materiale	**Insegnante A e Insegnante B** si spostano singolarmente all'interno dell'aula, monitorando le discussioni dei vari gruppi e fornendo aiuto quando richiesto	Fotocopie con testo e illustrazioni (a colori)
		3^ FASE: **Modalità classica:** la classe viene riunita ed ogni gruppo è chiamato ad esporre le proprie considerazioni al resto della classe	**Insegnante A e Insegnante B** ascoltano e commentano le argomentazioni degli studenti	

Riassumendo, sono stati presentati due modelli utili alla programmazione della co-presenza. Non essendo essi ancora diffusi fra i docenti, si è qui cercato di dimostrarne la validità e versatilità, con la convinzione che essi possano rivelarsi un aiuto essenziale per i docenti CLIL come per altri docenti che lavorano in co-presenza seguendo altri scopi didattici. ■

Bibliografia

* CUMMINS, J. (1979), "Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters," in "Working papers on Bilingualism", 19, pp. 121-129
* 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 Cà Foscari di Venezia (A.A. 2001-2002)
* SCHUMM, J. S.,VAUGHN, S. & LEAVELL, A. G. (1994), "Planning pyramid: A framework for planning for diverse student needs during content area instruction" in *The Reading Teacher*, 47, pp. 2-10
* WOLFF, D. (1997), "Content based bilingual education or using foreign languages as working languages in the classroom" in D. Marsh, B. Marsland, T. Nikula (eds.), *Aspects of Implementing Plurilingual eEducation*, pp.51-64

Il meglio di E.A. Poe

Maddalena R. Capasso, Il *meglio di Edgar Allan Poe questo sconosciuto*, Alberti & C. Editori, Arezzo, 2006, Euro 50,00.

GIALLO MANIA

Vi sarete accorti che con il dilagare del crimine, dilagano e imperversano anche i detective (una vera masnada!), i commissari, gli ispettori e tutti coloro che vogliono scoprire i responsabili di un delitto. Tutti vogliono fare i detective: i preti *(Padre Brown)*, le suore *(Un ciclone in convento)*, le vecchie signore, vedove assetate di vendetta e casalinghe in pensione *(La signora in giallo)*, i medici *(Detective in corsia)*, gli avvocati *(Perry Mason)*, gli archeologi *(Indiana Jones)* e persino i cani (Il *commissario Rex* e il pastore tedesco carabiniere di *Giallo in famiglia)* per non parlare dell'invasione dei libri gialli, i polizieschi, di programmi televisivi (*Il club del giallo, Invito al poliziesco* e il recente *Psycho)*, ecc. Si organizzano congressi del giallo, conventions del crimine, spuntano come funghi i criminologi e i le rassegne incentrate sul giallo *(Nel segno del giallo)*. Di chi è la colpa? Di Edgar Allan Poe, ovviamente. Che certo non pensava di scatenare questo putiferio quando ha creato il commissario Dupin *(The Murders in the Rue Morgue, Gli omicidi della Rue Morgue)* ispirato a un personaggio realmente esistito, un criminale di nome Vidocq nato alla fine del '700 che, per la sua conoscenza del mondo criminale, collaborò con la giustizia e fu nominato capo della Sureté francese, quindi il primo "pentito" o infiltrato della storia.
Lo scopo di Poe, nello scrivere le detective stories, era quello di far prevalere la ragione sul male:
l'uso dell'intelletto doveva e poteva condurre alla risoluzione dei casi più intricati e quindi assicurare alla giustizia il colpevole. Inoltre, credeva che la scrittura funzionasse come terapia dei propri lutti eproblemi personali. Non poteva certo prevedere l'incredibile sviluppo che il genere avrebbe assunto nel tempo, grazie anche all'aumento abnorme della criminalità e dei mezzi scientifici investigativi.
I migliori racconti di Poe sono spesso incentrati su delitti psicologici, che accadono nella mente dei personaggi, e privi perciò di sangue (come ad esempio *William Wilson, Thè Black Cat, o The Tell-Tale Heart)*. La genialità di concepire e sviluppare un delitto totalmente mentale, senza l'apporto delle teorie di Freud, appare così originale nel XIX secolo da sembrare quasi moderna e attuale, come pure risulta dalle storie di paesaggi e avventure, come il bellissimo *The Journal of Julius Rodman, Landor 's Cottage,* e *The Domain of Arnheim*. Questa edizione di Poe vuole mettere in risalto le opere migliori dell'autore, cioè le detective stories, le straordinarie storie di mare come *A Descent into the Maelström, MS. Found in a Bottle o* altre storie che giocano con la psicologia, e non, come si è pensato per secoli, le storie dell'orrore, meno originali e valide, nate più da una moda imperante del romanzo gotico, che da una vera ispirazione letteraria.

NON È VERO CHE LA GENTE NON LEGGE: È VERO INVECE CHE C' È MOLTO POCO DÌ BUONO DA LEGGERE OGGI, e non si può criticare la gente se non vuole sprecare tempo e denaro per cose che non valgono. Se invece la lettura è valida, ed è certamente il caso di Poe, narratore brillante e originale di fama consolidata, la gente è disposta a leggere. Ceno lo si deve fare con le cose giuste, che sono chiaramente indicate nella Prefazione al libro di Maddalena R. Capasso, Il *meglio di Edgar Allan Poe, questo sconosciuto*, pubblicato da Alberti & *C.* Editori, Arezzo, 2006 (Euro 50,00). Questa nuova edizione è la prima in Italia con testo a fronte presenta un nuovo Poe, sconosciuto e più affascinante dell'autore delle solite storie dell'orrore. Sarà una scoperta meravigliosa e coinvolgente, un viaggio nella mente e nel tempo che trascinerà tutti i lettori e lascerà un'emozione indelebile. D'altronde sarà per questo che Poe venne imitato anche dagli scrittori più famosi come Oscar Wilde, Robert Louis Stevenson, Dostoevskij, Borges, per non parlare del cinema che trae tanti spunti dalla sua narrativa. E oggi anche il cinema si sta interessando a Poe: Sylvester Stallone (amante di Poe e che vuole dimostrare di saper fare anche film diversi da Rambo) che cura la regia, e l'interpretazione di Robert Downey Junior, si sta preparando un interessante film sulla vita dell'autore. Senza contare le varie produzioni cinematografiche tratte dai suoi racconti in passato. Finalmente si sta riconoscendo a questo grande scrittore il valore e la fama che merita. Questa nuova edizione in italiano *contemporaneo* con testo a fronte, possiede numerose note culturali che la rendono accessibile a tutti. La poesia (anch'essa con testo a fronte) osata per la prima volta in italiano con testo a fronte, consente di raggiungere più obiettivi:
- di tenere sott'occhio l'originale, troppo difficile per i non specialisti, offrendo così un inglese bellissimo e quasi moderno
- di confrontare la traduzione italiana con l'originale e quindi di apprendere molto
- di confrontare la propria conoscenza dell'inglese con quella del traduttore e di compiere una specie di autoesame produttivo e linguistico che darà una sensazione di utilità sia per la bellezza della traduzione, sia per i contenuti letterari. Come risultato è inevitabile e quasi automatico un apprendimento della lingua inglese, oggi **così** importante.

PERCHE LEGGERE POE E NON UN ALTRO AUTORE CLASSICO?

1° perché è conosciuto poco e male e sarà bello conoscerlo meglio. Al piacere della lettura si aggiunge il piacere della scoperta.
2° perché ha dei messaggi morali, filosofici e cristiani di tutto rispetto, di cui c'è grande bisogno in un mondo con sempre meno valori e sempre più materialistico, immorale e ateo.
L'amore e il rispetto per la natura, prova evidente dell'esistenza di Dio in Terra, in racconti straordinari quasi quanto sconosciuti come *Landor's Cottage, The Domain of Arnheim, The Joumal of Julius Rodman*, presentano questo aspetto trascurato dell'opera di Poe.
Anche la poesia di Poe per la prima volta tradotta con testo a fronte ci precipita in un mondo irreale e di sogno, in atmosfere magiche e sovrannaturali, diaboliche o angeliche, tipiche del romanticismo ma affascinanti ancor oggi in un mondo sempre più tecnologico, materialista, brutale e privo di sentimenti Se qualcuno ha dei dubbi sui sentimenti religiosi di Poe, noto principalmente come autore di storie dell'orrore, consiglio di leggere fra le poesie *l'Inno* dedicato a Maria, fra i racconti *The Conversation of Eiros and Charmion e The Joumal of Julius Rodman;* fra i saggi la Prefazione a *Eureka*, e tutti i documenti inediti allegati all'Introduzione.

"Il libro può essere reperito via Internet, collegandosi al sito www.internetbookshop.it e digitando 'Maddalena Capasso'".

La traduzione letteraria nella classe di lingua straniera: riflessione sulle varietà di arrivo e di partenza

Verusca Costenaro
sperimentatrice laboratori di LS per l'infanzia, progetto "Inglese Dinamico", Venezia.

In passato, la traduzione scritta di testi narrativi da una L1 a una L2 concepita come tecnica didattica da impiegare nel processo di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera, è stata spesso oggetto di intense discussioni, che hanno contribuito ad attribuirle un ruolo alquanto "indefinito" all'interno della classe di lingua e letteratura straniera. Una sfida importante della glottodidattica dagli anni '70 in poi è stata quella di svincolare la traduzione dall'approccio grammatico-traduttivo prodotto dalla linguistica descrittiva tradizionale, che considerava la traduzione come esercizio meccanico e decontestualizzato finalizzato ad apprendere la grammatica di una lingua, per inserirla invece in un contesto vivo e significativo come quello offerto dagli approcci comunicativi e interdisciplinari odierni. Nel corso di questo graduale e impegnativo cammino, la traduzione stessa sembra essere stata colta dal sintomo che ha percorso l'intero ambito glottodidattico del XX secolo: la cosiddetta "sindrome del pendolo" (Balboni 2002), che ha visto l'alternarsi di una moltitudine di approcci glottodidattici diversi, all'interno di una fase di passaggio graduale dalle teorie analitiche a quelle pragmatiche. La traduzione stessa, tecnica didattica in perenne bilico tra accettazione e rifiuto, sembra oggi vivere una fase di rivalutazione nell'ambito dell'approccio glottodidattico umanistico-affettivo, in quanto tecnica "a tutto tondo", destinata non tanto a fissare e reimpiegare meccanicamente il lessico e la morfosintassi della lingua straniera, quanto a giungere a livelli approfonditi di analisi e riflessione induttiva linguistico-comparativa, testuale ed interculturale. Il presente contributo si prefigge di seguire la moderna linea di pensiero in ambito glottodidattico, valorizzando la traduzione non solo in prospettiva umanistico-affettiva, ma, in particolar modo, proponendola come efficace spunto di riflessione sociolinguistica sulla L1 e sulla L2 nella classe di inglese LS. Essendo la traduzione uno dei momenti più complessi nel processo di apprendimento di una lingua, viene qui intesa come tecnica di "arrivo" piuttosto che "di partenza". In tale prospettiva, la presente proposta didattica è indirizzata principalmente ad una classe di lingua e letteratura straniera di livello medio-alto, quale potrebbe essere l'ultimo biennio di un liceo linguistico italiano. Nello specifico, verrà preso in esame un brano di narrativa post-coloniale, il testo di un'autrice indiana contemporanea in lingua inglese, per riflettere sulle varietà della lingua di partenza, SL (*source language*), l'inglese, e della lingua di arrivo, TL (*target language*), l'italiano, attraverso l'impiego di attività di analisi comparativa e traduzione di differenti sistemi linguistici. Accanto ai concetti di lingua di arrivo e di partenza, riteniamo opportuno proporne altri a nostro avviso fondamentali e inscindibili dal concetto stesso di lingua: le nozioni di "varietà[1] di partenza" e "varietà di arrivo", e quelle di "cultura di partenza" e di "cultura di arrivo". Traendo spunto dal concetto di *lexiculture* nato in Francia negli anni '80 per designare la "portata" culturale di ogni parola, la nozione di cultura viene qui intesa come parte integrante, assieme alla lingua straniera, del curricolo di lingua e letteratura straniera. L'obiettivo principale

GIUNGERE A LIVELLI APPROFONDITI DI ANALISI E RIFLESSIONE INDUTTIVA

LA NOZIONE DI CULTURA VIENE QUI INTESA COME PARTE INTEGRANTE DEL CURRICOLO DI LINGUA E LETTERATURA

[1] Il termine "varietà" viene qui inteso nell'accezione fornita da Berruto (1995: 75-76): "un insieme di tratti congruenti di un sistema linguistico che co-occorrono con un certo insieme di tratti sociali, caratterizzanti i parlanti e le situazioni d'uso".

non è quello di realizzare un "prodotto", ossia una versione finale corretta e definitiva, ma di sviluppare dei "processi", ossia fare acquisire ai discenti, attraverso un'analisi approfondita delle lingue di partenza e di arrivo, un certo grado di "consapevolezza sociolinguistica", renderli gradualmente consapevoli della variazione sociolinguistica della lingua italiana e di quella inglese, promuovendo nel contempo una "consapevolezza traduttiva", legata all'importanza di scelte traduttive diverse. In quest'ottica, si potrebbe parlare di una nuova tecnica da includere e impiegare nell'ambito della cosiddetta "glottodidattica socio-variazionale" coniata da Santipolo (2000): la "traduzione socio-variazionale".

DARE VITA AD UNA DISCUSSIONE IN PLENARIA SPONTANEA E INTERATTIVA

La lingua di partenza: quale varietà di *inglese*?

Il breve passaggio[2] che proponiamo di tradurre è tratto dalla raccolta di racconti di Anjana Appachana, scrittrice indiana contemporanea in lingua inglese. Il titolo del volume è *Incantations and Other Stories*, e il racconto da cui è tratto il brano si intitola *When Anklets Tinkle*:

"Mr Aggarwal chuckled. 'Madrasis, they are speaking such badly pronouncing English.'
'Yes', Mr Singh guffawed. [...] when they are speaking English, no one is understanding.' 'How it matters what English they are speaking?' Mr Srivastava groaned. 'All I am wanting is good Madrasi tenant for my barsati and only tenants I am getting are from north.' "

Prendendo in esame solo il dialogo tra gli interlocutori, l'insegnante potrà innanzitutto presentare una serie di domande aperte ai discenti, in modo da stimolare la loro curiosità nei confronti del testo e dell'attività di traduzione successiva, nonché guidarli verso una prima consapevolezza delle peculiarità morfo-sintattiche e lessicali del linguaggio parlato dai protagonisti. Tramite la tecnica delle domande aperte, si intende in particolar modo dare vita ad una discussione in plenaria spontanea e interattiva tra l'insegnante e gli studenti, tale da permettere ad ogni studente di sentirsi libero di esternare le proprie idee ed impressioni non solo sul testo letto ma anche sul cotesto ed il contesto, di attivare la propria conoscenza del mondo per formulare ipotesi su quello che è accaduto prima e sta accadendo ora, e al tempo stesso fornire supposizioni circa la varietà di lingua utilizzata dalla scrittrice indiana. Dopo una prima lettura del brano ad alta voce, le domande aperte dell'insegnante potranno concentrarsi sulla comprensione globale del dialogo, con l'obiettivo di contestualizzarlo: chi sono i partecipanti all'evento comunicativo, da dove provengono, in quale contesto socio-culturale si trovano, di chi e di cosa stanno parlando. Subito dopo, l'insegnante potrà concentrarsi sulle battute del dialogo a livello più strettamente linguistico, richiamando l'attenzione degli studenti sul grado di diversità del linguaggio usato rispetto alla varietà di inglese britannica, così come su alcuni aspetti soprasegmentali fondamentali come il tono della conversazione. A livello grammaticale e lessicale, gli studenti potrebbero essere guidati ad individuare i seguenti tratti che distinguono la varietà impiegata dai personaggi (che potrà già essere presentata come "varietà di inglese indiana"):

COMPRENSIONE GLOBALE DEL DIALOGO, CON L'OBIETTIVO DI CONTESTUALIZZARLO

- Uso del tempo verbale inglese *present continuous* per descrivere un'azione abituale: *they are speaking*, o con verbi di percezione e volontà: *no one is understanding*; *I am wanting*;
- presenza di forestierismi attinti dal lessico di lingue diverse dall'inglese: *barsati*[3].

A questo punto, l'insegnante potrà verificare le ipotesi degli studenti circa il testo, fornendo loro alcune notizie a carattere generale sull'autrice, il racconto da cui è tratto il brano e le tematiche su cui è incentrato. Il passo successivo, sarà quello di chiarire sul piano teorico concetti generali quali: sociolinguistica di una lingua; variazione sociolinguistica; varietà di una lingua; variazione diamesica, diafasica, diastratica e diatopica di una lingua, e la nozione più specifica di varietà di inglese indiana, cercando di offrire agli studenti una panoramica breve ma chiara sulle sue principali caratteristiche linguistiche.

PANORAMICA BREVE MA CHIARA SULLE PRINCIPALI CARATTERISTICHE LINGUISTICHE

La lingua di arrivo: quale varietà di italiano?

La seconda parte della lezione prevede un'analisi del testo dal punto di vista più specificatamen-

[2] Il brano preso in esame è da intendersi come modello e punto di partenza per un lavoro più ampio in classe.
[3] Lessema preso in prestito dalla lingua hindi, riferito ad un appartamento di una o due stanze situato all'ultimo piano di un edificio, e di proprietà del possessore dell'intero edificio.

te traduttivo. Inoltre, avendo esaminato la SL in chiave sociolinguistica, ci si propone di fare altrettanto con la TL. E' importante che l'insegnante diriga la discussione in classe sulle ipotetiche intenzioni comunicative della scrittrice indiana, tenendo sempre a mente che il passaggio da tradurre rispecchia la lingua parlata, in modo da cercare di riprodurre nel testo di arrivo l'"effetto"[4] raggiunto nel testo di origine attraverso delle particolare scelte (socio)linguistiche. Dopodichè, l'insegnante potrà fare lavorare i discenti sulla varietà di italiano in cui tradurre il testo. La classe potrà essere divisa in piccoli gruppi, in modo da incoraggiare un lavoro basato sul confronto e sulla rielaborazione induttiva. Ad ogni gruppo verrà distribuito un *handout* contenente alcuni "suggerimenti traduttivi", ossia liste di lessemi italiani appartenenti a determinate categorie linguistiche, da cui scegliere la soluzione ritenuta più adeguata, cercando, a compito ultimato, di motivarla. Alcune categorie con relative liste di lessemi potrebbero essere le seguenti:

- VERBI [when they are speaking English] *no one is understanding*: non si capisce nulla; non si capisce un tubo; si capisce mica niente.
- LESSICO *barsati*: barsati (in originale nel testo di arrivo); attico; monolocale.

Quando ogni gruppo avrà scelto la soluzione ritenuta adeguata e l'avrà esposta cercando di motivarla, l'insegnante potrà sottolineare le sfumature sociolinguistiche apportate da ogni diversa scelta traduttiva. Ad esempio, a livello verbale, potrà evidenziare le caratteristiche principali di ogni singola scelta: "non si capisce nulla" è marcata sia a livello diamesico che diatopico, essendo l'avverbio "nulla" impiegato soprattutto come variante scritta e nelle varietà meridionali; "non si capisce un tubo" è un'espressione figurata che appartiene al linguaggio familiare, ed è in particolare associata ad un modo di esprimersi tipicamente giovanile (gergo giovanile); "si capisce mica niente" rivela tratti delle varietà parlate settentrionali (perdita del "non" preverbale, specie in presenza di "mica"), quindi di varietà "regionali. Per ogni scelta, si potrebbe sottolineare il tipo di variazione a cui viene data priorità: diatopica (italiano regionale); diastratica (gergo giovanile); diafasica (italiano colloquiale); diamesica (italiano scritto), e così via, nonché il tipo di "adattamento" compiuto dalla TL rispetto alle scelte linguistiche nella SL: ad esempio, optando per "non si capisce un tubo", si attua uno "spostamento" di priorità a livello variazionale, da priorità diatopica nella SL, a diafasica/diastratica nella TS. Il compito dell'insegnante non sarà solo quello di guidare i discenti a compiere una riflessione induttiva sul tipo di variazione riferito alla SL e alla TL, ma di servirsi dell'analisi sociolinguistica dell'italiano ai fini traduttivi. L'insegnante potrà quindi presentare una panoramica riassuntiva del continuum che caratterizza la lingua italiana a livello sociolinguistico: italiano standard, semistandard, regionale, popolare, dialetti italo-romanzi, riallacciandosi al concetto di "italiano didattico" (Santipolo 2000), inteso come l'intero repertorio di varietà di italiano, preso a modello e proposto come oggetto didattico in classe, in funzione delle esigenze dei discenti, e proponibile, a nostro avviso, in questa sede, come "contenitore sociolinguistico" da cui scegliere la soluzione traduttiva ideale. Sarà inoltre fondamentale che l'insegnante ponga l'accento sulla forte influenza delle varietà regionali e dei dialetti sull'italiano parlato, e su come, in quest'ottica, la traduzione della varietà parlata di partenza possa ipoteticamente indirizzarsi verso una resa in un italiano puntellato di regionalismi o tracce dialettali.

SFUMATURE SOCIOLINGUISTICHE APPORTATE DA OGNI DIVERSA SCELTA TRADUTTIVA

A livello lessicale, l'insegnante potrà puntare su una scelta di base apparentemente banale ma in realtà cruciale: mantenere il termine straniero *barsati* in originale nel testo di arrivo o tradurlo? Sarà importante riflettere sul presunto intento dell'autrice di connotare a livello culturale indiano la lingua inglese attraverso l'inserimento di un prestito tratto dal vocabolario hindi[5], e quindi sulla possibilità di mantenere il termine straniero optando per una cosiddetta traduzione "estraniante"[6]. Onde evitare un senso di "spaesamento" troppo estremo nel lettore italiano, si potrebbe aggiungere una nota esplicativa del termine a piè di pagina o a fine racconto. Se si puntasse invece su una scelta di tipo "naturalizzante"[7], e

[4] L'attenzione sarà incentrata sugli interlocutori che ironizzano sul modo di parlare in inglese di alcuni indiani, quando essi stessi si esprimono in una particolare varietà di inglese rispetto a quella britannica.
[5] Termine presumibilmente conosciuto dalla maggior parte dei lettori indiani, essendo l'hindi la lingua ufficiale della Repubblica Indiana.
[6] Un tipo di traduzione che mira a "trascinare" il lettore straniero verso la SL, in modo da essere sempre consapevole della civiltà linguistica e socio-culturale di partenza.
[7] Un tipo di traduzione che mira a "naturalizzare" la lingua e cultura di origine nel contesto di arrivo, salvaguardando in questo caso il lettore straniero dallo "shock linguistico-culturale" di un termine a lui sconosciuto.

quindi su una traduzione in italiano del termine hindi, si potrebbe discutere sul valore semantico e sulle connotazioni extra-linguistiche (in special modo sociali e culturali) di lessemi italiani quali "monolocale" e "attico", e sull'effetto del loro utilizzo in un contesto indiano, potenzialmente diverso da quello occidentale.
Lo scopo ultimo dell'insegnante, durante l'intero processo di analisi traduttiva e sociolinguistica, sarà quello di "accompagnare" gli studenti a capire le conseguenze sociolinguistiche di scelte traduttive diverse, gli aspetti sociolinguistici e culturali che si possono perdere o guadagnare nella lingua e cultura di arrivo, in modo da arrivare ad una versione finale, se non perfetta, perlomeno adeguata alle caratteristiche profonde e ai presunti scopi comunicativi del testo di partenza.

ACCOMPAGNARE GLI STUDENTI A CAPIRE LE CONSEGUENZE DI SCELTE TRADUTTIVE DIVERSE

Bibliografia

* APPACHANA, A. (1991), *Incantations and Other Stories*, Virago, Londra.
* BALBONI, P. E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
* BALBONI, P. E. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
* BERRUTO, G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
* BERRUTO, G. (1997), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
* GARZONE, G. (A CURA DI) (2005), *Esperienze del tradurre*, FrancoAngeli, Milano.
* SALMON, L. (2003), *Teoria della traduzione*, Antonio Vallardi, Milano.
* SANTIPOLO, M. (2000), "Glottodidattica socio-variazionale dell'Italiano come LS. L'approccio socio-glottodidattico", in Dolci, R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di Italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, 33-41.
* SANTIPOLO, M. (2000), "Insegnare l'italiano o la pluralità dell'italiano?", in *In.IT*, n. 12, 9-11.
* SANTIPOLO, M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET, Torino.
* SANTIPOLO, M. (2006), *Le varietà dell'inglese contemporaneo*, Carocci, Roma.
* WRIGHT, L., HOPE, J. (2002), "Linguistics and Postcolonial Literature: Englishes in the Classroom", in Goldberg, D. T., Quayson, A. (a cura di), *Relocating Postcolonialism*, Blackwell, Oxford, 334-48.

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

Attività didattiche per l'insegnamento della lingua settoriale del turismo: italiano e spagnolo a confronto

Lucia Toppino
Universidad de Sevilla

L'insegnamento dei linguaggi settoriali è un tema ineludibile nelle scuole specialistiche, professionali o nelle facoltà per traduttori ed interpreti, ed essa comporta una serie di difficoltà non irrilevanti.
Il problema del lessico e delle conoscenze tecniche o specifiche di base, viene classificato da Bérard (in Hurtado 1999) al secondo posto nell'elenco di diciassette voci che costituiscono gli obiettivi dell'insegnamento della traduzione. Viene quindi riconosciuto come uno degli obiettivi primari e strumento di base per il futuro operatore in un ambito specifico, per un traduttore o un interprete. Questi ultimi, pur non essendo sempre esperti del settore o non conoscendo approfonditamente il tema del testo da tradurre, devono comunque essere in grado di reperire fonti d informazione e strumenti che li aiutino a svolgere il proprio compito e a muoversi agilmente nel mondo del lavoro.

IL PROBLEMA DEL LESSICO VIENE RICONOSCIUTO COME UNO DEGLI OBIETTIVI PRIMARI

Il primo approccio ed il primo aiuto proviene quindi dalla lettura/analisi di testi specifici e da attività di esercitazione collegate alla ricerca lessicale sia nella lingua materna sia nella lingua straniera per concentrare l'attenzione su contenuti, terminologia e costruzioni sintattiche. Poiché la memorizzazione di infiniti elenchi di termini risulta sempre un compito arduo, si propone un approccio didattico basato su attività che richiedono partecipazione ed intervento diretto da parte dei discenti, seguendo a grandi linee quello che viene definito: lavorare per progetti o, in spagnolo, *enfocar por tareas*, una strategia di apprendimento in cui intervengono diversi fattori: i dati delle informazioni iniziali (input), l'analisi degli stessi da parte del discente, le attività che quest'ultimo dovrà svolgere, il ruolo rispettivamente del docente e dello studente, e, in ultima istanza, la dinamica di svolgimento del compito assegnato che può essere individuale, a coppie o in gruppo.
E' anche importante che gli studenti acquisiscano una buona dimestichezza nell'uso dei dizionari e che imparino a consultarli al fine di evitare approssimazioni o errori facilmente evitabili con un po' di accuratezza in più.
Quindi un approccio pratico e fattivo è sicuramente più proficuo di un approccio mnemonico ed a questo fine si suggeriscono varie tipologie di esercizi, relativi alla terminologia della lingua del turismo, di cui si forniscono in calce alcuni esempi.

UN APPROCCIO PRATICO È SICURAMENTE PIÙ PROFICUO DI UN APPROCCIO MNEMONICO

Le attività possono essere proposte in esercizi di varia tipologia come si può vedere nello schema seguente:

- Esercizi di collegamento della definizione con il termine corrispondente
- Ricerca della definizione del termine nella L2
- Esercizi di completamento in L2
- Compilazione di glossari partendo da testi ed esercizi assegnati
- Traduzione di frasi o brevi testi (traduzione diretta ed inversa) contenenti la terminologia in oggetto
- Esercizi di comprensione e lettura tramite domande aperte
- Pratica orale (simulazione di situazioni: prenotare, conversazioni telefoniche, variazioni di programma, descrizioni, dare e chiedere informazioni...)

ACTIVIDADES PROPUESTAS

EJERCICIO 1

Define en español el significado de las siguientes palabras y tradúcelas en italiano

a. vale
b. facturació
c. overbooking
d. albergue juvenil
e. trasnportista
f. alquilar
g. kilometraje
h. mayor de edad
i. reserva
j. hotel rural

EJERCICIO 2

Completa el texto y traduce en español los términos al pie del texto

Hotel LA SULTANA

1 ..... accanto alle tombe Saadiane, nella Medina di Marrackech, tra 2 l'..... dei souk e della piazza Djemaa El Fna, godetevi tutta l'eleganza 3 ..... e la tranquillità di questo 4 .....hotel dove il tempo si è fermato.
5 .....al lavoro del migliori maestri artigiani è stato particolarmente curato l'6 ..... delle camere e suites, ma 7 ..... si possono ammirare mobili antichi, collezioni di quadri, affreschi, marmi e sculture: 8 ..... opere d'arte. Dalle sue ampie terrazze si gode una suggestiva e unica panoramica della città.

Camere

10 camere e 11 suites; 9 ..... diversa dall'altra tutte con climatizzatore e ventilatore, asciugacapelli, Tv satellitare, telefono, accesso a internet, lettore dvd, mini-bar non alcoolico 10 ....., camino, angolo salotto. Particolari le stanze da bagno con doccia e 11 ....., che si ispirano agli antichi templi romani con marmi e colonne.

Servizi

La piscina di acqua ionizzata e riscaldata è situata all'interno di un riad. E' stata 12..... Sugli antichi disegni dei palazzi dei pascià e per 13..... un'autentica parete storica dell'antico palazzo delle Tombe Saadiane scopeto nel 1917 dopo essere stato dmenticato per secoli. Ristoranti con 14..... possibilità di scelta tra pasti leggeri o snack sulle terrazze panoramiche. Cena gastronomica la sera servita a menù. Lounge bar con vista 15..... piscina, boutique, biblioteca e audioteca, sala riunioni. Spazio fitness e cardio-training. Room service 24/24. A pagamento: salone di massaggi ed estetica, hammam, sauna, idromassaggio, parrucchiere, servizio lavanderia, noleggio biciclette.

1. sulla
2. vasca da bagno
3. ovunque
4. situato
5. grazie
6. salvaguardare
7. animazione
8. ampia
9. ognuna
10. da favola
11. costruita
12. lussuoso
13. arredamento
14. vere e proprie
15. gratuito

EJERCICIO 3a

Completa con los términos adecuados que encuentras al pie del ejercicio

TESOROS DE MÉXICO

Se dice que el Zócalo, la plaza 1..... de Ciudad de México, es la segunda 2..... grande del mundo. En 3..... caso es una de las más espectaculares, 4..... la vida que bulle en ella y 5..... la cantidad de lugare sinteresantes que se encuentran aquí mismo o en sus alrededores. En ella 6..... la Catedral (recientemente restaurada por fin se puede ver sin los 7..... anteriores), y el palacio Nacional, en el lugar donde estuvieron los palacios de Moctezuma y los virreyes y en el que hay que contemplar los 8 ..... DE Diego de Rivera que reflejan la historia de México a través de los 9 ..... En la esquina de la plaza 10. ..... los restos de Templo Mayor con un excelente museo. En los 11. ..... abundan los palacios de la época colonial. Si sigues la avenida Madero12 ..... A la Alameda Central, un parque inmenso al que se asoman el Palcio de Bellas Artes y dos fascinantes museos.

DESTACAN	ALREDEDORES	POR	MÁS	MURALES PRINCIPAL
LLEGARÁS	CUALQUIER	SIGLOS ANDAMIOS	POR	ENCONTRARÁS

EJERCICIO 3b

Completa con los términos adecuados que encuentras al pie del ejercicio

HOTEL PESTANA NATAL

..... junto a la playa, en una zona prácticamente exclusiva para sus clientes. Todas las habitationes disponen de baño con 2....., 3..... y aire acondicionado, minibar terraza con 4..... al mar. 5..... otros servicios dispone de restaurante internacional, restaurante junto a la 6....., bar con música 7..... Vivo, zona de hamacas en la playa, un gran parque 8 ..... con una gran piscina en la cual 9. ..... de cascada e hidromasaje, piscina infantil, mini club para niños, amplio programa de entretenimiento, gimnasio, sauna, tienda de regalos, así 10..... una galería de pinturas y obras de artesanía

VISTAS	COMO	SITUADO	DISPONE	DUCHA	PISCINA
EN	ENTRE	SECADOR	DE	PELO	ACUÁTICO

EJERCICIO 4

Lee la descripción de los Hoteles Tryp Bosque y del Agadir Beach Club y busca en los textos los términos correspondientes italianos y españoles.
Traduce en español los términos subrayados

Hotel Tryp Bosque ***

Situación
En zona residencial y cercano al Castillo de Bellver

Alojamiento
Habitaciones con suelo de parquet, aire acondicaionado, baño completo con secador de pelo. TV vía satélite con Canal +, conexión internet, teléfono, minibar y terraza. Caja fuerte en alquiler.

Ocupación máxima: 2 adultos y 1 niño. Posibilidad de 3 adultos a reconfirmar.

Restauración
Restaurante tipo buffet para el desayuno y la cena. Bar-Salón.

Instalaciones y servicios
Salón social. Centro de negocios y 5 salas de reuniones. Piscina para adultos y piscina para niños. Solarium. Minigolf y tenis de mesa.

Características
Renovado en el 2002. N° de habitaciones: 271.

Viaje de novios
Mínimo 5 noches:

_ Botella de cava. Cesta de frutas

_ Regalo sorpresa

Suplemento
+ Doble uso individual: 47euros/noche

Agadir Beach Club ***

Sorge direttamente sulla spiaggia, a pochi minuti dal centro di Agadir e a 30km circa dall'areoporto.

Camere
24 suites, 36 camere famigliari (massimo 2 adulti e 2 bambini) e 370 camere (camere triple adulti non disponibili) dotate di telefono, asciugacapelli, Tv color con ricezione via satellite RAI, radio, minibar, riscaldamento, balcone o terrazza, aria condizionata.

A pagamento: cassette di sicurezza.

Servizi
Sette ristoranti di cui uno francese, uno marocchino, uno italiano ed uno a base di pesce, grill per il pranzo ai bordi della piscina, snack sulla spiaggia aperto fino alle ore 17,30 bar, piano-bar. La formula mezza pensione comprende la prima colazione ed il pranzo a buffet, o la cena al tavolo in 4 ristoranti diversi e 3 volte alla settimana cena a buffet al ristorante principale. Sale conferenze, discoteca, sala giochi, boutique, parrucchiere, palestra.

Vacanza attiva
Piscina centrale (riscaldabile d'inverno) con zona riservata per bambini, pallavolo, ping pong, palestra. La spiaggia attrezzata dispone di sdraio e ombrelloni gratuiti. A pagamento: tennis (3 campi), sauna, bagno turco, massaggi, idromassaggio.

EJERCICIO 5

Une los términos de **A** con los de **B**

A
1. Divano letto
2. Letto a castello
3. Letto matrimoniale
4. Letto aggiunto
5. Camere comunicanti
6. Camera doppia
7. Camera matrimoniale
8. Posto letto
9. Supplemento singola
10. Prenotazione
11. Angolo cottura
12. Posto auto
13. Viaggio di nozze

B
Suplemento habitación individual
Reserva
Habitación doble
Viaje de novios
Sofá cama
Habitación con cama de matrimonio
Cocina americana
tipo de alojamiento (especificar)
Aparcamiento
Cama de matrimonio
Cama supletoria
Litera
Habitaciones comunicadas

A
1. Cabina
2. Ponte inferiore/superiore
3. Crociera
4. Ammiraglia
5. Flotta
6. Lunghezza
7. Larghezza
8. Stazza
9. Sbarco
10. Imbarco
11. A bordo

B
a. Embarque
b. Eslora
c. A bordo
d. Desembarque
e. Tonelaje
f. Camarote/Cabina
g. Punte inferior/superior
h. Buque insigna
i. Manga
l. Flota
m. Crucero

EJERCICIO 6

Traduce las seguentes frases

1. Precio base por persona en acomodación doble.
2. Doble uso individual.
3. Rodeado de amplios jardines y terrazas.
4. Servicio de toallas gratuito.
5. Sin cargo: secador de pelo, tv, sombrilla y tumbonas.
6. Con cargo: sauna, jacuzzi y cancha tenis.
7. Seguro contra los gastos de cancelación.
8. En regimen de alojamiento y desayuno.
9. Viva Tour organiza un recorrido en autocar de 6 días desde 777 euros.
10. Incluye: vuelos desde Madrid, traslados, hotel con desayuno y 5 cenas, autocar, guía y seguro.
11. Estancia en hoteles de 4* en régimen de media pensión.
12. Suplementos de salidas desde Madrid.
13. Retraso en el vuelo o pérdida de enlace aéreo.
14. Retraso en la entraga del equipaje.
15. Desayuno y salida a las 8.30 hacia la playa de Reduto
16. Presentación en el aeropuerto para embarcar en avión con destino Madrid.

EJERCICIO 7

Traduce el siguiente texto y produce un glosario.

De reconocida gastronomía y artesanía, Fuerteventura constituye un magnífico lugar para el descanso y la práctica de sus deportes predilectos. Destacan los Parques Naturales del Islote de Lobos y de Corralero. Es un lugar muy concurrido por los surferos porque se pueden encontrar instalaciones para los expertos y los principiantes. Los pueblos de la isla tienen características distintas y cada persona podrá encontrar el paisaje más adapto para transcurrir sus vacaciones ideales.

HOTEL BARCELÓ FUERTEVENTURA
Este hotel de cuatro estrellas es de reciente construcción y está situado delate de la Playa de Caleta del Fuste. Dispone de amplias habitaciones modernamente equipadas con baño completo. Parte del jardín está convertido en un restaurante de excelente cocina regional donde podrán degustar los típicos platos canarios.

EJERCICIO 8

Traduce el siguiente texto y produce un glosario.

Hay hoteles que ven pasar entre sus paredes varias generaciones de emprendedores. Este es el caso del Hotel Sant Roc, cuya renovación hace menos de un año, va a ser un modelo a imitar por muchos establecimientos en España. Sorprende que una iniciativa tan innovadora, haya germinado en una ciudad pequeña como Solsona. Su rehabilitación ha sido tan respetuosa en el plano arquitectónico y tan audaz en el orden decorativo que no pasa un día sin que el lugar reciba la visita de numerosos ciudadanos curiosos o viajeros estetas.

SANT ROC
Categoría: cuatro estrellas.
Dos comedores ofrecen una propuesta culinaria relevante en la comarca. El Buffi, genuino foro de la nueva cocina española, cuya carta ofrece algunas elaboraciones innovadoras y clásicas simplemente bien hechas, y el Petit Buffi, más informal y sugerente. Las habitaciones escalonan sus diferencias en tres categorías: estándar, superior y la júnior suite, clásica para la clientela de siempre. ■

Bibliografia

* HURTADO ALBIR, A., *Enseñar a traducir*, Edelsa, Madrid, 1999.
* BECCARIA, G.L., *Italiano. Antico e nuovo*, Garzanti, Milano, 1988.
* BERRUTO, G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1987.
* CALVI, M.V., "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*, Viareggio, Baroni, 2000.
* CALVI, M.V., "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
* 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?", en: CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, nº 18-19, 1995-96/ pagg 719-739.
* CARBONERO CANO, P., *Deixis espacial y temporal en el sistema lingüístico*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Serie Filosofía y Letras, Núm 46, 1979
* COVERI, L. – BENUCCI, A. – DIADORI, P., *le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Bonacci, Roma, 1998.
* SCARPA, F., *La traduzione specializzata*, Hoepli Editore, Milano, 2001.
* SOBRERO, AA., *Le lingue speciali*, in: id., (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol II, *La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari 1999.

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

Progettare unità d'acquisizione per bambini dai 3 ai 5 anni

Michele Daloiso
Università Ca' Foscari, Venezia

Come si progetta un'Unità d'Acquisizione (d'ora in avanti UdA) per la lingua straniera (LS) nella scuola dell'infanzia? Quali passi deve compiere l'insegnante? In questo contributo risponderemo a tali domande illustrando un percorso di progettazione delle UdA che realizzi coerentemente l'approccio formativo entro il quale ha avuto origine il concetto stesso di Unità d'Acquisizione da noi proposto.

1. La scelta del dominio e l'aggancio ai Campi d'Esperienza

Il primo passo per la progettazione di un'UdA rivolta a bambini dai 3 ai 5 anni consiste nella definizione di un **dominio**, ossia di un ambito, una macro-tematica educativa tipica della programmazione nella scuola dell'infanzia, dove la LS possa svolgere un ruolo importante. Sono domini utili a livello glottodidattico, ad esempio:

- il cibo e la cucina;
- il corpo umano;
- la famiglia;
- le forme e le caratteristiche fisiche degli oggetti;
- l'immaginario;
- la scuola;
- la natura;
- il tempo.

IL PRIMO PASSO CONSISTE NELLA DEFINIZIONE DI UN DOMINIO

Il dominio prescelto va collegato ad uno o più Campi d'Esperienza della scuola dell'infanzia[1], ossia gli ambiti del fare e dell'agire individuati negli Orientamenti del '91, nel rispetto delle modalità naturali, e necessariamente trasversali, con cui il bambino sviluppa il suo apprendimento. I campi di esperienza sono:

- **il sé e l'altro**, un campo che mira a sviluppare nel bambino le competenze sociali e relazionali, guidandolo verso la comprensione della necessità di darsi e riferirsi a norme di comportamento e di relazione; possono rientrare in questo campo i domini della famiglia e della scuola;
- **i discorsi e le parole**, ossia lo specifico campo di esercizio delle abilità comunicative relative al linguaggio orale e al primo contatto con la lingua scritta; in questo campo rientrano trasversalmente tutti i domini selezionati;
- **messaggi, forme e media**, un campo che mira a sviluppare specifiche capacità comunicative ed espressive attraverso mezzi diversi, che coinvolgono le dimensioni manipolativo-visiva, sonoro-musicale, drammatico-teatrale, audiovisuale e massmediale; possono essere agganciati a questo campo i domini dell'immaginario e del corpo umano, inteso come strumento espressivo e comunicativo;
- **le cose, il tempo e la natura**, ossia il campo d'esperienza dedicato all'esplorazione, scoperta e prima sistematizzazione delle conoscenze sul mondo; fanno parte direttamente di questo campo i domini della natura e del tempo, ma anche la cucina e la scuola, intesi come luoghi da esplorare, manipolare e cognitivizzare;
- **il corpo e il movimento**, ossia il campo della corporeità e della psicomotricità, che mira alla presa di coscienza del valore del corpo inteso come espressione della personalità; rientra in questo ambito il dominio del corpo umano, che il bambino deve esplorare nelle sue parti, scoprendone le funzioni ed il valore espressivo;
- **lo spazio, l'ordine e la misura,** che sviluppa le abilità di raggruppamento, ordinamento, quantificazione e misurazione di fatti e fenomeni della realtà, e le abilità necessarie per interpretarla e per intervenire consapevolmente su di essa; in questo campo trova spazio il dominio relativo alle forme e all'esplorazione delle caratteristiche fisiche e sensoriali degli oggetti.

Una volta individuato il Campo d'Esperienza di riferimento, si sceglie a partire dal dominio un tema specifico da sviluppare nel corso dell'UdA. Ad esempio, in riferimento al dominio

IN RIFERIMENTO AL DOMINIO DELL'IMMAGINARIO SI PUÒ PROGETTARE UN PERCORSO SU UNA FIABA SPECIFICA

[1] Dal momento che i campi d'esperienza s'intersecano l'un l'altro, rispettando le modalità trasversali con cui il bambino si relaziona con il mondo ed apprende, il dominio prescelto può far riferimento a più di un campo d'esperienza.

dell'immaginario si può progettare un percorso su una fiaba specifica; dal dominio del corpo umano si può pensare ad un percorso sulla scoperta delle diverse parti del corpo, o sui sensi, o ancora sulle espressioni del viso; dal dominio della cucina si può progettare un percorso specifico sul gusto, o sulla manipolazione degli ingredienti da cucina, o sull'esplorazione delle loro caratteristiche fisiche.

2. La definizione di obiettivi e prerequisiti

Il passo successivo consiste nella definizione di obiettivi didattici e prerequisiti. Si tratta di una fase della progettazione molto importante, perché attraverso la scelta delle tipologie di obiettivi da perseguire traspare la visione della LS e l'approccio glottodidattico che l'insegnante ha adottato.

Se gli obiettivi selezionati saranno esclusivamente di natura linguistica ed avulsi dalla programmazione della scuola dell'infanzia, emergerà una concezione della LS come estranea alla crescita complessiva del bambino, e l'accostamento alla LS stesso rischia di risultare inefficace.

L'approccio che crediamo risponda meglio alle caratteristiche del bambino dai 3 ai 5 anni è l'approccio formativo, che nasce dalla constatazione che l'acquisizione della LS in età precoce non può prescindere dallo sviluppo complessivo del bambino e propone di conseguenza un raccordo tra l'insegnamento della LS e gli ambiti educativi della scuola dell'infanzia, stabilendo la definizione di obiettivi didattici non solo di natura linguistica, ma anche formativa.

L'APPROCCIO FORMATIVO NASCE DALLA CONSTATAZIONE CHE L'ACQUISIZIONE DELLA LS IN ETÀ PRECOCE NON PUÒ PRESCINDERE DALLO SVILUPPO COMPLESSIVO DEL BAMBINO

Essendo nata per realizzare l'approccio formativo, proponiamo che l'UdA venga progettata selezionando obiettivi di natura innanzitutto formativa, strettamente legati ai Campi d'Esperienza e alla programmazione della scuola dell'infanzia. Se, ad esempio, si è scelto il dominio del corpo umano ed si intende realizzare un percorso sulle espressioni del viso, si possono individuare i seguenti obiettivi formativi, che riguardano i campi d'esperienza "il sé e l'altro", "messaggi, forme e media", "il corpo e il movimento":

- **Obiettivi cognitivi:** comprendere il proprio corpo, riconoscendo le sue parti, confrontandolo con quello degli altri; imparare che le espressioni del volto informano sullo stato d'animo di una persona e che ad ogni stato d'animo può essere associata un'espressione del volto;
- **Obiettivi semiotici:** comprendere ed esprimere con la gestualità e la mobilità del volto sensazioni, emozioni e intenzioni; promozione dell'autonomia nella capacità di riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti;

Di tutti questi possibili obiettivi l'insegnante dovrà sceglierne alcuni, ricordando che l'UdA è pensata come percorso d'acquisizione breve, nel rispetto delle modalità d'apprendimento dell'allievo. Sono quindi più efficaci tre o quattro UdA brevi e circoscritte in termini di tempo e di obiettivi, piuttosto che un'unica UdA lunga e troppo strutturata.

L'INSEGNANTE DOVRÀ RIFLETTERE SUGLI EVENTUALI PREREQUISITI FORMATIVI E LINGUISTICI

Una volta stabiliti gli obiettivi formativi, l'insegnante selezionerà quelli linguistici, ossia il lessico e le strutture in LS necessarie al bambino per raggiungere gli obiettivi formativi stabiliti. Se nel percorso sulle espressioni dei volti mi pongo come obiettivo cognitivo che il bambino impari ad associare ad ogni volto l'espressione di uno stato emotivo, allora il bambino dovrà acquisire il lessico di base relativo ai sentimenti, nonché alcune strutture del tipo "come ti senti?", "mi sento...", "sono...". Accanto agli obiettivi, l'insegnante dovrà riflettere sugli eventuali prerequisiti formativi e linguistici che l'UdA elaborata richiede. Affinché il bambino possa compiere l'associazione volto-espressione, dovrà aver sviluppato le abilità di riconoscimento dei volti, dovrà conoscere già le componenti del volto e possedere il lessico per descriverle.

3. Struttura, fasi e tecniche dell'Unità d'Acquisizione

L'UdA va strutturata secondo un percorso di tre fasi, precedute dalla **fase di motivazione**, che sarà 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 (canzoni, fiabe filastrocche). Le tre fasi che scandiscono l'UdA sono:

- **Accostamento:** a livello formativo il bambino viene avvicinato ad un fenomeno della realtà che è già oggetto delle attività in lingua madre, ma che il bambino non ha ancora concettualizzato; a livello linguistico, il bambino viene guidato alla comprensione globale del testo, anche attraverso l'ausilio di stimoli multisen-

soriali (ad esempio, immagini e oggetti da vedere, toccare, annusare...); sono utili in questa fase tutte le tecniche di accoppiamento e di riordino, e i giochi di insiemistica;

- **Focalizzazione:** questa fase può essere dedicata alla fissazione del lessico e delle strutture di cui i bambini hanno bisogno per concettualizzare anche in LS un fenomeno della realtà; pur non potendo richiedere agli alunni una riflessione cosciente sulla lingua, l'insegnante potrà selezionare alcune strutture della lingua presenti nel testo e proporre attività finalizzate alla loro fissazione; sono utili per la focalizzazione i giochi funzionali, mnemonici e fonetici, il dialogo a catena, le canzoncine e le filastrocche, perché aiutano la fissazione di strutture linguistiche;
- **Riutilizzo:** dal punto di vista formativo, in questa fase prevede attività che arricchiscano l'esperienza educativa in corso e consentano allo stesso tempo ai bambini di riutilizzare il lessico o le strutture fissate; dal punto di vista linguistico, questa fase mira alla riutilizzazione della struttura fissata mediante attività dapprima guidate, poi progressivamente più autonome; sono tecniche utili, qualora i bambini posseggano già un certo grado di autonomia, il role-making, il role-taking e il role-play, oppure si possono proporre giochi simbolici, comunicativi e su schema.

Questo percorso di acquisizione va inteso in maniera flessibile, in quanto il tempo stabilito per ciascuna fase dipenderà dall'età dei bambini; è probabile che con bambini di 5 anni sia possibile prolungare la fase di focalizzazione ed introdurre nella fase di riutilizzo alcune attività per la riflessione metalinguistica.

UN PERCORSO DI ACQUISIZIONE VA INTESO IN MANIERA FLESSIBILE

4. Due esempi di UdA

Per aiutare l'insegnante a comprendere la nostra proposta attraverso esempi concreti, concludiamo questo contributo presentando due UdA, che sono state elaborate da chi scrive seguendo il percorso di progettazione descritto.

UNITÀ D'ACQUISIZIONE: LA FIABA DI CENERENTOLA

Dominio: l'immaginario

Campi d'Esperienza di riferimento: "I discorsi e le parole", "Messaggi, forme e media"

Obiettivi formativi

cognitivi: sapere riconoscere informazioni all'interno di un testo secondo una sequenza narrativa lineare

semiotici: leggere le immagini in maniera creativa (cogliere il rapporto tra significante e significato nel linguaggio iconico); drammatizzare storie passando dal linguaggio verbale ad una pluralità di linguaggi (verbale, gestuale, mimico, vestemico, oggettemico...)

culturali: attraverso il contatto con la fiaba di Cenerentola, avvicinare il bambino alla fiaba come genere proprio non solo della sua cultura d'appartenenza.

Obiettivi linguistici (LS):

lessico: personaggi della fiaba; sostantivi (ragazza, giorno, invito, ballo, vestito, scarpetta, incantesimo); verbi (essere, vivere, volere, andare, avere, aiutare, dare, ballare); aggettivi (povero, cattivo, bello, felice, contento)[2]

strutture: forme del presente 3° persona; strutture testuali della fiaba (c'era una volta, un bel giorno, e vissero tutti felici e contenti).

Prerequisiti:

linguistici: forme dell'imperativo.

Età dei destinatari: 4 anni.

Fase di motivazione (pre-ascolto)

Accoppiamento lingua-immagine per la presentazione dei personaggi in LS.

Salta con vero o falso: l'insegnante indica un'immagine e nomina il personaggio. I bambini devono saltare a destra se ha nominato il personaggio giusto o a sinistra se ha nominato il personaggio sbagliato.

Colorare le immagini con le sequenze della storia.

Fase di accostamento (ascolto)

Lettura della fiaba, riassunta in semplici frasi accompagnate dalla relativa immagine.

Riordino di immagini: l'insegnante ripresenta ai bambini le immagini della fiaba, mescolandole, e rilegge la fiaba; ascoltando quello che legge l'insegnante i bambini dovranno mettere di nuovo in ordine le immagini.

Fase di focalizzazione (post-ascolto)

Frasi assurde: l'insegnante rilegge alcune frasi della storia cambiando una o più parole (o focalizzando l'attenzione su una struttura grammaticale), così da modificarne completamente il significato; i bambini dovranno riconoscere se sono giuste o sbagliate e correggerle.

Attività TPR[3]: un bambino mima un'azione legata alla fiaba e i bambini devono indovinarla usando la 3° persona singolare.

Catena: l'insegnante mette sul tavolo una serie di immagini capovolte che raffigurano alcune azioni che i bambini hanno già ascoltato nella fiaba o che hanno già affrontato in altre UdA (ballare, dare, vestirsi, pulire...). Un bambino gira un'immagine e spiega l'azione rappresentata usando la 3° persona; il suo compagno gira un'altra imma-

[2] Il lessico e le strutture vanno selezionati a partire dalla versione (anche semplificata) della fiaba che l'insegnante intende proporre ai bambini.
[3] Total Physical Response.

gine e deve spiegare l'azione rappresentata in questa immagine e in quella precedente, e così via.
Attività TPR: due o più bambini imitano una scena della fiaba e gli altri devono indovinare quali personaggi vengono interpretati e quali azioni compiono.

Fase di riutilizzo

Cambiamo il finale! I bambini a gruppi decidono un finale alternativo modificando le ultime tre scene della fiaba: i bambini che riescono già a comunicare in LS racconteranno il nuovo finale producendo alcune frasi in LS (l'insegnante suggerirà eventuali parole nuove, così da ampliare il lessico), mentre i bambini che sono nella fase di silenzio potranno mimare le scene modificate.
Una nuova Cenerentola: riutilizzando le immagini, i personaggi e le parole apprese dalla fiaba di Cenerentola, i bambini a gruppetti inventano una nuova fiaba formata da 4 o 5 sequenze, per ognuna delle quali dovranno produrre con l'aiuto dell'insegnante una semplice frase che spieghi la scena.

UNITÀ D'ACQUISIZIONE: LE ESPRESSIONI DEL VOLTO

Dominio: il corpo.
Campi d'Esperienza di riferimento: "Il sé e l'altro", "Messaggi, forme e media", "Il corpo e il movimento"

Obiettivi formativi:
cognitivi: imparare che le espressioni del volto informano sullo stato d'animo di una persona e che ad ogni stato d'animo può essere associata un'espressione del volto.
semiotici: imparare ad usare la mimica facciale per esprimere sentimenti.

Obiettivi linguistici (LS)
lessico: felice/triste, arrabbiato, impaurito, sorpreso...
strutture: mi sento..., sono..., come ti senti? sia...sia...

Prerequisiti:
cognitivi: conoscenza delle parti e della forma del volto.
linguistici: conoscenza del lessico connesso alle parti e alla forma del volto.

Età dei destinatari: 3 anni.

Fase di motivazione

Ascoltare e imparare alcune strofe di una filastrocca sulle espressioni del volto (anche in LM).

Fase di accostamento

Riconoscimento parola-espressione facciale in LM: l'insegnante fa vedere ai bambini fotografie con volti e chiede loro quale sentimento esprimono quei volti. Introduce poi il lessico in LS per esprimere gli stessi sentimenti.
Accoppiamento parola-espressione facciale in LS: l'insegnante dice un aggettivo che esprime un sentimento e i bambini, sfogliando alcune riviste, devono trovare altre fotografie che esprimono quel sentimento.

Fase di focalizzazione

Gioco di memoria: memory con le espressioni facciali (una volta individuato l'abbinamento corretto tra immagini con la stessa espressione facciale, il bambino deve anche dire "Questa persona è felice/triste....").
Domande a catena: i bambini sono seduti in cerchio; un bambino fa un'espressione facciale e chiede al compagno "Come mi sento?"; il compagno risponde "Sei...", poi ripete l'espressione del compagno e ne fa un'altra, chiedendo al vicino "Come mi sento?"; il bambino vicino deve rispondere "Sei sia... sia ...", e così via.

Fase di riutilizzo

Conversazione guidata: i bambini sono invitati a raccontare quando sono tristi o felici e le cause del loro stato d'animo, anche raccontando episodi tristi o allegri della loro quotidianità.
Gioco dell'oca con le espressioni del viso: l'insegnante e i bambini costruiscono un cartellone con un percorso, disegnando in alcune caselle espressioni facciali e stabilendo convenzionalmente il loro significato nel gioco (ad esempio: faccia triste = fermo un giro; faccia piangente = torna indietro di due caselle; faccia sorridente = avanti di 2 caselle...). Per ciascuna delle caselle rimanenti l'insegnante dovrà aver preparato una prova relativa ai contenuti appresi in questa UdA o nelle precedenti. ■

Bibliografia

* BALBONI P.E. (2002) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
  - COONAN CM, 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.
* 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.
* FREDDI G. (1990a) *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana/Petrini, Torino.
  - (1990b) *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana/Petrini, Torino.
  - (1999) *Psicolinguistica, Sociolinguistica e Glottodidattica*, UTET Libreria, Torino.
* MEZZADRI M. (2003) *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra, Perugia-Soleil, Welland.
* PIAZZA V., IANES D. (1999) *Insegnare domani*, Erikson, Trento.
* SAVIOLO N., BISIACCHI P. (2000) *Psicobiologia dello sviluppo*, Erickson, Trento.
* TITONE R. (2000) *Problemi di psicopedagogia del linguaggio*, Guerra Edizioni, Perugia.

Convegno

Sezione di Bassano del Grappa
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

"Percorsi verso il plurilinguismo: l'Italiano e le altre lingue"

Palazzo Bonaguro -Bassano del Grappa (VI)
Giovedì 12 Ottobre 2006

9.00	Apertura dei lavori
9.30 – 10.15	Paolo E. Balboni ,Università Ca' Foscari Venezia *Plurilinguismo: l'Italiano e le altre lingue*
10.15 – 11.00	Graziano Serragiotto, Università Ca' Foscari Venezia *Interlingua ed analisi dell'errore*
11.00 – 11.15	Pausa
11.15 – 12.00	Matteo Santipolo, Università Padova *La contrastività nell'insegnamento delle lingue*
12.00 – 12.45	Rita Minello, Università Ca' Foscari Venezia *Apprendimento cooperativo nelle lingue*
pomeriggio	Pratiche didattiche
14.30 – 15.15	Barbara D'Annunzio, Università Ca' Foscari Venezia *Laboratorio per l'italiano L2: modelli organizzativi e risorse*
15.15 – 16.00	Mara Salvataggio, Master ITALS - Ca' Foscari Venezia *La formazione on-line*
16.00 – 16.30	Pausa
16.30 – 17.15	Elena Ballarin, Università Ca' Foscari Venezia *Le microlingue in classe*
17.15 – 18.00	Morena Martini, SSIS Veneto - Ca' Foscari Venezia *Le canzoni, strumento di cultura in aula*

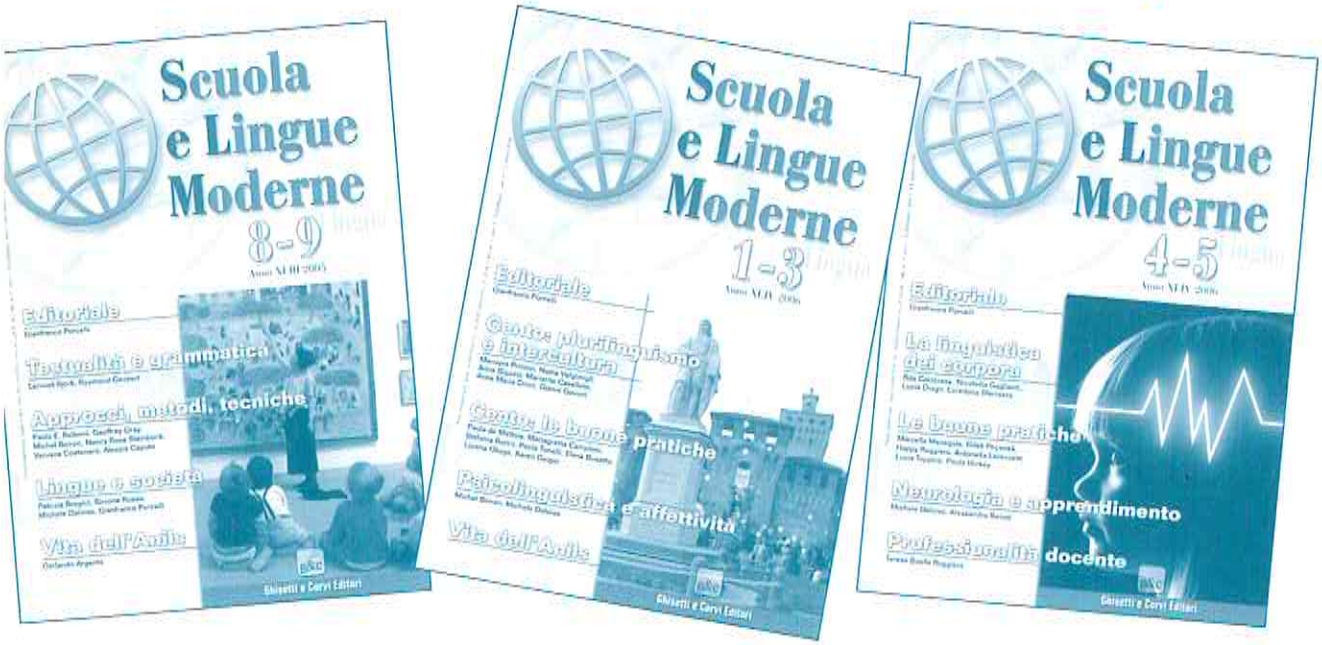
in collaborazione con CTF Bassano Asiago e Comune di Bassano del Grappa
Comitato Scientifico: Mariapia Primon, Graziano Serragiotto, Morena Martini

Segreteria organizzativa:
Mariapia Primon,Morena Martini,Liceo G.B.Brocchi.

Achieving success in the European Classroom

Maria Fucci, M.Rosaria Ciotti, Bellita Dottor
Dalla sezione di Latina

Il giorno 16 marzo 2006 la sezione Anils di Latina ha collaborato con la Oxford Teachers' Academy nell'ambito della National Conference su 'Achieving Success in the European Classroom', organizzato presso il liceo scientifico 'G.B.Grassi' della nostra città.
Lo staff della sezione locale, composto da Maria Fucci (presidente), M. Rosaria Ciotti (vice presidente) Bellita Dottor (segretaria) in collaborazione con la prof.ssa Rita Ippoliti, nostra socia e docente in servizio presso la scuola ospitante, ha contribuito alla preparazione logistica, organizzando spazi e predisponendo le attrezzature tecnologiche necessarie per gli interventi.
In questo ambito abbiamo avuto la possibilità di presentarci e farci conoscere anche da colleghi provenienti da fuori provincia. In apertura del convegno, Donatella Fitzgerald, organizzatrice in rappresentanza dell'OUP, ci ha introdotto rilevando l'importanza della nostra Associazione per lo sviluppo dell'insegnamento delle lingue straniere ed auspicando ulteriore collaborazione nel futuro. Un forte bisogno di essere informati è stato manifestato soprattutto da quei docenti che si affacciano da poco nel mondo dell'insegnamento delle lingue straniere e che cercano di acquisire l'opportuna formazione.
In vista dell'intervento avevamo preparato una presentazione in 'PowerPoint' per delineare un profilo storico dell'Anils come organizzazione nazionale che ha saputo diffondersi in modo capillare grazie alle sezioni attivatesi a livello locale, come la nostra, di cui abbiamo presentato le iniziative intraprese, scegliendo tra quelle più significative da noi svolte in un decennio di attività.
Ci hanno onorato della loro presenza due storici rappresentanti della sezione di Latina: la prof.ssa Ada Di Fazio ed il prof. Vittorio Finocchiaro che ci è sembrato doveroso invitare per ricordare il prezioso contributo da loro offerto, insieme alla prof.ssa Nerea Guina Vivaldi, alla nascita e sviluppo della nostra sezione a partire dagli anni settanta, 'pionieri' che l'Anils nazionale non ha sicuramente dimenticato. La nostra presentazione ha suscitato attenzione ed interesse nei partecipanti: le 'slides' sono state accompagnate da un commento che ha ampliato le informazioni.
L'OUP ci ha riservato anche uno stand pubblicitario dove abbiamo esposto alcuni numeri di Selm che hanno suscitato curiosità ed interesse nei partecipanti, riscuotendo grande successo, come dimostrano le iscrizioni sottoscritte da alcuni colleghi presenti, e le richieste dei nostri recapiti da parte di altri che si sono ripromessi di contattarci al più presto.
Un pizzico d'orgoglio ed emozione accompagneranno il ricordo di questa giornata. ■



Convegno internazionale transfrontaliero

"Le lingue e l'Europa. Comunicazione e mobilità: nuovi contesti linguistici"

Trieste, 8, 9, 10, marzo 2007

In occasione del 60° anniversario dell'ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere), la sezione di Trieste, unitamente all'IRRE FVG e al Dipartimento della Formazione e dell'Educazione dell'Università di Trieste, organizza un convegno internazionale transfrontaliero con relatori di Austria, Slovenia, Italia.

IL CONVEGNO, CHE SI TERRÀ PRESSO IL CENTRO CONGRESSI DELLA STAZIONE MARITTIMA, SALA SATURNIA, SI RIVOLGE AGLI OPERATORI SCOLASTICI E UNIVERSITARI.
È PREVISTA LA TRADUZIONE SIMULTANEA PER LE TRE LINGUE: ITALIANO, TEDESCO E SLOVENO.

Il Convegno si articola in 4 sessioni:

11 novembre, dopo i saluti delle autorità, la relazione di apertura sarà tenuta da un rappresentante della UE (Bruxelles) che si occupa dell'argomento della sessione: *Le politiche linguistiche.* In questa sessione, come in tutte le altre, le relazioni saranno tenute da rappresentanti di Austria, Slovenia e Italia.

10 novembre, mattina: il tema trattato sarà: *Le lingue per la mobilità*, inteso come concetto di microlingua. Con questa ottica saranno chiamati a relazionare esperti dei 3 paesi su Turismo, Banche, Assicurazioni, Sanità e Marittimo.

10 novembre, pomeriggio: sarà dedicato concetto di *Comunicazione* e al ruolo nella ricerca e nella formazione delle Istituzioni e delle Associazioni.

11 novembre; si parlerà di progetti linguistici transnazionali.
Sono stati chiamati rappresentanti ministeriali dei paesi coinvolti.
È prevista, inoltre, l'esposizione di Buone Pratiche da parte delle scuole con progetti particolarmente interessanti.
In chiusura ci saranno le conclusioni che metteranno a confronto le tematiche trattate.
Prof. Annamaria Griselli Gentili
Docente presso la Facoltà dì Scienze della Formazione
Presidente sezione ANILS di Trieste, Membro del Comitato Tecnico Scientifico dell'IRRE FVG

Trieste, 26 giugno 2006

Programma provvisorio

1° giorno 8/3, pomeriggio

POLITICHE LINGUISTICHE E MOBILITA' LINGUISTICA

ore 14.00 iscrizioni
ore 15.00 saluti autorità
ore 15.30 Luca Tomasi (UE)
ore 16.15 Antonio Giunta La Spada (MPI)
ore 17.00 Georg Gombos (Austria)
ore 17,00 pausa
ore 17.15 Nada Ciok (Slovenia)
ore 18.00 Gianfranco Porcelli: Dai "Livelli soglia" alla globalizzazione al nuovo concetto di "frontiera" (Presidente ANILS, Italia, e SILSIS di Pavia)
ore 18,45 dibattito e conclusioni

2° giomo 9/3, mattino

LINGUE PER LA MOBILITÀ

ore 09.00 Franco Fabbro: Neuroscienze e Pedagogia (Università di Udine, Italia)
ore 09.30 Paolo Balboni: Panorama delle microlingue (Ca' Foscari, Venezia, Italia)
ore 10.00 Giovanni Freddi: La grammatica del parlato (Ca' Foscari, Venezia, Italia)
ore 10.30 Pausa
ore 10.50 Giuliana Penco: Inglese Marittimo (Italia)
ore 11.10 Turismo (Austria)
ore 11.30 Sanità (Slovenia)
ore 11.40 Banche / Assicurazioni (Italia)
ore 12.00 (Austria)
ore 12.20 (Slovenia)

2° giorno 9/3, pomeriggio

COMUNICAZIONE: RUOLO DELLE ISTITUZIONI E RICERCHI

ore 15.00 Zdravka Godunz (Ministero dell'Istruzione, Slovenia)
ore 15.30 Josef Hieden (Accademia Pedagogica della Carinzia, Austria)
ore 16.00 Antonio Giannandrea (IRRE, Italia) Peter Brown (British Council, UK)

3° giorno 10/3, mattino

I PROGETTI LINGUISTICI

ore 09.00 Buone Pratiche: progetti scolastici
ore 09.00 (Italia)
ore 09.30 (Austria)
ore 10.00 (Slovenia)
ore 10.30 pausa
ore 10.45 PROGETTI LINGUISTICI TRANSFRONTALIERI
Marilena Nalesso: Progetti LABEL per le Scuole (IRRE, FVG),
Kristina Kovacic: Lingue in ambiente plurilingue (IRRE, FVG)
Vesna Mikulic: Progetto Phare (Università del Litorale)
ore 12.00 Conclusioni: Annamaria Griselli (ANILS, Università di Trieste)
Alessandra Missana (IRRE FVG)

Lettera a Mario Rizzo

Caro Mario,
certamente stai meglio di noi sia per il clima che per la compagnia.
Ti immagino con l'immancabile sigaretta accesa - ma si può fumare lassù?- mentre passi da un gruppo all'altro dei convenuti, per dare suggerimenti, scambiare battute, impostare progetti, convincere gli incerti e invitarli all'azione.
Sicuramente farai meno fatica di prima, quando il discorso era mediato dalla materia e filtrato da diversi modi di sentire e di percepire le cose.
Ora tutto è trasparente, limpido, sincero, e il pensare, il dire e il fare sono una sola realtà e non si può nascondere agli altri.
Ricordi quando ci conoscemmo? Avevi convocato una riunione di docenti di lingue straniere perché, per onorare la memoria di un amico, ti eri messo in mente di far risorgere la Sezione ANILS di Padova.
Eravamo in otto quella volta e ascoltammo attentamente forse senza capire troppo, almeno io, il perché di una associazione e l'importanza di essere uniti per conseguire obiettivi comuni.
Fosti molto convincente e così la sezione riprese il cammino interrotto, riuscendo ben presto a distinguersi per le attività e per l'atmosfera allegra e tuttavia impegnata che vi si respirava.
Quello che mi spinse a darti una mano in questa impresa fu la tua convinzione e il modo in cui riuscivi a coinvolgere gli altri senza esercitare la minima costrizione.
Ho ancora davanti agli occhi il lavoro che facevamo, le circolari che scrivevi con la "olivetti" tirate con il ciclostile, le macchie di inchiostro e le etichette ritagliate con un coltellino e appiccicate con la coccoina, e noi che operavamo a catena di montaggio.
Le colleghe che collaboravano allora, quasi tutte quelle che collaborano anche adesso, si divertivano al nostro prenderci in giro e ai rituali del caffè e delle sigarette.
Nel 1981 partecipasti al Congresso di Campobasso. Io non fui presente quella volta perché la Sezione aveva meno di 50 iscritti.
Al ritorno mi parlasti dei responsabili nazionali dell'ANILS, Bondi, Serena, Borin Duployez Di Felice Dondi, Perini e soprattutto di Giannandrea che aveva già cominciato a mettere ordine nel settore amministrativo e in quello organizzativo.
Mi riferisti dell'incarico che ti avevano affidato di Segretario Sindacale e ti presi in giro a lungo come ambizioso e scalatore dei vertici della dirigenza, ben sapendo che mai un tale incarico era stato riposto in così buone mani.
Tu non hai mai voluto cariche dirigenziali e perciò durante un altro Congresso, quando alcune consigliere proposero la tua candidatura a Presidente Nazionale dell'Associazione, declinasti fermamente l'offerta.
La partecipazione agli incontri di aggiornamento a Padova era considerevole e la qualità dei relatori molto apprezzata dalle colleghe. Per questo, su loro richiesta e avvalendoci dei suggerimenti e degli interventi di Freddi e dei suoi allievi di Venezia, organizzammo i primi corsi di preparazione ai Concorsi. I risultati furono ottimi con una percentuale del 90 % circa di ammessi agli orali e del'75 % circa di vincitori.
Le attività della Sezione erano molto varie per l'apporto di relatori come Balboni, Bonini, Zuanelli Sonino, Coonan, Jamet, Chantelauve, Cambiaghi, Porcelli ed altri, che fecero anche da punti di riferimento per i 6 Convegni che abbiamo organizzato.
Una iniziativa di successo, tutta tua, fu il magnifico viaggio in Russia a cui intervennero soci provenienti da varie sezioni con i loro nuclei familiari e gruppi di amici.
Io non volevo venire perché non mi ero ancora ripreso da un durissimo colpo subito dalla mia salute, ma tu mi convincesti insistendo sulla necessità di impegnarsi in qualcosa, come appunto l'organizzazione e la partecipazione ad un viaggio, per superare i momenti difficili.
Fatalmente, dopo un lungo periodo positivo, arrivò il tempo in cui, per varie ragioni, le adesioni all'Associazione e la partecipazione agli incontri cominciarono a diminuire.
Anche tu, per stanchezza e per qualche acciacco che stava avendo il sopravvento, cominciasti a "saltare" gli appuntamenti e a rinunciare agli incontri conviviali dei soci.
Queste riunioni, un paio all'anno, erano l'occasione per stare insieme, tenerti al corrente di quello che si faceva, aggiornarti sulle vicende dell'Associazione e delle persone che conoscevi e per mostrarti le foto più significative.

Quanto a me, ero diventato erede della Sezione e continuavo a gestirla in collaborazione con il gruppo "storico": Adriana, che ci ha lasciati anche lei, Antonella, Antonia, Claudia, Daria, Roberta, Millo.
Purtroppo un triste giorno di giugno ci colse di sorpresa la notizia della tua scomparsa, proprio mentre ci stavamo organizzando per venire a trovarti prima dell'estate.
Invece siamo venuti a darti l'estremo saluto.

Però anche ora che non ci sei più, continuiamo a sentire la tua presenza, parliamo di te, della coerenza del tuo comportamento, dell'impegno e della disponibilità verso gli altri, della profonda e sincera amicizia e della fede nei valori eterni.
Probabilmente non riusciremo ad imitarti ma di sicuro terremo sempre presente l'esempio che ci hai lasciato, e di questo ti siamo grati.

Ugo

La grande famiglia dell'ANILS affida a questo ricordo di Ugo Tassoni il suo "grazie!" a Mario Rizzo per quanto ha fatto in lunghi decenni operosi a favore dell'Associazione, a livello nazionale oltre che locale.

Università degli Studi di Ferrara
FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE

Ministero dell'Istruzione
Ufficio Scolastico Regionale
per l'Emilia-Romagna
Centro Servizi Amministrativi di Ferrara

Convegno internazionale:

Der Fall der Kulturmauer: Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?

(La caduta del muro culturale: l'aspetto interculturale nell'insegnamento della lingua straniera)

Organizzatori:
Prof. Ulrike Kaunzner (in collaborazione con Dr. Andrea Birk, Università degli Studi di Bologna)

Data:
9/10 novembre 2006 a Ferrara

Descrizione e obiettivi:
Il Common European Framework of Reference (CEFR, Council of Europe 1996) richiede, tra diverse abilità, quella interculturale. Questo è dovuto alla globalizzazione del mondo moderno e alla conseguente interazione "reale" dello studente con modi diversi di sentire, pensare e agire.
La comunicazione interculturale è stata oggetto di vari approcci scientifici come la psicologia, l'antropologia e la filosofia. Da queste discipline sono emersi risultati e concetti interessanti da applicare nella prassi didattica.

Partecipanti:
Il convegno si rivolge a studenti, insegnanti, docenti e lettori di lingua tedesca in Italia (verrà riconosciuto come corso di aggiornamento per gli insegnanti).

Obiettivi del convegno:
a) obiettivi scientifici
la verifica delle metodologie esistenti nell'insegnamento della lingua straniera per soddisfare le richieste specificate nel Common European Framework of Reference
una riflessione approfondita sulle diverse strategie didattiche applicabili all'insegnamento e sulle basi teoriche offerte dalla linguistica e dalla filosofia del linguaggio
b) obiettivi didattici
il riconoscimento del convegno come modulo didattico per gli studenti universitari
la presentazione e la discussione di protocolli didattici per l'inserimento di aspetti interculturali nell'insegnamento della lingua tedesca sia nelle scuole pubbliche che nei corsi universitari

Risultati attesi e ricadute del convegno:
Gli atti del convegno (la loro pubblicazione è prevista nel corso del 2007) metteranno particolarmente in evidenza i vari aspetti problematici nel contatto tra la cultura tedesca e quella italiana. La pubblicazione si rivelerà importante per un'adeguata preparazione degli studenti al mondo del lavoro dove i rapporti tra l'Italia e la Germania diventano sempre più intensi e richiedono una profonda conoscenza dell'altra cultura.

Informazioni:
Per i dettagli consultare le pagine web dell'Università degli Studi di Ferrara a partire da settembre 2006

Iscrizione: *ulrike.kaunzner@unife.it* (indicare la parola chiave "Kulturmauer")