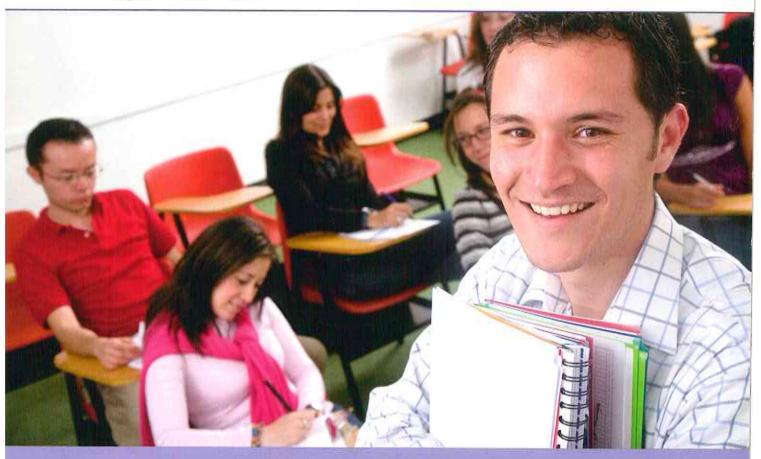


Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS





EDITORIALE Gianfranco Porcelli

GLOTTODIDATTICA PER ADULTI Paola Begotti - Michele Daloiso - Mara Salvalaggio Graziano Serragiotto - Elena Ballarin - Alberta Novello

RIFLESSIONI METODOLOGICHE Paola Ugolini

INSERTO - DOSSIER BLE a cura di Giovanni Freddi

PSICO- E NEUROLINGUISTICA Paolo Torresan - Bruna Ghiotti - Paola Vettorel

LE BUONE PRATICHE Eliana Terzuoli e Isabelle Maingain - Annamaria Crimi

ATTUALITÀ Paola De Matteis



Langenscheidt

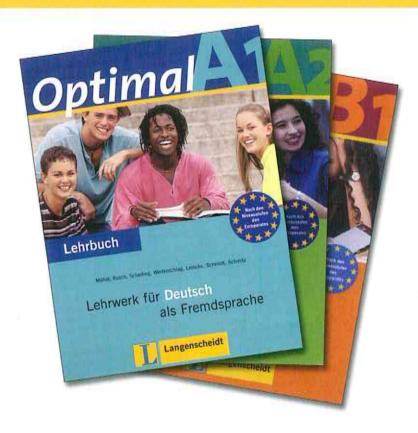
Optimal

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

Il corso è strutturato in unità tematicamente e linguisticamente collegate.

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





Großwörterbuch Deutsch

Dizionario monolingue completo:

- versione rinnovata e arricchita
- circa 66.000 voci e locuzioni
- box con informazioni di grammatica e civiltà
- disponibile nella versione con CD-ROM

Weil Sprachen Verbinden



Distributore per l'Italia: ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN) TEL 071.750701 / 75070257 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile

Poste Italiane Spa – Sped. in Abb. Post, D. L 353/2003 (conv. In L. 27.02.04, n. 46),

art. 1, com. 1, DCB Ancona

Anno XLV 6-7 2007

Proprietario ed editore ANILS

Direzione

Gianfranco Porcelli

Direttore responsabile Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano

gp.anils@yahoo.it

Abitazione: tel. fax 02 48951916

Antonio Giannandrea Direttore editoriale

Via Veneto, 84 - 86100 Campobasso

a_qiannandrea@yahoo.it

Paolo E. Balboni

Direttore scientifico e didattico

Gli articoli e le proposte di collaborazione a SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto: copertina e interno: Shutterstock

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.

Comitato scientifico internazionale

Lennart Björk, Svezia

Serge Borg, Francia

Martine Defontaine, Francia

Véronique Deschamps, Francia

Jean Yves Petitgirard, Francia Eynar Leupold, Germania

Ljudmila Alekseevna Verbickaja, Russia

Abbonamento annuo

Soci dell'ANILS:

comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.

Per i non Soci:

Italia Euro 24,00

Estero Euro 35,00

Sostenitore Euro 50,00 Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50

C.C.P. n. 10441863 intestato a:

ANILS, Associazione Nazionale

Insegnanti Lingue Straniere

Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso Le richieste di cambio di indirizzo vanno

accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

Produzione editoriale

ELI srl C.P. 6 – 62019 Recanati (MC) Direzione editoriale: Sarah M. Howell

Redazione: Gigliola Capodaglio, Marco Mercatali

Prestampa: graficaGEI - Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di novembre 2007

presso Tecnostampa

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

Cronache di povere lingue

di Gianfranco Porcelli

Glottodidattica per adulti

La formazione dell'adulto

di Paola Begotti

Il contributo della neuropsicologia

di Michele Daloiso

Metodologia glottodidattica destinata all'adulto

di Paola Begotti

Progetti europei per le lingue destinati ad un pubblico adulto

di Mara Salvalaggio

La valutazione nell'apprendimento linguistico dell'adulto

di Graziano Serragiotto

L'insegnamento delle lingue ad adulti in Italia

Centri Linguistici

di Elena Ballarin

CTP - Centri Territoriali Permanenti

di Alberta Novello

Riflessioni metodologiche

Stili di apprendimento e didattica delle lingue straniere

di Paola Ugolini

Inserto

Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 3

a cura di Giovanni Freddi

Psico- e neurolinguistica

Cogito ergo disco. Percorsi metacognitivi in lingua straniera

di Paolo Torresan

1 C Lingue e disturbi dell'apprendimento

di Bruna Ghiotti

4 0

Motivazione e apprendimento linguistico di Paola Vettorel

Le buone pratiche

L'uso di documenti orali autentici in FLE

di Eliana Terzuoli e Isabelle Maingain

La vidéo en classe de FLE

di Annamaria Crimi

Attualité

2008 - Anno Europeo del Dialogo Interculturale

di Paola De Matteis

Cronache di povere lingue

Gianfranco Porcelli

Presidente Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere

Delle lingue "altre" in questi giorni si parla molto ed è comunque un bene. La pag. 55 del Corriere della Sera del 14 settembre 2007 presenta tre "pezzi" degni di interesse. La rubrica di risposte ai lettori redatta dall'ambasciatore Sergio Romano reca il titolo "Il friulano non è la lingua di una minoranza". La prima lettera infatti è di un lettore triestino il quale lamenta che potrebbe passare una legge regionale che sancisce l'insegnamento obbligatorio del friulano nelle scuole della regione se non espressamente rifiutato dai genitori. A suo dire, in prospettiva si profila l'insegnamento in friulano di tutte le materie. La lettera parla di "dittatura linguistica che prevede l'arruolamento di un esercito di 8 mila docenti e una miriade di testi scolastici tali da conservare le numerose varianti lessicali se non si vuole ricorrere a un friulano standardizzato."

Nella sua risposta Romano accenna all'art. 6 della Costituzione che tutela le minoranze linguistiche, cita un intervento di De Mauro su *Il Piccolo*, favorevole all'iniziativa pur riconoscendone i problemi, e conclude così: "Al Workshop Ambrosetti a Cernobbio, il presidente del FriuliVenezia Giulia ha illustrato i programmi della sua regione e ne ha sottolineato il carattere mitteleuropeo. Ma non sarebbe meglio, allora, insegnare, oltre all'inglese, soprattutto il tedesco e lo sloveno? [...] Il Friuli non appartiene ai friulani. Appartiene a coloro che vi abitano e vi lavorano, quale che sia la loro origine, rispettandone lo stile e l'etica. Non mi sembra giusto mettere queste persone nella condizione di scegliere, per i loro figli, l'insegnamento del friulano o l'esonero. Non mi sembra giusto creare una distinzione fra coloro che parlano il friulano e coloro che non lo parlano, fra gli «interni» e gli «esterni»."

Nella rubrica "Interventi e repliche" si legge quanto segue:

"Sistema scolastico e utilizzo dell'inglese

Sul Corriere [...] Ernesto Galli della Loggia ha lanciato un grido di allarme di fronte all'eventualità che Imt, scuola di dottorato costituita per impulso di quattro atenei italiani, possa «impartire d'ora in poi tutti i suoi insegnamenti in inglese». La questione è di quelle che meritano attenzione. Vengo ai fatti. In Imt: la conoscenza della lingua italiana non è stata e non sarà un prerequisito per l'ammissione degli studenti; ai docenti si chiederà d'insegnare in inglese; gli allievi stranieri saranno tenuti a seguire corsi d'italiano.

Sintetizzo le principali motivazioni di questa scelta [...]. Primo, nei programmi di dottorato di ricerca la competizione per attrarre gli studenti migliori si svolge su scala mondiale e l'inglese è la lingua frança di riferimento. Secondo, molti giovani italiani chiedono, dopo la laurea, di studiare e far ricerca in un ambiente internazionale insieme a colleghi di altri Paesi. Terzo, nelle aree di attività di Imt, dall'analisi istituzionale comparata, all'economia, alle applicazioni dell'informatica, le imprese e le istituzioni richiedono capitale umano qualificato che sappia lavorare e far ricerca in inglese.

nei programmi di dottorato di ricerca la competizione per attrarre gli studenti migliori si svolge su scala mondiale

Ouarto, Imt crede nell'apertura internazionale delle selezioni per giovani ricercatori e docenti. I risultati sembrano confortanti, se è vero che per una posizione di ricerca sono pervenute 276 candidature dalle principali università in Europa e negli Stati Uniti. Per questi giovani colleghi, la lingua franca di riferimento è quella delle migliori riviste scientifiche: l'inglese.

Esistono modelli diversi da quello di Imt e non si può che rallegrarsene: una volta assicurato il rigore dei percorsi d'insegnamento, la varietà dei modelli formativi amplia la libertà di scelta e stimola la concorrenza.

> Fabio Pammolli Direttore Imt Alti Studi, Lucca

Se volesse essere davvero logicamente coerente con quanto scrive, mi pare che Pammolli dovrebbe sostenere che allora l'intero sistema scolastico italiano, per essere moderno e competitivo, dovrebbe in linea di massima adottare l'inglese. Cosa che anche a lui, immagino, apparirebbe però grottesca: perché?

Ernesto Galli della Loggia"

Dalle micro-varietà del friulano all'inglese come lingua della globalizzazione, fianco a fianco sulla stessa pagina: questo è l'orizzonte entro il quale ci muoviamo. Non intervengo con un mio giudizio. Sollecito interventi da parte dei colleghi friulani, giuliani e sardi, ma non solo da loro. Riporto ora un passo del Ministro Fioroni sul valore delle associazioni¹.

"La natura del Convegno dedicato al tema delle «Associazioni professionali degli insegnanti» mi induce ad iniziare dagli aspetti che si connettono al fenomeno associativo. Il ruolo delle Associazioni professionali è pienamente riconosciuto ed auspicato da questo Ministero per il contributo scientifico, supportato dalla esperienza pratica, che esse possono fornire a supporto delle decisioni politiche di grande significatività che debbono essere assunte per l'innalzamento dei livelli qualitativi della scuola italiana, indispensabili per consentire ai nostri giovani un inserimento nella società civile adequato alle esigenze della moderna società della conoscenza.

L'interazione con il Ministero non deve peraltro esaurirne la funzione in quanto, come giustamente è stato rappresentato, si prospetta l'opportunità di un'azione svolta direttamente con le istituzioni scolastiche al fine di consentire la lievitazione della cultura dell'autonomia nel pieno della valenza culturale che va attribuita a tale istituto.

In particolare può essere svolto un prezioso ruolo nella diffusione dell'autonomia di ricerca, prerogativa attribuita in funzione della valorizzazione della funzione docente e che si lega indissolubilmente all'auspicato salto di qualità degli apprendimenti e delle competenze.

la varietà dei modelli formativi amplia la libertà di scelta

La valorizzazione delle Associazioni passa anche attraverso l'implementazione della professionalità docente alla quale si richiede un adeguamento alle nuove esigenze di una scuola che non si basa più sulla semplice trasmissione delle nozioni da una generazione all'altra, ma che aspira a divenire luogo di elaborazione di nuova cultura in un processo dinamico che assecondi i tumultuosi mutamenti dell'attuale società occidentale nel contesto della globalizzazione. In tale direzione il tema si lega strettamente a quello su cui convergono molti altri dei quesiti posti e che mettono in risalto i problemi della formazione iniziale dei docenti.

Da qualche anno il nostro Paese è impegnato nella ricerca di nuove strade per consentire a chi aspira ad abbracciare la professione docente di acquisire una preparazione che abbini le conoscenze disciplinari a capacità metodologiche e relazionali in grado di permettere la personalizzazione dei percorsi formativi per consentire a ciascuno studente di esprimere pienamente le proprie vocazioni ed attitudini. Le attività condotte nelle

SISS sono state sostanzialmente positive e certamente non sarà andato disperso il prezioso patrimonio di conoscenze che è derivato dalla collaborazione tra la scuola e l'università.

La legge finanziaria per l'esercizio 2007, nel prevedere un piano triennale per l'eliminazione del precariato scolastico, ha dato l'avvio a una fase transitoria nel corso della quale dovrà essere attuato un monitoraggio sui cui esiti dovrà riferirsi in Parlamento anche al fine di individuare nuove modalità di formazione e di aggiornamento. Si è innestato, quindi, un processo evolutivo il cui obiettivo finale è quello di far compiere alla formazione iniziale dei docenti un ulteriore salto qualitativo facendo leva sulle esperienze fin qui condotte ed in continuità con le stesse. (...)"

Concludo con un'altra lettera al Corriere sempre sulla stessa pagina: la lettera mi sconforta ma la risposta mi rincuora.

"Caro Romano, è vero che Adenauer, De Gasperi e Schuman, padri della moderna Europa, parlavano tra loro in tedesco? Se così fosse sarebbe davvero curioso: comunicavano tra loro nella lingua della nazione sconfitta. (F.V)

De Gasperi era stato parlamentare austriaco a Vienna e a Innsbruck, e Robert Schuman conosceva il tedesco perché era alsaziano. Era naturale quindi che usassero la lingua con cui ciascuno dei tre aveva grande familiarità. Aggiungo che il tedesco non era la lingua di una nazione sconfitta. Era la lingua di una grande cultura europea. (S.R.)"

Che altro dire? Rimbocchiamoci le maniche ancora una volta e cerchiamo di essere portatori di cultura, ossia ambasciatori delle grandi culture europee.

Seminario tenuto a Milano il giorno
 giugno 2007. Cfr OPPInformazioni, 102
 (aprile-agosto) 2007, pp. 76-79.

La formazione dell'adulto

Paola Begotti Università Ca' Foscari di Venezia

L'ETÀ ADULTA

L'età adulta è l'età di maggior estensione nel corso della vita umana, s'intreccia con l'età evolutiva e con quella che si suole definire 'terza età', tuttavia non è possibile definire in modo scientifico le demarcazioni di queste differenti fasi della vita. Una prima riflessione, dunque, è senza dubbio la definizione di quali siano i criteri da adottare per poter affermare con certezza che una persona è adulta. Molti studiosi hanno tentato di definire l'età adulta: ad esempio si considerano precisi limiti psicobiologici e psicosociologici prendendo in considerazione la compiutezza sul piano fisico, intellettuale, della personalità, dei sentimenti e professionale (Léon, 1974: 66), oppure si considerano gli aspetti biologici, legali, sociali e psicologici (Knowles, 1973). In realtà, come afferma Demetrio (1990: 27), difficilmente si può fornire una definizione precisa ed universale dell'adulto, poiché il concetto di adulto è caratterizzato da instabilità temporale e geografica, cambia nel tempo in base alle necessità della comunità umana che lo adotta al fine di contraddistinguersi dalle altre comunità. La maturità, quindi, si può definire come l'espressione di un percorso personale ed è l'individuo che

fissa i parametri della propria età psicologica.

LIFE-SPAN THEORY

L'interesse per l'adulto ha determinato in pedagogia e psicologia il fiorire di studi sull'apprendimento delle persone di età matura ed è stata proposta una life-span theory, ossia "una prospettiva centrata sull'arco della vita" (Saraceno, 1986), che si basa su una logica di evoluzione e di azione. È da notare che viene utilizzata l'espressione "arco di vita" per indicare che l'interesse degli studiosi (Baltes, Reese, 1986) si concentra su tutto il vissuto della persona e non solo su una parte di esso, basandosi sul presupposto scientifico che lo sviluppo cognitivo umano avvenga per tutta la vita e che dipenda anche da interazioni tra condizioni socio-culturali, socio-ambientali, situazione storico-geografica, e predisposizioni personali (Gardner, 1983). Il termine "arco", del resto, indica che la formazione dell'adulto non precede con modalità regolare e lineare, ma include momenti evolutivi ascendenti e momenti involutivi discendenti, così come avviene naturalmente per qualsiasi altro aspetto della vita quotidiana dell'individuo.

IL CONCETTO DI LIFELONG LEARNING

Psicologi e pedagoghi, dunque, studiano e analizzano il concetto di apprendimento durante tutto l'arco della vita e si è diffusa l'espressione Lifelong Learning (Kearnes, 1999) per indicare una formazione permanente dell'adulto. Il principio di Lifelong Learning prevede per l'adulto una formazione costante a intervalli regolari lungo l'intero arco della vita, secondo uno sviluppo diacronico che consente al discente di occuparsi della propria formazione per un tempo che abbraccia un notevole numero di anni. Questo nuovo approccio all'apprendimento rivolge l'attenzione in particolare ai processi di acquisizione piuttosto che a quelli d'insegnamento, ai diversi stili cognitivi e alle modalità di apprendimento, il quale, muovendosi dall'interno dell'uomo, rende partecipe l'intero individuo che lo valuta in base ai propri bisogni interiori e professionali.

> un tipo di formazione che comprende tutti gli aspetti della vita

IL CONCETTO DI LIFEWIDE LEARNING

Attualmente si sta diffondendo anche il concetto di *Lifewide Learning* (Faris, 2002), ossia un tipo di formazione che comprende tutti gli aspetti della vita e in cui tutto diventa occasione d'apprendimento, secondo uno sviluppo di tipo sincronico che moltiplica

le situazioni di acquisizione di nuovi contenuti e consente all'adulto di occuparsi di più aree formative contemporaneamente. In questi ultimi anni le occasioni formative destinate ad adulti si sono accresciute notevolmente e oramai fanno parte della quotidianità dell'individuo, si svolgono in contesti anche diversi dall'istituzione scolastica tradizionale e non necessariamente passano attraverso un'attestazione e un riconoscimento ufficiale.

L'apprendimento, infatti, avviene anche attraverso gli eventi della vita quotidiana, secondo una pluralità e coralità di conoscenze, atti e strategie. In tal senso, allora, si può parlare di acquisizione:

- a. formale, quando si svolge in istituzioni di formazione e porta al conseguimento di diplomi e/o di qualifiche o certificazioni riconosciute, ad esempio un corso di lingua straniera presso i Centri Linguistici delle Università italiane:
- b. non formale, ossia in assenza di certificazioni formali, quando si svolge al di fuori delle principali strutture di formazione e istruzione e che può attivarsi sul luogo di lavoro, presso organizzazioni culturali, sportive, associazioni o altro, ad esempio un corso di lingua straniera organizzato da associazioni di volontariato per gli immigrati, oppure un corso di specializzazione informatica o di comunicazione aziendale organizzato dai datori nella sede di lavoro, oppure semplicemente un corso di pittura o di ballo per autorealizzarsi;
- c. *informale*, quando la formazione viene dalla vita quotidiana e spesso non è riconosciuta come tale neppure dall'individuo direttamente interessato, ad esempio l'autoapprendimento attraverso videocassette (molto in voga ora sono quelle destinate alle lingue straniere, o al ballo, che si possono acquistare anche in libreria o in edicola) oppure per mezzo di Cdrom, corsi in internet, oppure semplicemente attraverso la lettura di un manuale di funzionamento di un

telefono cellulare. In ogni momento della vita quotidiana, infatti, siamo tenuti ad affrontare un processo di apprendimento, non più per modeling come si verificava prima, bensì attraverso l'autoapprendimento o l'insegnamento diretto.

LE CARATTERISTICHE DELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE DA PARTE DEGLI ADULTI

La persona matura che s'impegna per la sua formazione continua e ricerca nuove conoscenze è spinta da un gap, da una situazione di allontanamento tra i propri bisogni esistenziali o professionali e la realtà in cui è immersa e quindi cerca di colmare questo vuoto per autorealizzarsi professionalmente come individuo sociale o come persona. Il bambino è sempre disponibile ad apprendere per motivi sia biologici sia psicologici; l'adulto, invece, sceglie le opportunità formative in modo selettivo e finalizzato ad uno scopo ben preciso, il suo interesse è indirizzato verso ciò che gli consente di realizzare il proprio ruolo sociale o la propria realizzazione come persona (Alessandrini, 1994).

gli adulti presentano dei tratti caratteristici ricorrenti

Gli adulti presentano dei tratti caratteristici ricorrenti che si differenziano rispetto all'apprendimento destinato ai bambini, e ciò a prescindere dalla loro provenienza geografica, età, sesso e formazione iniziale.

In sintesi Knowles (1984) distingue le caratteristiche dell'apprendimento dell'adulto in sei elementi distintivi che si possono schematizzare in:

a. *il concetto di sé*: l'adulto ha una personalità formata e desidera essere responsabile delle proprie decisioni e di autogestirsi. Per la propria formazione analogamente richiede di essere trattato da responsabile e di partecipare alle decisioni inerenti il proprio percorso didattico, nel caso contrario può arrivare a respingere ogni ingerenza da parte del docente;

- b. *la motivazione*: l'adulto è motivato ad apprendere non solo per migliorare professionalmente, ma anche spinto dal desiderio di autorealizzazione, di autostima e per migliorare la propria qualità di vita. L'individuo maturo ha degli obiettivi prefissati dettati spesso dalla necessità e urgenza di utilizzare la formazione;
- c. *Il bisogno di conoscenza:* l'adulto prima di accostarsi ad un momento formativo valuta bene i vantaggi che potrà trarre da questo processo, poiché investe su questo un notevole impegno (Tough, 1979);
- d. *la disponibilità ad apprendere:* l'adulto è disposto ad apprendere ciò di cui ha bisogno, oppure ciò di cui sente l'esigenza per migliorarsi come individuo e affrontare le situazioni reali di vita quotidiana;
- e. l'orientamento verso l'apprendimento: dato l'assunto precedente, l'adulto manifesta un orientamento verso l'apprendimento in sé non tanto verso l'oggetto della materia, come avviene per i bambini, quanto invece per un utilizzo delle conoscenze nella vita reale:
- f. l'influenza dell'esperienza precedente: l'adulto presenta un'esperienza vissuta precedente che influenza innegabilmente quella presente. Ciò sicuramente presenta più vantaggi che svantaggi in ambito formativo, perché l'ampio bagaglio interiore di conoscenze consente di metterle a confronto e di apprezzare e cogliere il valore profondo della cultura (Bocca, 1993).

In ambito di apprendimento di una lingua straniera, l'adulto attribuisce un forte valore strumentale alla lingua stessa e richiede apprendimenti da utilizzare hic et nunc,



immediatamente e senza indugio, a differenza del bambino che attribuisce a questa un valore aggregante e un utilizzo successivo.

L'adulto, inoltre, ha la capacità di strutturare in modo razionale e intenzionale le conoscenze e di contestualizzare gli apprendimenti, effettuando riflessioni approfondite e critiche sulle regole poiché possiede strutture metacognitive acquisite, tuttavia presenta un processo di apprendimento linguistico meno immediato e spontaneo rispetto al bambino.

L'apprendimento delle lingue da parte di un pubblico adulto può essere, tuttavia, influenzato da alcuni fattori che riescono a condizionare notevolmente il processo, sia in senso positivo, sia negativo. Le variabili si possono ricondurre a tre categorie precise (Mazzotta, 1996: 48-70):

- a. variabili individuali;
- b. variabili sociali;
- c, variabili naturali.

Le variabili individuali si possono definire come gli elementi distintivi peculiari di ciascun individuo. Tra esse si possono annoverare caratteristiche quali la motivazione, i bisogni linguistici, i tratti della personalità, come ad esempio l'estroversione o l'introversione, la disponibilità ad accettare il rischio e lo stile cognitivo, oppure i fattori emotivi, come ad esempio l'ansia. Le variabili sociali sono fattori determinati dall'ambiente e dal contesto in cui il discente adulto vive o ha vissuto e tra esse si possono enumerare lo stile di apprendimento pregresso, di cui tratteremo nei prossimi paragrafi, oppure il contesto di apprendimento, vale a dire dove e come si impara la lingua. Infine, le variabili naturali si possono definire come quegli aspetti innati che possono incidere in modo determinante sull'apprendimento di una lingua, tra questi, aspetti

d'importanza decisiva sembrano essere l'età e l'attitudine personale.

La fatica ad intraprendere un percorso formativo da parte di un discente adulto è supportata dalla motivazione, quella che Balboni definisce L'energia che mette in moto hardware e software (Balboni 2002: 38). Tra i tre tipi di motivazione indicata dallo studioso, vale a dire il dovere, il bisogno e il piacere, indubbiamente l'obiettivo primario che dovrebbe perseguire la formazione glottodidattica è quello di infondere nel discente il 'piacere' di imparare, ma talvolta incorrono dinamiche affettive che limitano o inibiscono l'interesse per lo studio, determinandone il successo o l'insuccesso.

OSTACOLI ED ELEMENTI FAVOREVOLI PER L'APPRENDIMENTO GLOTTODIDATTICO DA PARTE DEGLI ADULTI

Le resistenze che un individuo adulto offre a nuove esperienze formative, come affermato in precedenza, sono determinate sia da fattori sociali e professionali, sia da motivi psicologici. In primo luogo è frequente che l'adulto non possieda la disponibilità concreta di tempo, perché oberato di impegni di tipo professionale o familiare, oppure gli manchi la disposizione mentale idonea ad affrontare un nuovo percorso formativo perché si sente vecchio per un impegno gravoso e lungo nel tempo. In secondo luogo si possono manifestare ostacoli di tipo emotivo, ossia la paura di fare brutte figure, di mostrare di non sapere, di rivivere esperienze scolastiche negative legate all'infanzia, oppure di non avere chiara la percezione e la definizione dei bisogni cognitivi o delle capacità d'incidenza individuale. Ulteriore ostacolo per l'apprendimento di un adulto può rappresentare la difficoltà a comprendere il docente perché quest'ultimo utilizza una metodologia non bene accetta o propone esempi non in sintonia con le esperienze vissute dall'adulto o con

situazioni di provenienza, oppure l'insufficiente dimestichezza con alcune tecniche didattiche o strategie cognitive.

un adulto impara se la fatica vale la pena per la sua crescita

In definitiva, un adulto impara soltanto se comprende che la fatica dell'imparare vale la pena per la sua crescita personale o professionale, se il percorso di formazione che gli viene offerto trova collegamenti e connessioni con la sua esperienza passata di vita o di lavoro, se riesce a dare un significato e ad integrare il nuovo percorso con l'esperienza passata che già possiede.

Tra gli elementi, invece, che concorrono a favorire la formazione

dell'adulto si possono annoverare, il clima creato in classe, l'indagine diagnostica dei bisogni reali degli studenti, l'operatività delle proposte formative, la spendibilità per percorsi formativi intrapresi. Una classe di adulti è generalmente composta da soggetti eterogenei, con interessi individuali e bisogni diversi, con abilità, storie e caratteri differenti e spesso anche con livelli di competenza linguistica diversi. Il disagio che studenti adulti provano nell'esporsi in una classe di persone poco conosciute può essere superato grazie a un ambiente sereno e costruttivo, che favorisca l'interazione sociale e linguistica, quindi dove sia stata posta attenzione alla disposizione delle sedie, alle strutture, le quali devono essere adequate, funzionali ed accoglienti, e, infine, alle risorse e all'organizzazione del corso. L'adulto che decide di intraprendere

un percorso formativo è invogliato sicuramente anche dalla 'operatività' dell'apprendimento e 'spendibilità' delle proposte a livello professionale, quindi sono molto graditi i laboratori e workshop, dove si possa mettere in pratica quanto appreso nelle fasi teoriche, le collaborazioni tra il sistema formativo e le imprese, oppure la possibilità di ottenere dei crediti formativi o delle certificazioni che qualifichino le competenze, soprattutto se riconosciute a livello europeo. Sarebbe auspicabile che nei corsi di formazione destinati ad adulti si creasse un meccanismo per la progettazione comune del percorso didattico, che l'équipe docente predisponesse le tappe formative in piena collaborazione e che le stesse fossero confrontate con i discenti, i quali devono essere responsabilizzati e coinvolti nelle decisioni attraverso un 'patto formativo' individualizzato.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. (1998), Tecniche didattiche per l'educazione linguistica, Utet Libreria, Torino.
- BALBONI P.E. (2002), Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Utet Libreria, Torino.
- BALBONI P.E. (2005), L'acquisizione di una LS da parte di giovani adulti, in PAVAN E. (a cura di), Il lettore di italiano all'estero, Bonacci, Roma.
- BALTES P.B., REESE H. (1986),
 "L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva",
 in Età evolutiva, 23.
- BEGOTTI P. (2006), L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale, modulo telematico FILIM in ambito del Laboratorio Itals, Venezia, http://www.unive.it/itals.

- BEGOTTI P. (2006), L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri, Guerra, Perugia.
- BOCCA G. (1993), Educazione permanente, Vita e Pensiero, Milano.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2001), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge, University Press. Trad. It. (2002), Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, La Nuova Italia, Firenze.
- DEMETRIO D. (1990), L'età adulta.
 Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo, Carocci, Roma.
- FARIS R. (2002), The Web of Life and the Web of Learning: Electronic Networking and Learning Communities, Community Networking, Building Community, Melbourne.

- KEARNES P. (1999), Lifelong Learning: Implications for VET, Adelaide, NCVER.
- KNOWLES M. (1973), The Adult Learner. A Neglected Species, Merril, Houston. Trad it. (1993), Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia, Franco Angeli, Milano.
- GARDNER H. (1983), Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, Inc., New York. Trad. It. (1987), Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Feltrinelli, Milano.
- LÉON A. (1974), Psicopedagogia degli adulti, Editori Riuniti, Roma.
- MAZZOTTA P. (1996), Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente, Adriatica, Bari.
- SARACENO C. (a cura di) (1986), Età e corso della vita, Il Mulino, Bologna.
- TOUGH A. (1979), The Adult's Learning Projects, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

ll contributo della neuropsicologia

Michele Daloiso
Università Ca' Foscari di Venezia

GLOTTODIDATTICA E NEUROPSICOLOGIA: TRADIZIONE E INNOVAZIONE

La Neuropsicologia è una scienza relativamente recente¹, che indaga la relazione tra fenomenologia e basi neurali delle funzioni cognitive (Aglioti, Fabbro, 2006), investigando i processi che consentono al cervello di apprendere, memorizzare, ricordare e rielaborare informazioni. Già negli anni '70 nella tradizione glottodidattica italiana si intuivano i potenziali apporti delle scienze psicologiche all'insegnamento delle lingue. Renzo Titone e Giovanni Freddi elaborarono così un modello di Unità Didattica fondato sulla psicologia della Gestalt, sulla psicologia umanistica e sui fattori motivazionali ed affettivi legati all'apprendimento. Negli anni '80 i primi importanti progressi sulla

conoscenza delle basi neurali delle funzioni cognitive condussero Marcel Danesi ad elaborare un modello di insegnamento che tentava di fondarsi da un lato su concetti neurofunzionali (bimodalità, periodo critico, plasticità neuronale) e dall'altro su un'integrazione di orientamenti didattici induttivi. deduttivi, funzionali e affettivi. Il modello di Danesi ebbe il merito di evidenziare i possibili contributi della ricerca neuroscientifica all'insegnamento delle lingue, tendendo però ad un'eccessiva semplificazione dei processi neurobiologici che sottostanno all'apprendimento linguistico. Le attuali ricerche neuroscientifiche, infatti, anziché generalizzare i processi neurali, tendono a considerare le peculiarità neurologiche di ciascuna fase evolutiva dell'uomo, indagando le specificità neuropsicologiche nel bambino, nell'adolescente, nell'adulto e nell'anziano. Parallelamente anche la glottodidattica ha progressivamente abbandonato l'ipotesi di elaborare metodologie universali, aprendo invece settori di ricerca specifici per le diverse situazioni di apprendimento, tra le quali rientra anche l'insegnamento delle lingue a studenti adulti.

Relativamente all'apprendimento linguistico in età adulta le recenti scoperte neuropsicologiche offrono indicazioni utili su:

- a. i fenomeni psicologici che influenzano l'apprendimento linguistico anche nell'adulto, come l'attenzione,
 la motivazione, le emozioni, la percezione;
 b. le strategie cognitive e mnemoniche, nonché le propensioni intellettive e gli stili di apprendimento che lo studente possiede;
- c. i processi neurofisiologici che

sottostanno all'apprendimento delle lingue in età adulta.

LA DIMENSIONE NEUROPSICOLOGICA DELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO IN ETÀ ADULTA

Quali sono i tratti neuropsicologici salienti dello studente adulto? Come tali peculiarità influenzano il processo di apprendimento linguistico e lo rendono diverso da quello di bambini e degli adolescenti? Per rispondere a questi interrogativi cercheremo di delineare alcuni aspetti centrali che caratterizzano lo studente adulto in termini neuroscientifici.

a. Plasticità cerebrale e neurogenesi
Una delle nozioni-chiave della
neuropsicologia è la plasticità cerebrale,
ossia la possibilità di formare un numero
elevato di connessioni sinaptiche e gruppi
neuronali specifici in relazione ad
esperienze di apprendimento,
riorganizzando le funzioni cerebrali
in maniera flessibile (Kandel, Schwartz,
Jessel, 2003).

La plasticità cerebrale tende a diminuire sensibilmente allo scadere dei periodi critici² per l'acquisizione linguistica, quando si stabiliscono le funzioni cognitive superiori nelle specifiche aree cerebrali, diminuisce il numero delle connessioni sinaptiche e inizia il processo di mielinizzazione, che consiste nella creazione di uno strato di mielina quale protezione dei neuroni, che perciò divengono più efficienti, ma più difficilmente modificabili. Seppur in misura minore, anche in età adulta il cervello può modificare e riorganizzare i circuiti neurali sulla base di esperienze e stimoli ambientali. Nel cervello adulto, infatti, anche se la maggior parte delle

¹ Sebbene le basi scientifiche della disciplina fossero state gettate già negli anni '30 dal neurologo russo Luria, fu solo negli anni '60 che la neuropsicologia si sviluppò pienamente come disciplina autonoma.

² La nozione di periodo critico, che risale alle ricerche di Lennenberg (1967), è attualmente oggetto di discussione. Nell'ambito dell'acquisizione linguistica sarebbe forse più appropriato parlare di un periodo critico per l'acquisizione della lingua madre (entro i 3-4 anni di vita) e di una serie di *periodi sensibili* per l'acquisizione di altre lingue, durante i quali la persona sviluppa e potenzia le abilità di apprendimento, ma con il passare degli anni perde progressivamente la "sensibilità alle lingue", manifestando sempre più difficoltà nell'acquisizione di alcuni aspetti linguistici, come la prosodia, la fonologia, il lessico funzionale.



connessioni sinaptiche sono già stabilizzate, è ancora possibile formare connessioni dipendenti da attività svolte, dal rapporto con l'ambiente e dalle esperienze vissute. Alcuni studi neurobiologici recenti, inoltre, stanno portando ad un ripensamento del concetto di declino mentale, che si pensava inevitabile con l'avanzare dell'età. Fino a poco tempo fa, a causa delle scarse conoscenze sul funzionamento del cervello e sui suoi processi di invecchiamento, era diffusa l'idea che con l'avanzare dell'età venissero meno le capacità di apprendimento, di memorizzazione e di rielaborazione cognitiva. Questa ipotesi sembrava supportata da alcune teorie neurobiologiche, secondo cui dopo l'età di 20 anni inizia un lento processo di perdita dei neuroni3 e il cervello adulto non riesce a produrre nuovi neuroni (Battaglini, 2002). I recenti esperimenti di Goulde (1999) e Gage (2002) hanno invece dimostrato la capacità di neurogenesi, seppur limitata⁴, anche nel cervello adulto, evidenziando che nei mammiferi adulti: a. è ancora possibile la produzione di nuovi neuroni nella corteccia associativa dei lobi temporali e frontali, che

³ Ricerche più recenti hanno dimostrato che la morte neuronale inizia molto prima dei 20 anni, forse già alla nascita (Goswami, 2004). Ciò che rende possibile lo sviluppo delle straordinarie capacità di apprendimento nel bambino non è tanto il numero di neuroni, quanto piuttosto la creazione di un numero elevato di connessioni neurali in corrispondenza dell'input ambientale. Purtroppo la neurogenesi nella corteccia adulta non è sufficiente alla riparazione di lesioni cerebrali. Un'importante linea di ricerca neuroscientifica si occupa di cercare di capire le modalità di regolazione della neurogenesi, in modo da poterla sfruttare per promuovere la rigenerazione dopo una cerebrolesione (Bear, Connors, Paradiso, 2003).

5 Le ricerche di Gage sono state condotte anche su ratti adulti ed è stato rilevato che se questi venivano inscriti in un ambiente ricco di stimoli, giochi (ruote, scale, tunnel), e compagni, si verificava una consistente crescita dei dendriti nella corteccia, nonché delle connessioni sinaptiche corticali.

6 I termini input e stimolo sono essenzialmente sinonimi, ma preferiamo utilizzare il primo, in quanto il secondo assume una connotazione glottodidattica negativa, rimandando al modello didattico comportamentista.

7 I processi attentivi e di autocontrollo sono presieduti dal lobo frontale, che giunge a piena maturazione attorno ai 6-7 anni di vita. governano le funzioni cognitive superiori (comprensione e produzione linguistica, attenzione, pianificazione del compito, risoluzione di problemi); b. anche l'ippocampo, struttura importante per l'apprendimento e la fissazione di informazioni nei magazzini mnemonici, gode di un ricambio neuronale;

c. la rigenerazione neuronale dipende molto da fattori legati all'ambiente, che deve essere stimolante a livello cognitivo e socio-relazionale, offrendo anche situazioni con una componete ludicas: d. una maggior produzione di neuroni in queste aree ha effetti molto positivi sull'apprendimento, in quanto determina il miglioramento delle prestazioni nei compiti di memoria, di problem solving e di elaborazione linguistica. Alla luce di queste scoperte si è iniziato a capire che il mantenimento di un buono stato intellettivo durante l'invecchiamento è determinato anche da fattori esterni connessi allo stile di vita e alle abitudini della persona. Molti neuroscienziati e psicologi hanno riconosciuto l'importanza dell'educazione continua e della stimolazione intellettuale anche nell'adulto, del controllo dello stress e del mantenimento delle relazioni sociali.

b. Motivazione ed emozione nella classe di lingua

In campo neurobiologico la motivazione all'apprendimento è stata definita come un processo continuo di "stimulus appraisal" (Schumann, 1999, 2004): il cervello dello studente riceve input⁶ dall'esterno e li confronta con le aspettative, i bisogni, i desideri; sulla base di tale comparazione l'input viene giudicato positivamente o negativamente, e di consequenza viene inviato dalla memoria di lavoro ai centri cerebrali deputati all'apprendimento, o bloccato fino a che la relativa traccia mnestica decade definitivamente. Il processo di apprendimento linguistico dello studente adulto richiede un notevole sforzo attentivo ed implica la capacità di focalizzare coscientemente l'attenzione verso l'input. I processi attentivi dell'adulto sono in gran parte volontari e connessi alle dinamiche motivazionali; la decisione di focalizzare l'attenzione è infatti subordinata alla

percezione della rilevanza dell'input da parte dell'allievo (Smith, 1995), e dunque al fenomeno dello "stimulus appraisal". Competenze attentive specifiche per l'apprendimento linguistico risultano essenziali perché l'attenzione, per quanto sia sviluppata nell'adulto⁷, è comunque limitata, in quanto limitati sono il numero degli elementi ai quali lo studente può prestare attenzione contemporaneamente e la capacità di protrarre la focalizzazione dell'attenzione nel tempo.

BIBLIOGRAFIA

- AGLIOTI S. M., FABBRO F. (2006),
 Neuropsicologia del linguaggio, Il Mulino,
 Bologna.
- BATTAGLINI (2002), Neuroscienze per iniziare, pubblicato a cura dell'ufficio stampa e P.R. della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, presso la LithoStampa di Pasian di Prato, Udine.
- DALOISO M. (2006a), "Insegnare le lingue a studenti adulti. Riflessioni tratte dalla ricerca neurobiologica", PsicoLAB – Rivista telematica di informazione scientifica, Sezione PsicoScuola: Didattica delle Lingue, http://www.psicolab.net/ index.asp?pid=idart&scat=132&arid=1328.
- DANESI M. (1988), Neurolinguistica e glottodidattica, Liviana, Padova.
- DANESI M. (1998), Il cervello in aula.
 Neurolinguistica e didattica delle lingue,
 Guerra Edizioni, Perugia.
- FABBRO F. (1996), Il cervello bilingue.
 Neurolinguistica e poliglossia, Casa
 Editrice Astrolabio, Roma.
- KANDEL, SCHWARTZ, JESSEL (2003), Manuale di neuroscienze, Mondadori, Milano
- SCHUMANN J. H. (1999), The Neurobiology of Affect in Language, Blackwell, Oxford.
- SCHUMANN J. H., CROWELL S. E., JONES N. E., LEE N., SCHUCHERT S. A. and WOOD L. A. (2004), The neurobiology of learning. Perspectives from second language acquisition, Lawrence Erlbaum.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di) (2004),
 Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti,
 UTET, Torino.
- SMITH N. (1995), *The mind of a savant*, Blackwell, Oxford.

Metodologia glottodidattica destinata all'adulto

Paola Begotti Università Ca' Foscari di Venezia



LINGUE E APPRENDENTI ADULTI

In ambito glottodidattico gli approcci adottati con discenti adulti sono i più diversificati, ma mentre fino a qualche tempo fa si riteneva che quelli più consoni ad un pubblico adulto fossero principalmente quelli d'impianto formalistico-deduttivo, ad esempio il metodo grammaticale-traduttivo, ora non è più così e l'offerta formativa destinata a studenti adulti abbraccia un ventaglio di metodologie diverse. Feyerabend (1979: 25) sostiene che nella ricerca scientifica non esistono

principi validi in ogni occasione o metodi ritenuti indiscutibili, ma è necessario che il docente individui il tipo di approccio, di metodo o metodologia che è efficace con quel tipo di classe di adulti. È nostra ferma convinzione che non esista un approccio o metodo che sia universalmente adatto a tutte le tipologie di studenti adulti, bensi per una glottodidattica efficace si rende necessaria una valutazione a priori delle esperienze pregresse, degli stili cognitivi e d'apprendimento, delle motivazioni e dei bisogni dei singoli apprendenti, al fine di proporre la metodologia che meglio si adatta al tipo di destinatari.

Un docente non deve sentirsi

vincolato ad applicare una metodologia di insegnamento unicamente di tipo trasmissivo con adulti, poiché tale metodologia tradizionale prevede che il sapere sia patrimonio solo dell'insegnante e che si trasmetta in modo lineare dal formatore al formando: le teorie attuali sulla formazione dell'adulto mostrano, invece, un individuo in 'ricerca' attiva, che rielabora il sapere in modo riflessivo, lo personalizza e lo contestualizza.

LA GLOTTODIDATTICA PER EVENTI COMPLETI

Si ritiene importante evidenziare che frequentemente nei corsi di lingua standard con adulti vengono affrontate tematiche che sfociano nell'ambito microlinguistico, come ad esempio la visita ad un museo, la prenotazione di una stanza d'albergo o la richiesta di una visita medica.

Nell'insegnamento delle microlingue ad adulti, in particolar modo per quanto riquarda quelle relazionali, è necessario procedere secondo una glottodidattica per eventi completi, poiché i testi microlinguistici, per apparire significativi, non possono essere isolati, ma devono essere presentati nella loro completezza, secondo uno sviluppo di causa-effetto di testi appartenenti spesso a generi comunicativi diversi (Balboni, 2000). La prenotazione di una stanza d'albergo, ad esempio, prevede una transazione di tipo commerciale dove intercorre uno scambio di richieste. preventivi, contratti, fatture di pagamento, eventuali reclami, quindi

testi di natura strumentale e linguistica diversa.

L'adulto che affronta in un corso di lingua standard solo uno di questi aspetti, sentirà l'esigenza di completare il percorso microlinguistico affrontando l'evento comunicativo nella sua complessità.

È possibile ipotizzare, ciò nondimeno, che la glottodidattica per eventi completi sia opportuna ed efficace con un pubblico adulto non solo in ambito microlinguistico, bensi anche per la lingua standard perché viene incontro alle necessità di un apprendente adulto. L'adulto, infatti, generalmente ha già sperimentato nella sua vita un evento comunicativo nella sua interezza in lingua materna e durante un corso di lingua straniera desidera decodificare, osservare o affrontare lo stesso evento anche in lingua straniera.

LE METODOLOGIE UTILIZZATE CON ADULTI

Non verranno prese in considerazione in questa sede tutte le metodologie utilizzabili per insegnare le lingue straniere, bensi se ne illustreranno solamente alcune tra le più diffuse e utilizzate in contesto formativo destinato ad adulti.

Le notevoli differenze individuali tra soggetti inseriti in una stessa classe di lingua portano i docenti ad applicare frequentemente in glottodidattica il metodo integrato, metodo che accoglie insieme i principi teorici di differenti approcci e si realizza operativamente con attività e tecniche didattiche di matrice diversa.

Questo tipo di realizzazione diversificata, che generalmente incontra i favori degli apprendenti adulti, consente di coinvolgere tutti gli studenti e di assecondare didatticamente la maggior parte dei tipi di stili cognitivi, d'intelligenze, di personalità e favorisce, quindi, l'acquisizione della lingua da parte dell'adulto.

Tale applicazione si rivela particolarmente efficace per la varietà di tecniche che presenta, l'adattabilità alle differenze individuali dei componenti della classe e la possibilità di effettuare gruppi di livello o differenziare la didattica per classi ad abilità miste.

L'APPROCCIO COMUNICATIVO

L'approccio Comunicativo, invece, a nostro avviso pare molto adatto ad un pubblico di immigrati adulti, i quali manifestano bisogni immediati di sopravvivenza e integrazione in una comunità straniera. Tali bisogni trovano risposta anche nell'uso e nell'enfatizzazione che l'approccio Comunicativo fa del concetto e dell'utilizzo di materiale autentico in classe, lo stesso materiale con cui gli immigrati, inseriti in un contesto di lingua L2, hanno a che fare quotidianamente e possono ritrovare in ambienti diversi.

l'approccio comunicativo pare molto adatto ad un pubblico di immigrati adulti

Anche dai metodi scaturiti dall'approccio Comunicativo, vale a dire il metodo Situazionale e il Nozionale-Funzionale, gli immigrati possono trarre giovamento, perché il principio che la lingua straniera debba essere presentata in una 'situazione', in un contesto preciso, l'attenzione per l'elemento socio-pragmatico e culturale e per l'acquisizione di atti comunicativi, corrisponde alle necessità immediate di socializzazione e adempimento dei bisogni di tale pubblico.

Il principio cambia se, invece, i destinatari sono adulti altamente scolarizzati, ad esempio studenti universitari *Erasmus* o laureati, poiché a causa dell'acquisita capacità astrattiva di tale categoria d'utenti è frequente che venga richiesto al docente una maggiore riflessione metalinguistica e metacomunicativa

della lingua, spesso anche con metodo deduttivo, quindi si utilizzano con questi destinatari esercizi di matrice strutturalistica o grammaticaletraduttiva.

IL COOPERATIVE LEARNING APPLICATO ALLE LINGUE

La metodologia che fa riferimento all'apprendimento cooperativo manifesta numerosi e indubbi vantaggi in ambito glottodidattico per la sfera relazionale, motivazionale, sociale e creativa.

Un adulto che ha appreso a utilizzare le tecniche cooperative ha maggiori possibilità di raggiungere il successo in ambito formativo, di sviluppare il proprio pensiero critico e creativo. sviluppa capacità di interazione con un gruppo e abilità sociali, perviene ad un atteggiamento maggiormente positivo nei confronti della formazione e accresce l'autostima e il senso del rispetto reciproco. Si ritiene, tuttavia. che tale metodologia richieda una sicura padronanza della lingua da parte dell'apprendente, poiché il tipo d'interazione che si stabilisce con i colleghi esige una competenza linguistica di livello avanzato, pertanto difficilmente una metodologia cooperativa può essere realizzata con studenti adulti di livello linguistico iniziale.

IL PROBLEM SOLVING APPLICATO ALLE LINGUE

La glottodidattica che segue una modalità di problem solving induce gli studenti ad impegnarsi in atti di scoperta e generalmente ogni lezione pone un determinato problema da risolvere. Le attività, le domande e i compiti assegnati tendono a far chiarezza su un caso difficile che spinge il discente a definire, porsi delle domande, osservare, generalizzare, verificare e applicare i risultati ottenuti.

L'adulto, di fatto, è abituato ad affrontare quotidianamente situazioni problematiche cui trovare una soluzione e per fare ciò ricorre spesso a strategie che ha già attuato in passato, secondo il concetto di pensiero riproduttivo, oppure ne ricerca di nuove, secondo il pensiero produttivo, e le riutilizzerà in nuove situazioni. In tal senso l'adulto, con il bagaglio della sua esperienza alle spalle, sembrerebbe avvantaggiato rispetto ai bambini o agli adolescenti circa il trovare soluzioni con metodologia di problem solving, pur tuttavia un problema che richieda l'utilizzo di tecniche o strumenti nuovi vedrebbe favoriti i più giovani, più propensi a sperimentare nuove soluzioni.

LA GLOTTODIDATTICA UMANISTICO-AFFETTIVA

Fino a qualche tempo fa si considerava la glottodidattica Umanistico-Affettiva adatta solamente ad un pubblico di bambini, in particolare per l'insegnamento precoce delle lingue, ma gli studi più recenti hanno confutato tale affermazione.

Sviluppatosi a partire dagli anni Settanta sotto la spinta della psicologia umanistica, tale approccio psicopedagogico si contraddistingue in ambito formativo per la centralità che assumono gli aspetti affettivi e relazionali e l'attenzione verso l'autorealizzazione dello studente.

Un gruppo di apprendenti non è un organismo statico e per poter organizzare e condurre con successo dei percorsi didattici è necessario conoscere le dinamiche affettive, le motivazioni e i bisogni che spingono i discenti ad intraprendere quel percorso, nonché le strategie più opportune per far leva sull'adulto e condurlo al successo formativo. Gli adulti, d'altronde, sono portatori di un vissuto e di un rapporto dialettico con

la società e per questo motivo, avendo maggiore consapevolezza delle loro emozioni e delle loro relazioni interpersonali, le vivono in modo più attivo che non altre categorie di studenti.

In campo glottodidattico, un impianto di tipo Umanistico-Affettivo tiene debitamente conto delle indicazioni offerte dalla neurolinguistica e cerca di procedere 'secondo natura', attivando entrambe le modalità del cervello per sfruttare al meglio la potenzialità di acquisizione dell'individuo (Stevick, 1990).

Il nostro cervello, infatti, funziona in modo analitico nell'emisfero sinistro e in modo globale in quello destro, la parte sinistra gestisce la razionalità, quella destra gestisce l'emotività, e dato che la percezione della realtà e la comunicazione si basano anche su aspetti non verbali e legati all'intelligenza emotiva, il docente che intende adottare un impianto Umanistico-Affettivo deve tener conto di questo fondamentale aspetto durante le sue lezioni, deve cercare di operare con l'individuo adulto nella sua interezza, razionale ed affettiva.

un impianto di tipo Umanistico-Affettivo tiene conto delle indicazioni offerte dalla neurolinguistica

Le principali caratteristiche che contraddistinguono un impianto glottodidattico di tipo Umanistico-Affettivo si possono riassumere in (Serra Borneto, 1998: 41-44):

 a. primato della pedagogia, poiché l'approccio Umanistico-Affettivo non nasce in ambito glottodidattico, bensi in quello psicologico e pedagogico, quindi si trasferiscono esperienze sviluppate in altri contesti in quello dell'insegnamento delle lingue straniere; b. centralità dell'apprendente, perché al centro del processo didattico, dunque, viene posto lo studente con le sue emozioni, il suo carattere, il suo vissuto, e il docente che intende avvalersi di un impianto umanistico-affettivo è mosso prima di tutto ad accedere al mondo dei suoi studenti, della loro realtà, dei loro interessi, tenendo in considerazione la personalità dell'apprendente nella sua interezza e complessità;

 c. multimodalità, vale a dire la pluralità di proposte per acquisire informazioni, al fine di privilegiare gli aspetti psicologici ed emotivi del processo di apprendimento;

d. *infantilizzazione*, ossia il processo che cerca di simulare l'acquisizione tipica dei bambini seguendo una modalità naturale e consentendo agli apprendenti di porsi in un atteggiamento psicologico che favorisce l'apprendimento, liberi da qualsiasi condizionamento;

e. atmosfera, perché tende a creare un'atmosfera non competitiva, rilassata e ludica allo scopo di facilitare l'apprendimento;

f. ruolo del docente, poiché egli assolve ad una funzione determinante per l'apprendimento dato che deve dirigere il processo, oltre che facilitarlo, con competenza e sensibilità.

L'IMPLEMENTAZIONE DELLA GLOTTODIDATTICA UMANISTICO-AFFETTIVA

Rendere operativo un impianto glottodidattico Umanistico-Affettivo significa considerare in primo piano sempre l'individuo e la sua sfera affettiva, pertanto il curricolo, la metodologia e le tecniche adottate dovranno essere coerenti con tale finalità e perseguire con attenzione questo rilevante obiettivo.

Di matrice Umanistico-Affettiva, ad esempio, è il curricolo di autorealizzazione (Richards, 1985), il quale mette in risalto in particolar modo lo sviluppo affettivo



dell'individuo più che quello cognitivo, al fine di favorire la realizzazione personale e l'autonomia nella formazione del discente.

Un curricolo di autorealizzazione trova il suo compimento nel sillabo in divenire, vale a dire un sillabo selezionato dai discenti stessi, i quali decidono in assoluta autonomia cosa e come apprendere la lingua straniera (Breen, 1987).

I sillabi in divenire rappresentano un ottimo strumento per incoraggiare la partecipazione attiva dell'adulto nella classe di lingua e per promuovere l'autonomia di apprendimento, poiché consentono di negoziare con gli apprendenti i contenuti in base alle loro reali esigenze, sviluppando, di conseguenza, una motivazione interiore. L'adulto manifesta apertamente al docente la richiesta di essere consapevole del proprio percorso formativo linguistico e di avere coscienza delle mete finali da raggiungere, del proprio modo di apprendere, dei lati deboli e dei punti di forza su cui far leva, quindi tale

strumento può rappresentare una risposta a questo tipo di esigenza.

L'adozione di un sillabo in divenire, inoltre, prevede l'accettazione di un ruolo di responsabilità nel processo decisionale didattico, ruolo che è più conforme alla figura dell'adulto che ha raggiunto una maturazione psicologica personale piuttosto che al bambino o all'adolescente.

Un metodo, una metodologia e delle tecniche glottodidattiche che intendano applicare operativamente un impianto Umanistico-Affettivo, quindi, indicheranno come fulcro d'azione il rispetto e la sensibilità per la sfera emotiva degli apprendenti e la serenità dell'ambiente formativo (Porcelli, 1994).

La scelta di un metodo o metodologia che risulti adeguata ai destinatari deve implicare sempre l'analisi del contesto della classe e il coinvolgimento diretto degli apprendenti, poiché sono loro stessi che devono fornire le indicazioni utili per l'applicazione dei presupposti teorici umanistico-affettivi.

Non esiste un unico metodo o metodologia glottodidattica di matrice umanistico-affettiva che possa essere applicata ad un pubblico di adulti, ma tra le diverse proposte la scelta del docente deve ricadere su quella più rispondente al tipo di gruppo a cui insegna in un determinato momento.

Tra i metodi glottodidattici di matrice Umanistico-Affettiva frequentemente adottati con adulti ritroviamo il metodo Suggestopedico di Lozanov, il Community Language Learning, mentre tra le metodologie glottodidattiche attualmente la Ludica riscontra sempre più favori anche tra apprendenti maturi.

LA METODOLOGIA LUDICA

La natura intrinseca dell'attività ludica ha la capacità di coinvolgere il discente adulto secondo una triplice modalità:

- a. emotiva, perché stimola i sensi e le emozioni e induce lo studente a provare sensazioni di stupore, serenità, rilassamento, divertimento, e senso di libertà espressiva;
- b. operativo-strumentale, poiché incoraggia la creatività, la ricerca esplorativa, l'utilizzo di regole precise;
- c. sociorelazionale, perché stimola la socializzazione, la condivisione, la cooperazione, l'affiatamento tra i componenti del gruppo.

Il coinvolgimento totale che espleta la Glottodidattica Ludica dimostra la sua capacità di poter mantenere negli allievi tempi di attenzione prolungati, apertura mentale ed emotiva verso le attività proposte, un grande impegno cognitivo e partecipazione.

Utilizzare in classe attività ludiche che gli adulti non hanno mai usato, o per lo meno che non hanno mai associato alla glottodidattica, bensi hanno considerato solo come un momento di svago, significa conferire ad un

elm 6-7 - 2007 ·

glottodidattica per adulti



esercizio un significato emotivo che può incoraggiare e sviluppare l'apprendimento linguistico. La lingua straniera, in tal modo, viene associata non più solo all'apprendimento, ma diventa lo strumento con cui esprimere e manifestare apertamente il proprio lato affettivo, le proprie emozioni.

È necessario, tuttavia, come primo impatto con un gruppo di discenti adulti, saper utilizzare in maniera graduale tale metodologia. alternandolo con metodi diversi sicuramente graditi ai destinatari dell'atto didattico, per non forzare troppo la partecipazione da parte di apprendenti che potrebbero manifestare resistenze per cultura o personalità. Talvolta, infatti, il docente si trova di fronte a studenti adulti particolarmente refrattari alla metodologia Ludica poiché, con l'esperienza l'adulto elabora degli abiti mentali rigidi che precludono l'accettazione di nuove tecniche che non siano già state sperimentate. In questo caso, il bagaglio che l'adulto si è creato nel tempo è limitante in ambito formativo perché ogni novità è vissuta come destabilizzante e scatena resistenze e diffidenze. Questo ostacolo si può manifestare a prescindere dal sesso e dal livello d'istruzione, ma frequentemente presenta uno stretto legame.

LUDICA E ALTRE METODOLOGIE

Utilizzare nella classe di lingue una metodologia Ludica non significa necessariamente negare la possibilità di avvalersi di altre metodologie contemporaneamente. La Glottodidattica Ludica, infatti,

annovera una grande varietà di attività di problem solving che consentono lo sviluppo e il potenziamento del pensiero riproduttivo e di quello produttivo, nonché la creatività che consente di osservare un problema da una molteplicità di punti di vista diversi e di arrivare alla sua soluzione quando le possibilità offerte dalla razionalità sono inadequate. Grazie ai giochi glottodidattici che utilizzano una modalità di problem solving l'adulto può sviluppare e potenziare la creatività in modo da creare una forma mentis che gli consenta di ricercare orizzonti nuovi e alternativi e di apprendere in maniera significativa.

Anche una metodologia di Cooperative Learning può essere realizzata simultaneamente alla Ludica. In un ambiente collaborativo tendono a cadere le barriere che culturalmente separano il gioco dall'apprendimento, l'apprendimento dal lavoro e il lavoro dal gioco, le interazioni che avvengono mostrano le caratteristiche proprie di ciascun contesto d'azione. In tal modo è possibile dare vita a un'interazione collaborativa che tenga conto della necessità di creazione di valore, della continua crescita personale e di gruppo, della spinta motivazionale e culturalmente creativa.

in un ambiente collaborativo tendono a cadere le barriere

LUDICA E INTELLIGENZE MULTIPLE

La metodologia Ludica si pone come una risposta alle problematiche collegate alla complessità e alle differenziazioni tra discenti adulti nella stessa classe, poiché può avvalersi di attività che stimolano le diverse intelligenze, incoraggiano e promuovono i distinti stili cognitivi e le diverse personalità.

La teoria ideata da Gardner (1983) ci consente di individuare delle strategie glottodidattiche o attività ludiche che sono in grado di stimolare gli studenti adulti che presentano difficoltà nell'apprendimento della lingua straniera:

- a. intelligenza interpersonale: tutte le attività ludiche di coppia o di gruppo, di role-play, di problem solving, come ad esempio fornire agli studenti degli indizi per ricercare l'autore di un fatto, oppure attività di enigmistica;
- b. intelligenza intrapersonale: tutte le attività di riflessione individuale, di ricerca di un significato nuovo, giochi in cui si pongono domande come ad esempio Indovina chi?, che prevedono di interpretare, visualizzare, inventare o manipolare un testo in modo creativo, attività individuali di ascolto, di lettura o di scrittura come ad

esempio i giochi su schema, le parole crociate o il *sudoku* linguistico (Begotti, 2006);

- c. intelligenza linguistica: tutte le attività di ludolinguistica, legate alla lingua e alla creatività e proposte in modo ludico, come ad esempio indovinelli, barzellette o storie divertenti, ipotizzare o inventare la definizione di parole sconosciute;
- d. *l'intelligenza cinestetica*: attività di *role-play*, che prevedano spostamenti in classe per attività di coppia o per reperire informazioni, giochi per cui sia necessario scrivere alla lavagna o muoversi, come ad esempio il *Twister linguistic*o, giochi da tavolo, Cacce al Tesoro tematiche o nei musei, lettura ad alta voce drammatizzata;
- e. intelligenza logico-matematica: giochi con spazi da riempire, invenzione di titoli o del finale di un testo troncato, attività di problem solving e di enigmistica;
- f. visivo-spaziale: attività ludiche che prevedano disegni o l'uso di colori, invenzione di storie disegnate, giochi con descrizione o riordino di figure, attività ludiche di visualizzazione, parole crociate:
- g. intelligenza musicale: giochi che prevedono l'ascolto di una canzone, la lettura drammatizzata di testi con musica, ascolto e ideazione di testi per canzoni, invenzione di un programma radiofonico:
- h. intelligenza naturalistica: giochi collegati alla natura o che utilizzino immagini di elementi naturalistici per richiamare il lessico.

Gardner considera la creatività una potenzialità originaria interna a tutte le forme di intelligenza e ciò ci induce a pensare che la metodologia Ludica rappresenti una valida risposta alle problematiche legate alle differenti capacità individuali degli adulti.

Anche i diversi stili cognitivi possono trarre beneficio da attività di tipo ludico, poiché esse si avvalgono di strumenti e sussidi che stimolano i diversi stili: immagini, card, dadi, brani e spezzoni video e audio utilizzati in modo ludico, drammatizzazioni in mimo da indovinare, possono stimolare e favorire l'acquisizione della lingua straniera.

LA METODOLOGIA LUDICA NEL COMMON EUROPEAN FRAMEWORK (CEF)

Di usi ludici della lingua si interessa anche il Common European Framework of Reference del Consiglio d'Europa, in particolare nel paragrafo 4.3.4 (Consiglio d'Europa, 2001: 55), nel quale viene evidenziato il ruolo importante delle attività ludiche nell'apprendimento della lingua straniera. In tale paragrafo vengono citate alcune tipologie di giochi linguistici, dal gioco dell'impiccato al rubamazzetto, dalle parole crociate ai rebus o anagrammi, dai quiz radiotelevisivi del tipo di "Passaparola" ai giochi di parole tipici della pubblicità e dei titoli di giornale.

realizzare una molteplicità di forme di gioco linguistico

Nel paragrafo 4.3.5 il CEF cita gli usi estetici della lingua ed elenca attività che dovrebbero prevedere l'uso creativo e artistico della lingua, ma che viceversa di creativo hanno ben poco, come ad esempio raccontare storie ascoltate, leggere testi di fantasia, recitare, guardare e ascoltare testi teatrali. In quest'ultimo paragrafo si rimanda allo studio della letteratura quale fonte di soddisfazione di numerose finalità educative, ma non si propongono attività di ludolinguistica che potrebbero facilmente stimolare la creatività e la fantasia dell'apprendente nei confronti della lingua straniera. Il riferimento alla glottodidattica Ludica nel CEF, pur sembrando lievemente riduttivo poiché mescola tecniche e attività suddividendole in modo molto

sommario, testimonia tuttavia la grande importanza che tale metodologia assume in ambito glottodidattico a livello europeo.

LUDICA E MULTIMEDIALITÀ

La Glottodidattica Ludica ha ricevuto un notevole impulso al suo sviluppo grazie alle potenzialità degli strumenti multimediali. Con un semplice registratore o videoregistratore è possibile effettuare giochi basati sull'ascolto, ad esempio interrompendo l'audio di un racconto e facendo continuare la lettura agli studenti, i quali a turno devono mantenere la velocità dell'eloquio e l'intonazione e alla ripresa dell'audio originale verificare la lettura parallela, oppure esercitare l'ascolto selettivo proponendo a squadre di ricomporre il testo di una canzone che si fa ascoltare contemporaneamente ad un'altra (Begotti, 2006: 43).

Lo strumento, però, che maggiormente ha consentito ai docenti di accrescere e migliorare la creazione di materiali ludici è indubbiamente il computer. La facilità con cui si possono gestire con un computer dei database lessicali, di reperire software di giochi linguistici e di creare ex novo nuove proposte consente di realizzare una molteplicità di forme di gioco linguistico adatte in particolar modo ad un pubblico adulto. Il computer consente un utilizzo glottodidattico come elemento catalizzatore quando si propongono agli studenti attività da effettuare con un software preciso, ad esempio il "gioco dell'impiccato", "paroliamo" oppure un programma generatore di cruciverba, ma può essere impiegato come sussidio quando si realizzano attività in cui diventa un semplice mezzo, come ad esempio utilizzare la rete internet per effettuare dei giochi linguistici in modalità Tandem, in cui gruppi di studenti adulti di lingue si scambiano e-mail con indovinelli e

cruciverba da risolvere pur risiedendo in luoghi lontani.

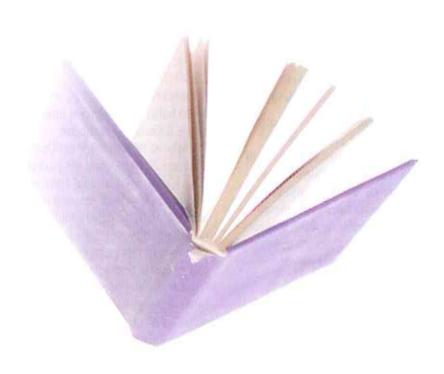
In questo caso la creatività nasce non dallo strumento, ma dagli individui che lo utilizzano come mezzo tecnico di ausilio. Solo l'estro creativo dell'uomo può trovare soluzioni brillanti e geniali ad un gioco, o trovare soddisfazione estetica in una composizione particolarmente elegante, ma l'enorme capacità mnemonica del computer può aiutare l'uomo nella ricerca della parola corretta facilitandogli il compito ed evitandogli faticose ricerche effettuate a mano.

Grazie ad un software specializzato il docente può rapidamente creare cruciverba, esercizi di abbinamento, scelte multiple, anagrammi, consentendo di differenziare la proposta glottodidattica, in particolar modo in situazioni di classi di adulti che presentino livelli diversi di conoscenza e di abilità linguistica.

In conclusione le potenzialità degli strumenti multimediali apportano ai docenti degli indubbi vantaggi dal punto di vista di economia del tempo e di creatività, ma anche nei confronti del discente stimolano l'acquisizione della lingua grazie ad un'accresciuta motivazione.

LE TECNICHE GLOTTODIDATTICHE DESTINATE AD APPRENDENTI ADULTI

Il docente dovrà porre attenzione alle tecniche che intende utilizzare nella classe di adulti, poiché non tutte sono accolte di buon grado o riconosciute come efficaci dagli apprendenti. Tutte le tecniche di simulazione, ad esempio, non sempre sono bene accette da parte di discenti avanti con gli anni, in particolar modo se nella classe ci sono persone che si conoscono da tempo, come nel caso di un corso di lingua



frequentato in ambito aziendale con colleghi di lavoro (Balboni, 2002: 188), oppure se ci sono adulti introversi o iperemotivi.

differenziare la proposta glottodidattica in classi di adulti

Tali tecniche, ad esempio il role-taking, il role-making e il role-play, sono, d'altronde, essenziali per sviluppare la competenza comunicativa perché hanno come obiettivo quello di esercitare nel dialogo sia la lingua studiata, sia la competenza sociopragmatica, quindi difficilmente si possono sostituire con altre tecniche didattiche meno ansiogene.

Anche le attività ludiche spesso sono vissute come poco opportune da parte di alcune tipologie di studenti adulti, come ad esempio gli immigrati, poiché avvertite come una perdita di tempo quando si vogliono, invece, conseguire in fretta dei risultati linguistici (Balboni, 2002: 189).
È necessario, pure, puntualizzare che questa affermazione non va

questa affermazione non va considerata un assunto incondizionato. L'accettazione o meno delle tecniche ludiche o di simulazione dipende anche dalla provenienza geografica degli studenti adulti, dai loro modelli culturali e dall'esperienza pregressa, quindi appare essenziale da parte del docente un'azione di programmazione che tenga conto di queste fondamentali variabili.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. (1998), Tecniche didattiche per l'educazione linguistica, Utet Libreria, Torino.
- BALBONI P.E. (2000), Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento, Utet Libreria, Torino.
- BALBONI P.E. (2002), Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Utet Libreria, Torino.
- BEGOTTI P. (2006), L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale, modulo telematico Filim in ambito del Laboratorio Itals, Venezia, http://www.unive.it/itals
- BEGOTTI P. (2006), L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri, Guerra, Perugia.

- BREEN M. (1987), "Contemporary Paradigms in Syllabus Design", Language Teaching, 20, part 3.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2001), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge, University Press. Trad. It. (2002), Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, La Nuova Italia, Firenze.
- FEYERABEND P. K. (1979), Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza, Feltrinelli, Milano.
- KNOWLES M. (1973), The Adult Learner. A Neglected Species. Merril, Houston. Trad it. (1993), Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia, Franco Angeli, Milano.

- GARDNER H. (1983), Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, Inc., New York. Trad. It. (1987), Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Feltrinelli, Milano.
- MAZZOTTA P. (1996), Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente, Adriatica, Bari
- PORCELLI G. (1994), Principi di glottodidattica, La Scuola, Brescia.
- RICHARDS J.C. (1985), "Language Curriculum Development", *University* of Hawaii Working Papers in English as a Second Language, vol 4, 1, Haway.
- SERRA BORNETO C. (1998), C'era una volta il metodo, Carocci, Roma.
- STEVICK E.W. (1990), *Humanism in Language Teaching*, University Press, Oxford

ELD Riviste Linguistiche

NGLESE | FRANCESE | TEDESCO | SPAGNOLO | ITALIANO | RUSSO | LATINO



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

Progetti europei per le lingue destinati ad un pubblico adulto

Mara Salvalaggio Università Ca' Foscari di Venezia

IL PROGRAMMA SOCRATES, AZIONE GRUNDTVIG

La seconda fase del programma europeo Socrates, che è iniziata il primo gennaio 2000 e è terminata il 31 dicembre 2006, ha dato risalto a due idee principali: la promozione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e lo sviluppo di un'Europa della conoscenza, mirando a promuovere l'apprendimento delle lingue e a incoraggiare la mobilità e l'innovazione. Oltre a Comenius per l'insegnamento scolastico e a Erasmus per l'insegnamento superiore, è stata prevista una nuova Azione per l'educazione degli adulti, denominata Grundtvig, dal nome del pastore e scrittore danese ritenuto il fondatore della tradizione nordica dell'"apprendimento per la vita". Attraverso tale Azione, la Commissione europea ha finanziato progetti nei diversi settori dell'educazione degli adulti, sia formale che non formale e informale. Lo scopo è stato quello di migliorare la qualità e di rafforzare la dimensione europea dell'istruzione per adulti di carattere non professionale attraverso attività di cooperazione europee di vario tipo, per contribuire a diffondere maggiormente tra i cittadini europei le opportunità di

apprendimento permanente più interessanti.

L'Azione ha sostenuto quattro tipi di attività: Progetti europei di cooperazione e corsi di formazione (Grundtvig 1), Partenariati per l'apprendimento (Grundtvig 2), Borse per la formazione in servizio (Grundtvig 3) e Reti e seminari tematici (Grundtvig 4). Nell'ambito di Grundtvig 1 si sono elaborati corsi di formazione o adattati corsi esistenti ad una dimensione europea, si è creato o adattato materiale didattico o si sono scelte e diffuse informazioni sui corsi di formazione.

TEMATICHE E OBIETTIVI

Nei partenariati per l'apprendimento (Grundtvig 2) sono stati trattati temi quali la Cittadinanza attiva, le Lingue, il Dialogo interculturale, la Storia, integrazione e società europee, le Competenze di base (leggere, scrivere e fare di conto), le Questioni culturali, la Famiglia, l'Apprendimento nell'età adulta, il dialogo intergenerazionale, le Questioni ambientali, la Consulenza e orientamento, il Computer e nuove tecnologie, l'Istruzione in carcere e per ex detenuti.

È stato tuttavia nell'ambito di Grundtvig 3 che si sono utilizzati i finanziamenti maggiori per il potenziamento o l'apprendimento delle lingue. In effetti Grundtvig 3 finanzia la formazione in servizio all'estero e si rivolge a tutto il personale impegnato

nell'educazione degli adulti (anche sotto forma di stage) e agli insegnanti di lingue straniere operanti nel settore. Un forte impulso è stato dato dal Piano d'azione per la promozione dell'apprendimento delle lingue e della diversità linguistica adottato dalla Commissione europea il 27 luglio 2003 che ha avanzato proposte concrete relative a 45 azioni da effettuare tra il 2004 e il 2006 in tre grandi settori: a. in primo luogo, l'obiettivo fondamentale di estendere i benefici dell'apprendimento linguistico a tutti i cittadini, sotto forma di attività da svolgersi lungo tutto l'arco della vita; b. in secondo luogo, la necessità di migliorare la qualità dell'insegnamento delle lingue a tutti i livelli; c. in terzo luogo, la necessità di creare in Europa un ambiente davvero

estendere i benefici dell'apprendimento linguistico a tutti i cittadini

favorevole alle lingue.

Per quanto riguarda gli obiettivi stabiliti da *Grundtvig 3*, la formazione deve riguardare uno (o più) dei seguenti aspetti:

- a. Metodologia dell'insegnamento a discenti adulti
- b. Gestione degli istituti di istruzione per adulti

- c. Integrazione europea
- d. Istruzione interculturale e istruzione di lavoratori itineranti, migranti, zingari e nomadi

Per accedere ai finanziamenti per corsi di formazione riservati ad insegnanti di lingue, è necessario essere docenti di lingue straniere abilitati e in servizio. operanti nell'educazione degli adulti, oppure formatori di tali insegnanti di lingue straniere, persone che nell'ambito dell'educazione degli adulti insegnano altre discipline in una lingua straniera oppure infine dirigenti tecnici nel settore dell'insegnamento delle lingue.

IL PROGRAMMA D'AZIONE NEL CAMPO DELL'APPRENDIMENTO PERMANENTE

Il 25 ottobre 2006 il Parlamento europeo ha adottato le proposte della Commissione per il nuovo Programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente (Lifelong Learning Programme). Si tratta di un unico programma integrato che comprende tutte le azioni rivolte all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Il programma ha una durata di sette anni, dal 2007 al 2013, e include i programmi Socrates, Leonardo da Vinci e E-Learning. L'obiettivo è quello di promuovere gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi di istruzione e formazione all'interno dell'UE in modo tale che essi diventino un punto di riferimento di qualità per il mondo intero.

SITOGRAFIA

- Comenius Grundtvig Training Database in http://ec.europa.eu/ education/trainingdatabase/
- Gateway to Education Socrates in http://ec.europa.eu/education/ programmes/socrates/generalen.pdf
- Grundtvig European Cooperation in Adult Education in http://ec.europa.eu/education/progr ammes/socrates/grundtvig/index_e n.html
- The Lifelong Learning Programme 2007-2013 in http://ec.europa.eu/ education/programmes/newprog/ index_en.html

crossing Cuntivesing

Civiltà per la scuola secondaria

Cultures

Per conoscere le affascinanti culture dei paesi di lingua inglese



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

La valutazione nell'apprendimento linguistico dell'adulto

Graziano Serragiotto
Università Ca' Foscari di Venezia

La valutazione, che presenta sempre delle problematiche e delle sfaccettature diverse, diventa fondamentale nel rapporto con gli adulti. Non solo con gli adulti, ma in modo particolare con loro, diventa importante una condivisione degli obiettivi da raggiungere nell'apprendimento linguistico; è essenziale che l'allievo adulto possa rendersi conto del proprio progresso, sia cioè in grado di autovalutarsi ed inoltre che i risultati ottenuti non siano demotivanti o frustranti, ma che siano adequati e coerenti alle aspettative. L'adulto ha bisogno di un monitoraggio continuo, ha bisogno di conoscere passo dopo passo il suo percorso, deve essere guidato ma allo stesso tempo vuole essere partecipe delle scelte che lo riguardano.

TIPI DI VALUTAZIONE PER ADULTI

È logico che una volta definito il concetto di valutazione, sia necessario vedere i tipi di valutazione che sono importanti per la formazione dell'adulto. Tessaro (2004) parla di sei tipologie di operazioni, o attività, che compongono il valutare: non possiamo separare le attività le une dalle altre, sono attività correlate tra loro e hanno significato solo se analizzate e prese in

considerazione insieme.

Le attività sono: di accertamento, di controllo, di verifica, di valutazione, di metavalutazione e di monitoraggio. L'accertamento o misurazione si basa sull'osservazione della situazione di insegnamento e/o apprendimento al fine di rilevare elementi significativi per la comprensione di tali situazioni. Questi elementi significativi potranno essere misurati, altri solo descritti; è l'attività di rilevazione degli obiettivi. Il controllo è l'attività con cui viene controllata l'attendibilità, la validità e le procedure, ovvero tutti gli step, le fasi del processo che vengono messi in atto nella fase di realizzazione di un progetto.

> la metavalutazione costituisce la fase di riflessione con spirito critico

La verifica è il momento di raccolta dei dati; consiste nel mettere a confronto i risultati ottenuti e gli obiettivi prefissati in fase di progettazione. La valutazione è il momento di analisi interpretativa dei dati ottenuti nelle verifiche; in questo modo si otterranno informazioni sulle varie tipologie di apprendimento/ insegnamento dei soggetti coinvolti

nel progetto didattico. La valutazione è, dunque, una fase di sintesi tra dati ottenuti con le verifiche e interpretazioni.

La metavalutazione costituisce la fase

di riflessione durante la quale tutti gli

attori con spirito critico riguardano le strategie, gli strumenti e le tecniche utilizzate nel corso del progetto. Il monitoraggio, infine, riprende il concetto di osservazione, ma con questa attività si va ad osservare il progetto in itinere, nella sua concretizzazione e realizzazione. In particolare, misurazione, controllo, verifica e valutazione serviranno al docente per essere "più oggettivo" e chiaro possibile, fornendo dati ed elementi utili allo scopo. Le attività valutative devono coesistere: una non ha senso se non correlata con un'altra attività. Il processo valutativo continua "a spirale" in modo tale che ogni attività inglobi e dipenda dalle altre e dove i singoli risultati diventino input tali da determinare le attività successive. Tali attività sono presenti nel percorso d'apprendimento per gli adulti. Sicuramente si partirà dal momento dell'accoglienza dove è importante valutare i bisogni degli allievi adulti, le loro aspettative sapendo organizzare un percorso idoneo per loro. Inoltre, avremo una valutazione del prodotto vista come performance da parte dell'adulto che evidenzi le competenze

selm 6-7 - 2007

acquisite da parte degli studenti adulti in base agli obiettivi dichiarati dal docente e dai bisogni linguistici dichiarati dagli studenti all'inizio nella fase dell'accoglienza; ci sarà una valutazione del processo che mette in evidenza il progresso, il lavoro in progress o valutazione formativa che può avere valore di autovalutazione per lo studente. Questa fase è molto delicata perché permette all'allievo adulto di poter valutare i propri progressi, di poter vedere le proprie capacità e i propri limiti. In alcuni casi si arriverà alla certificazione di competenze proprio perché in molti casi lo studente adulto ha bisogno di poter certificare le proprie competenze acquisite per trovare un lavoro, per cambiarlo e/o per progredire nella carriera.

IL FORMAT DELLE VERIFICHE

Per favorire l'autovalutazione da parte degli studenti adulti e per permettere agli studenti di poter seguire percorsi individuali e in autoapprendimento può essere utile utilizzare delle verifiche strutturate. Sono definite "prove strutturate" quegli strumenti di verifica di conoscenze, abilità e competenze costituite da una serie di domande o stimoli chiusi, ciascuno dei quali è corredato da due o più risposte chiuse.

Le prove strutturate consistono in una serie di *item* (= domanda e risposta) che sono organizzati secondo diverse tipologie (Balboni, 1991), come ad esempio il Vero/Falso, la scelta multipla, il completamento, l'abbinamento, il riordino.
Segnaliamo, inoltre:

- a. Sostituzione e trasformazione; con le modalità degli esercizi strutturali;
 b. Test performativi: in questo tipo di prova si richiede allo studente di eseguire un compito (per esempio completare un disegno) in base a delle istruzioni che deve quindi essere in grado di comprendere;
- c. Griglie: sulla base di un testo orale o scritto si predispone una griglia con elementi del testo da associare (es.: ora e luogo, persona ed azione, ecc.)

L'allievo deve apporre una X all'intersezione dei due dati che ritiene di associare.

Ovviamente accanto a queste prove, che hanno degli scopi specifici, si possono anche prevedere delle prove "non strutturate" a seconda degli obiettivi formativi dell'insegnante e dei bisogni dichiarati dagli studenti.

L'AUTOVALUTAZIONE COME STRUMENTO VALUTATIVO EFFICACE

L'autovalutazione da parte degli studenti adulti in un processo formativo è da auspicare, sia per rendere partecipi gli stessi studenti nel loro processo formativo, sia per abituarli ad autovalutarsi. Può essere fatta in varie situazioni, con varie tecniche glottodidattiche (si veda paragrafo precedente), attraverso esercizi come il dettato autocorretto, la procedura cloze, gli incastri, gli accoppiamenti, ecc. in modo che gli stessi studenti si rendano conto dei propri standard e non si sentano mortificati in caso di insuccesso.

l'autovalutazione da parte degli studenti adulti in un processo formativo è da auspicare

Inoltre ci può essere una autovalutazione del proprio percorso: riuscire ad identificare il livello raggiunto, oppure verificare i propri interessi, la motivazione, i punti forza e quelli deboli del proprio apprendimento. In molti casi essa serve anche per far capire se si possa accedere o meno al successivo livello linguistico in base ai risultati raggiunti, senza che sia l'insegnante ad evidenziarlo e può anche stimolare situazioni di autoapprendimento. L'autovalutazione è una delle forme valutative riconosciute adatte perché il rendere partecipi gli studenti nel valutare il loro percorso formativo è fondamentale. Soprattutto gli adulti, come è stato più volte ribadito,

prediligono un rapporto diretto e trasparente con gli insegnanti, vogliono conoscere il loro percorso formativo, si chiedono il perché di una certa metodologia, e vogliono saper valutare i propri progressi senza fare brutte figure.

BIBLIOGRAFIA

- BACHMAN L. F., PALMER A. S. (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- BALBONI P. E. (1985), *Elementi di Glottodidattica*, Editrice La Scuola, Brescia.
- BALBONI P. E. (1985), *Il Language Testing: procedure operative*, in SeLM, n. 4.
- BALBONI P. E. (1991), Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico, Leviana-UTET, Torino.
- PORCELLI G. (1992), Educazione linguistica e Valutazione, Petrini, Torino.
- SERRAGIOTTO G. (2005),
 "Valutazione e certificazioni
 dell'italiano LS", in Elisabetta Pavan
 (a cura di), *Il lettore di italiano*all'estero, pp. 184-198, Bonacci,
 Roma
- TESSARO F., 2. Modelli e pratiche di valutazione: dall'osservazione alla verifica, Lezioni del Corso On Line, IV ciclo SSIS-Veneto, II anno, II semestre, Venezia, a.a. 2003-04.
- TESSARO F. (2002), Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario, Armando, Roma.

L'insegnamento delle lingue ad adulti in Italia

Centri Linguistici

Elena Ballarin Università Ca' Foscari di Venezia

I Centri Linguistici sono strutture universitarie e si occupano di didattica, ricerca e servizi. Nei Centri Linguistici si insegnano e si studiano lingue straniere e italiano come L2. I centri linguistici interfacoltà o di ateneo si rivolgono principalmente agli studenti e al personale docente e non docente dell'università. Tuttavia, talvolta, l'offerta formativa è aperta anche all'utenza esterna, non universitaria. All'interno dei centri operano i Collaboratori Esperti Linguistici (CEL) di madrelingua, che si occupano dell'insegnamento vero e proprio della lingua e i tecnici che curano l'aspetto tecnologico e i materiali offerti per lo studio delle lingue. I Centri Linguistici annoverano

I Centri Linguistici annoverano un'offerta formativa diversificata: a. corsi di lingua a cura dei Collaboratori Esperti Linguistici di Madrelingua;

 b. percorsi di autoapprendimento, autonomi o ad integrazione del corso di lingua tradizionale, su supporto multimediale:

c. percorsi di apprendimento linguistico a distanza;

d. possibilità di conseguire una certificazione internazionale di competenza in una lingua straniera; e. materiali didattici consultabili autonomamente: corsi di lingua, audio e videocassette, grammatiche, dizionari, ecc.

 f. mediateche, videoteche, biblioteche per la consultazione di libri, film, registrazioni televisive, cd musicali, periodici in lingua originale;

g. servizi di tutorato; h. laboratori linguistici e multimediali. I corsi di lingua sono organizzati per livelli che richiamano quelli di competenza del Quadro Comune Europeo, hanno una durata media di 60 ore, delle quali una parte può essere in autoapprendimento, possono essere intensivi o estensivi, svolti lungo il corso dell'anno accademico, con orario diurno o serale. Nei corsi "standard" normalmente vengono potenziate le quattro abilità linguistiche (ascoltare, leggere, parlare, scrivere) e le competenze grammaticali e lessicali. Gli approcci e i metodi variano da centro a centro, tuttavia c'è una tendenza diffusa a privilegiare il metodo comunicativo, tenendo conto che l'utente dei centri linguistici è adulto e studente, anche se non sempre. Talvolta, infatti, possono rivolgersi ai centri linguistici anche utenti esterni che desiderano completare le loro conoscenze e

competenze linguistiche. Gli obiettivi

di chi s'iscrive a un corso di lingua presso un Centro Linguistico, infatti, sono diversi (necessità di comprendere e redigere testi in lingua; motivi professionali; preparazione per un soggiorno all'estero), ma tutti sono caratterizzati dall'istanza di comunicare nella lingua oggetto di studio. I corsi di lingua sono talvolta definiti "corsi di lingua e cultura", poiche è previsto anche un approfondimento sull'aspetto culturale proprio della lingua oggetto di studio.

è previsto anche un approfondimento sull'aspetto culturale della lingua

Accanto ai corsi "standard" di lingua sono, tuttavia, previsti anche tipi di corsi differenti, corsi di scrittura, di lettura, di conversazione, di microlingua disciplinare oppure in convenzione con enti esterni.

La diversificazione dell'offerta formativa tende a soddisfare i bisogni sia di chi è studente (corsi di scrittura e lettura, corsi di microlingua disciplinare), sia di chi è adulto e ha bisogni e istanze professionali e di ampliamento delle proprie conoscenze (corsi di conversazione; corsi in convenzione con committenze esterne).





I Centri Linguistici stanno, tuttavia, aprendosi anche al territorio circostante e offrono servizi anche al mondo non strettamente universitario. Il Centro Linguistico Interfacoltà dell'Università degli Studi "Ca'Foscari" di Venezia costituisce un caso esemplare in questo senso. Inoltre, vengono offerti corsi di lingua commissionati da enti pubblici e privati, oppure corsi di lingua italiana L2 rivolti a mediatori culturali in collaborazione col Comune di Venezia e del Cavallino. Questo tipo di iniziative pare aprire un nuovo ruolo ai Centri Linguistici. Se aperta al territorio, questa struttura universitaria si pone come interlocutore affidabile e competente nell'insegnamento/apprendimento delle lingue non solo in ambiente accademico, ma anche in ambito territoriale. L'adulto che frequenta i corsi di lingue dei Centri Linguistici, infatti, riceve un'attestazione di tipo universitario e la possibilità di frequentare un ambiente che offre una glottodidattica perennemente aggiornata dalla ricerca scientifica.

C.T.P. - Centri Territoriali Permanenti

Alberta Novello Università Ca' Foscari di Venezia

I C.T.P., Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta, nascono nel 1997 con l'Ordinanza Ministeriale 455/97, sulla scia dell'orientamento della Conferenza Internazionale UNESCO di Amburgo (1997) per far diventare l'educazione permanente una realtà significativa del XXI secolo. Sono stati, appunto, indicati in quella sede gli obiettivi dell'educazione agli adulti, i quali, nell'"era della conoscenza", hanno diritto ad un'alfabetizzazione che permetta loro di proporsi come cittadini attivi. Ciò presuppone la capacità di sfruttare il maggior numero di conoscenze possibili e la condizione per farlo è quella di poter usufruire di un'educazione "lungo tutto l'arco della vita". I CTP

si propongono di realizzare attività formative mirate all'educazione permanente, che coinvolgano l'individuo dal conseguimento del titolo di studio (esame di scuola secondaria di I grado) all'acquisizione di una prima formazione professionale e al consolidamento di competenze specifiche. L'offerta formativa dei Centri Territoriali prevede anche attività in collaborazione con altre agenzie formative del territorio, costituendo così modelli flessibili di intervento che rispondano a un numero maggiore di bisogni dei cittadini.

DESTINATARI E ATTIVITÀ

I destinatari delle attività sono giovani-adulti che abbiano compiuto il quindicesimo anno di età, sia privi del titolo di scuola secondaria di I grado e sia interessati ad uno dei percorsi di formazione. Recentemente l'utenza dei C.T.P. è principalmente composta da adulti immigrati che necessitano di apprendere la lingua italiana, giovani studenti stranieri che cercano sostegno nello studio della L2 e adulti, italiani e non, che desiderano migliorare le loro competenze informatiche e nelle lingue straniere.

Le attività indicate dal Ministero per i C.T.P., sono di:

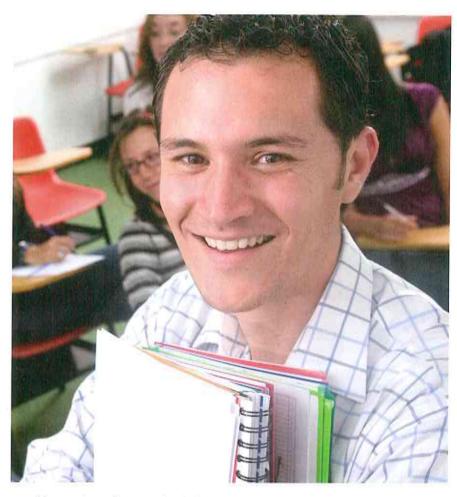
- a. accoglienza, ascolto e orientamento;
 b. alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno, anche finalizzata a un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e di formazione professionale;
 c. apprendimento della lingua e dei linguaggi; sviluppo e consolidamento di competenze di base e di saperi specifici;
- d. recupero e sviluppo di competenze strumentali, culturali e relazionali idonee a un'attiva partecipazione alla vita sociale;
- e. acquisizione e sviluppo di una prima formazione o riqualificazione professionale;
- f. rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità.

L'offerta formativa dei Centri Territoriali Permanenti, conseguentemente, si dirama in:

- a. corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio;
- b. corsi a favore dei cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale;
 c. corsi brevi modulari di alfabetizzazione funzionale.

L'OFFERTA FORMATIVA GLOTTODIDATTICA NEI C.T.P.

È evidente come l'insegnamento linguistico ricopra un'importante percentuale delle attività del C.T.P.,



considerato che agli apprendenti di lingue straniere vanno aggiunti gli immigrati che frequentano i corsi di alfabetizzazione nella lingua italiana. L'istituzione offre corsi di lingua italiana, francese, inglese, spagnola e tedesca: l'offerta prevede almeno due corsi per ogni lingua, ma, a seconda della richiesta locale, è possibile trovare una scala maggiore di livelli.

Alcune realtà attivano corsi di altre lingue (comunitarie e non), a condizione che venga raggiunto un numero minimo di iscritti, ma i corsi più frequentati restano comunque quelli di lingua inglese, di I e II livello.

L'ORGANIZZAZIONE DEI CORSI

In una realtà in cui la richiesta di competenze linguistiche è sempre maggiore, i C.T.P. rappresentano una risposta efficace grazie ai loro corsi a prezzi contenuti e al numero di insegnanti in essi impiegati. Spesso i corsi di lingua sono quadrimestrali e durano dalle 30 alle 60 ore per livello e alla fine di ognuno è rilasciato

un attestato di frequenza. Molti C.T.P. offrono anche la possibilità di sostenere gli esami per il conseguimento di una delle certificazioni riconosciute dal Ministero, per cui sono previsti dei corsi di preparazione all'esame, strutturati sui livelli e sul sillabo della certificazione stabilita

UNA REALTÀ IN ESPANSIONE

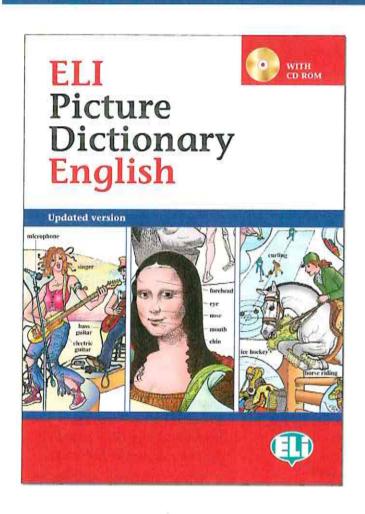
Risulta evidente che i Centri Territoriali Permanenti rappresentino un importante supporto all'apprendimento delle lingue. La competenza linguistica è un valore sempre più richiesto e riconosciuto nella società moderna, all'interno della quale la mobilità della "cittadinanza attiva" è considerata una fonte di ricchezza e di scambio proficuo. L'offerta linguistica dei C.T.P. opera proprio in questa direzione, fornendo una formazione facilmente accessibile alla popolazione adulta, la quale desidera imparare e perfezionare le lingue straniere o l'italiano L2 per l'inserimento lavorativo e sociale.

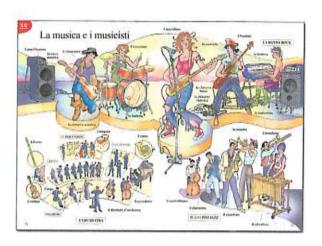
ELI Dizionario illustrato

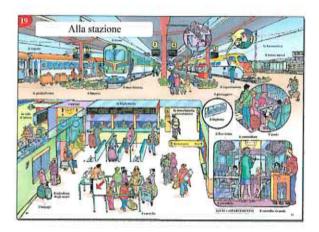


Versione aggiornata e ampliata

Disponibile nelle versioni: Inglese | Francese | Tedesco | Spagnolo | Russo | Italiano L2







Strumento indispensabile per apprendere il lessico di base

- 43 tavole tematiche illustrate a colori
- Circa 1500 parole raccolte in ordine alfabetico nella worldlist finale
- CD ROM allegato con tutte le tavole illustrate e le parole registrate da speaker madrelingua



riflessioni metodologiche

Stili di apprendimento e didattica delle lingue straniere

Paola Ugolini New York University

Negli ultimi anni una sempre maggiore attenzione è stata riservata all'analisi degli stili d'apprendimento, al fine di cercare di personalizzare quanto possibile le strategie didattiche a seconda delle esigenze, dei punti di forza e dei punti deboli del singolo apprendente (Mazzotta 1996), Gli stili di apprendimento sono concordemente definiti come le strategie preferite o prevalenti di funzionamento del cervello nel momento in cui ci si trova ad affrontare l'acquisizione di nuove informazioni (Ehrman, Oxford 1990). Per fare un esempio, alcuni studenti si trovano immediatamente a loro agio con dati ed informazioni concrete, mentre altri gestiscono con facilità teorie e modelli astratti. Oppure, alcuni recepiscono più agevolmente informazioni visive mentre altri preferiscono le spiegazioni orali. Questi aspetti hanno una grande influenza sull'effettivo apprendimento degli studenti, sull'efficacia delle lezioni e sul clima della classe. Un problema a cui non si dedica abbastanza attenzione, per esempio, è il fatto che, nonostante la maggior parte delle persone siano più a loro agio con l'apprendimento di tipo visivo, la maggior parte delle lezioni scolastiche sono strutturate in modo verbale.

È importante notare come gli stili di apprendimento siano al tempo stesso fissi e variabili, ovvero rappresentano delle costanti di fondo della personalità individuale ma possono anche essere allenati mediante attività specificamente proposte dall'insegnante (Schmeck 1988). La conoscenza degli stili di apprendimento è uno strumento fondamentale sia dal punto di vista dell'insegnante che dello studente. Può infatti verificarsi una discrepanza tra lo stile d'insegnamento del docente e lo stile di apprendimento di alcuni studenti; di conseguenza, l'insegnamento può perdere notevolmente di efficacia. L'esempio più lampante è quello già citato: un insegnamento eccessivamente oralizzato presentato ad una classe con una maggioranza di apprendenti visivi è destinato a dare risultati modesti, anche se tutte le attività didattiche sono scelte con le migliori intenzioni. È quindi molto importante che l'insegnante conosca non solo l'esistenza dei vari stili, ma anche sia a conoscenza delle caratteristiche individuali di ciascuno studente. Lo scopo, tuttavia, non è quello di utilizzare per ogni studente sempre e solamente le modalità che preferisce: numerose ricerche hanno chiarito come l'apprendimento più efficace sia tipico di coloro che mostrano equilibrio nelle preferenze tra i vari stili, e la vera meta educativa è infatti rendere gli studenti il più possibile in grado di utilizzare un

ampio spettro di strategie (Ehrman et al. 1990). Per quanto riguarda lo studente, egli deve mettere in atto la funzione cosiddetta di monitoring, che richiede piena consapevolezza del proprio stile d'apprendimento e delle strategie che gli riescono più naturali, ma anche la capacità di modificarle qualora la situazione lo richiedesse. La definizione del termine stile di apprendimento è, come si è visto, univoca; esistono invece differenti modelli per descrivere gli stili. Nei prossimi paragrafi si cercherà di illustrare due modelli di descrizione.

IL MODELLO FELDER-SILVERMAN

Questo modello è stato elaborato da Richard Felder, docente alla North Carolina State University, e da Linda Silverman. Lo strumento elaborato, che comprende anche un test online (Index of Learning Styles) suddivide gli studenti in base a cinque coppie dicotomiche: Sensoriale/Intuitivo, Visuale/Verbale, Induttivo/Deduttivo, Attivo/Riflessivo e Sequenziale/Globale.

Sensoriale/Intuitivo

Gli apprendenti sensoriali tendono alla concretezza e alla metodicità, amano i fatti concreti, risolvono i problemi attraverso procedure standardizzate, non amano le complicazioni.
Gli apprendenti intuitivi invece amano la varietà e le novità, sono abili nel risolvere problemi in modo creativo, sono veloci ma possono essere imprecisi. Secondo gli autori, la



maggior parte degli studenti dei corsi scientifici si colloca nella categoria dei sensoriali, mentre i professori sono per la maggior parte intuitivi (Felder, Silverman 1988). Si comprende chiaramente come questa differenza possa creare una non corrispondenza tra lo stile d'insegnamento preferito dai docenti e lo stile di apprendimento degli studenti. Per quanto riquarda i corsi di lingue, invece, secondo Felder la maggior parte sia dei docenti che degli studenti appartiene alla categoria degli intuitivi; di conseguenza il rischio di mancata corrispondenza tra stile d'insegnamento e d'apprendimento dovrebbe essere più ridotto.

Visivo/Verbale

Questa dicotomia è stata introdotta in sostituzione di una precedente dicotomia Visuale/Auditivo. Secondo l'autore la nozione di apprendimento visivo deve essere applicata solo ad una preferenza per le immagini e non può comprendere il linguaggio scritto. All'interno della categoria verbale vengono poi introdotte le ulteriori categorie visivo/verbale (preferenza per la lingua scritta e le attività di lettura) e auditivo/verbale (preferenza per i suoni e le attività orali). Secondo Felder, è relativamente a questa categoria che si verifica la maggiore incongruenza tra stili di apprendimento e stili di insegnamento: nonostante numerosi studi indichino infatti che la maggior parte degli studenti possono essere considerati apprendenti visivi, lo stile d'insegnamento accademico è uniformemente basato sul modello auditivo/verbale (Felder 1993).

Induttivo/Deduttivo

L'induzione è il processo mentale che procede dal particolare al generale, partendo da osservazioni, dati ed esperimenti per ricavarne principi e teorie. La deduzione va nella direzione opposta: si parte dai principi generali di cui si traggono le conseguenze per arrivare all'analisi dei casi specifici. Felder ritiene che l'induzione sia il modo di imparare più naturale per gli esseri umani; la deduzione è invece

il modo di insegnare che risulta più immediato, soprattutto nel campo delle materie tecnico-scientifiche. Anche in questo caso, quindi, si verifica un'incongruenza; inoltre, è noto come l'insegnamento con metodo deduttivo possa risultare demotivante e non condurre ad una vera acquisizione.

Attivo/Riflessivo

Gli apprendenti attivi imparano meglio in situazioni che permettono loro di agire e sperimentare e sono molto versati per il lavoro di gruppo; gli apprendenti riflessivi preferiscono lavorare da soli e hanno bisogno di tempo per analizzare ogni nuovo input. Si capisce come la lezione frontale tradizionale, in cui gli studenti devono semplicemente ascoltare quanto detto dal docente e prendere appunti non si adatti né all'apprendente attivo, perché gli viene impedita la sperimentazione, né all'apprendente riflessivo, a cui viene negato il tempo per pensare (Felder, Henriques 1995).

Sequenziale/Globale

Gli apprendenti sequenziali imparano passo dopo passo, seguendo ragionamenti lineari e andando dal più facile al più difficile. Dal punto di vista della classe di lingua, sembrano versati per l'apprendimento delle strutture grammaticali. Gli apprendenti globali invece hanno bisogno di vedere prima il quadro generale per poi ricostruirlo nei particolari, e di procedere in modo anche non lineare, saltando spesso a cose difficili per poi ritornare indietro, e sembrano più dotati per le strutture fonetiche e ritmiche. I curricola tradizionali, strutturati per un apprendimento sequenziale, possono quindi risultare demotivanti per gli apprendenti globali.

Il modello Felder-Silverman è stato utilizzato più volte dall'autore nei suoi corsi di Ingegneria. Un esperimento interessante è inoltre quello realizzato all'Accademia militare statunitense, dove è stato elaborato un sistema ipermediale per un corso di informatica. Il sistema è disponibile online ed è organizzato in modo da

permettere agli studenti di individuare il proprio stile d'apprendimento attraverso il test del modello Felder-Silverman, ed in seguito di organizzare la presentazione del materiale del corso secondo la maniera più confacente al proprio stile.

VISUAL, AUDITORY, KINESTHETIC (VAK)

Il modello VAK si basa sui tre principali recettori sensoriali, cioè la vista, l'udito e le funzioni legate al movimento, e ha lo scopo di determinare la funzione prevalente. In una situazione di apprendimento si usano tutti e tre gli strumenti, ma uno solo, o a volte una combinazione di due di essi, tende a prevalere sugli altri. Lo stile dominante, tuttavia, può non essere sempre lo stesso, ma può variare a seconda della situazione.

Stile Visivo

Gli apprendenti che preferiscono lo stile visivo in generale ricordano meglio ciò che possono vedere. Sono comunque suddivisi in due categorie: visivo-linguistico e visivo-spaziale. Chi preferisce lo stile visivo-linguistico impara attraverso il linguaggio scritto, cioè con attività di lettura o scrittura. Chi preferisce lo stile visivo-spaziale, invece, impara attraverso grafici, tabelle e disegni.

Stile Auditivo

Gli studenti con prevalenza dello stile auditivo hanno bisogno di ascoltare: amano la lettura ad alta voce e a volte ripetono o parlano tra sé mentre studiano, possono avere difficoltà con i compiti scritti mentre lavorano molto bene nelle situazioni di dialogo.

Stile Cinestetico

Chi è orientato verso lo stile cinestetico ha bisogno di toccare oggetti e di essere in movimento. Questi studenti non riescono a concentrarsi se sono costretti a stare immobili per lungo tempo, amano prendere appunti ed essere coinvolti in

riflessioni metodologiche

varie attività, hanno necessità di pause frequenti.

L'insegnante deve riuscire a rivolgersi a tutti e tre questi recettori sensoriali durante lo svolgimento delle lezioni, in modo che ogni apprendente riceva gli input più adatti al suo stile d'apprendimento. Al tempo stesso, però, non deve trascurare di spingere gli studenti ad allenarsi anche a ricevere input secondo uno stile che non è il loro preferito.

ESEMPIO DI APPLICAZIONE DIDATTICA DEGLI STILI DI APPRENDIMENTO: SUGGERIMENTI PER GLI STUDENTI BASATI SUL MODELLO VAK

Si riportano qui di seguito, come materiale didattico che possa fungere da ispirazione per gli insegnanti, alcuni consigli per gli studenti basati sul modello VAK e rivolti alle specifiche necessità dell'apprendente di italiano come lingua straniera o seconda.

Suggerimenti per l'apprendente visivo:

- Usa penne, matite colorate e evidenziatori per sottolineare le parole che non conosci
- Quando studi le forme verbali, scrivi le desinenze in colore diverso
- Quando senti una parola nuova, chiedi all'insegnante di scriverla alla lavagna. Copiala sul quaderno accompagnandola a una spiegazione o alla traduzione nella tua L1, o da un disegno che ne illustra il significato
- Crea un tuo piccolo dizionario personale utilizzando due rubriche del telefono, nelle quali scrivere i termini dall'italiano alla tua L1 e viceversa
- Scrivi il nuovo lessico su bigliettini che porterai sempre con te, sul retro del bigliettino scrivi la traduzione nella tua L1 o fai un disegno che illustri il significato del termine
- Metti dei bigliettini adesivi sugli oggetti (per esempio: i mobili di casa) di cui vuoi imparare i nomi in italiano
- · Compila liste di nomi o verbi da

appendere in punti ben visibili di casa (per esempio sullo specchio, sul computer o sul frigorifero)

Suggerimenti per l'apprendente auditivo:

- Ripeti il nuovo lessico o le forme verbali a voce alta
- · Registra le lezioni e riascoltale a casa
- Ascolta e cerca di imparare a canticchiare canzoni in italiano
- Ascolta il più possibile la radio o la televisione italiana
- Ripeti mentalmente le nuove parole che senti pronunciare in classe
- Cerca di trovare occasioni per fare quattro chiacchiere con parlanti nativi
- Quando affronti un testo in italiano, riassumilo a voce alta con parole tue

Suggerimenti per l'apprendente cinestetico:

- Cerca di mantenerti il più possibile attivo durante le lezioni: prendi appunti o fai piccoli schizzi per memorizzare le nuove informazioni
- Quando studi, cammina per la stanza ripetendo ad alta voce il lessico o le forme verbali da memorizzare
- Quando impari una nuova parola, cerca di associarla ad un oggetto che puoi toccare con mano o a una situazione che potresti vivere
- Cerca di creare situazioni per interagire con i parlanti nativi, o per vivere in prima persona la realtà della lingua e cultura italiana (per esempio visitando mostre, musei e luoghi storici)
- Se ti è possibile, cerca di formare con i compagni un piccolo gruppo per organizzare role-play in lingua italiana
- Guarda film e pezzi di teatro in italiano, e cerca di recitare le battute pronunciate dagli attori

Tutti i modelli di definizione degli stili di apprendimento presentati sembrano avere dato buoni risultati in termini di validità e accettabilità dei test per l'individuazione degli stili, e tutti ugualmente si prestano a numerose applicazioni didattiche nell'ambito della classe di lingua. Ciò che appare di particolare importanza è il fatto che tutti gli autori dei modelli citati concordino uniformemente nell'insistere sull'importanza di uno

stile d'insegnamento equilibrato. Rivolgersi ad ogni studente secondo il proprio stile non è infatti realizzabile nella dinamica effettiva di una classe; ne consegue che l'insegnante deve cercare il più possibile di non sbilanciarsi verso un solo stile d'apprendimento o d'insegnamento, ma cercare di trovare strategie didattiche che possano adattarsi bene a stili diversi per cercare di meglio corrispondere alle esigenze di ciascuno, senza dimenticare di sforzarsi di condurre gli studenti verso la flessibilità e la versatilità.

BIBLIOGRAFIA

- EHRMAN M., OXFORD R. (1990), "Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting", *The Modern Language Journal*, 74.
- FELDER R. (1996), "Matters of Style", ASEE *Prism*, 6(4), 18-23.
- FELDER R. e SILVERMAN L. (1988), "Learning and Teaching Styles in Engineering Education", *Engr.* Education, 78(7), 674-681.
- FELDER R. (1993), "Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education", J. College Science Teaching, 23(5), 286-290.
- FELDER R., HENRIQUES E. (1995), "Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education", Foreign Language Annals, 28(1), 21-31.
- FELDER R., BRENT R. (2005), "Understanding Student Differences", *J. Engr. Education*, 94(1), 57-72.
- MAZZOTTA P. (1996), Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente, Adriatica, Bari.
- OXFORD R. (1990), Language learning strategies: what every teacher should know, Newbury House, Rowley.
- SCHMECK R. (1988), Learning Strategies and Learning Styles, Plenum Press, New York.



a cura di GIOVANNI FREDDI

Supplemento a SCUOLA & LINGUE MODERNE n. 6-7 2007

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- · Madrelingua e lingua straniera
- Profilo sociolinguistico dell'Italia
- Universali linguistici e glottodidattici
- Insegnare la lingua straniera per "unità didattiche"
- Motivazione
- Incontro e lavoro sul testo
- Generalizzazione
- Valutazione degli apprendimenti linquistici
- Bambini nel parco giochi: comunicare e parlare
- Comunicazione globale e comunicazione verbale
- Linguaggi umani e linguaggi animali
- Primato della lingua nella comunicazione
- Insegnare la LS: problemi e tecniche
- Le quattro abilità linguistiche da coltivare
- Caro libri
- Tradurre o non tradurre?

Quando non diversamente indicato, i contributi pubblicati nel "Dossier" sono da attribuire al curatore.

Madrelingua e lingua straniera

Partiamo da una considerazione generale per calarci poi nella pratica scolastica. Nessun linguista, nessun uomo di cultura, anche solo media, ha dubbi sul fatto che la vera natura della lingua consiste nell'oralità.

Milioni di persone – compresi i nostri dialettofoni analfabeti – parlano perfettamente la madrelingua senza conoscerne la scrittura; inoltre un apprezzabile numero di lingue viene scritto con alfabeti diversi (è il caso del serbo-croato, stessa lingua, che viene scritta con caratteri latini dai Croati e con caratteri cirillici dai Serbi); altre lingue hanno infine cambiato il loro alfabeto senza uscirne modificate o sconvolte (è il caso del turco)...

Nessuno può tuttavia permettersi di trascurare la scrittura come traguardo decisivo e definitivo della storia e della civiltà.

Nell'arco della Scuola Primaria l'apprendimento dell'inglese viene curato tanto sul versante orale quanto sul versante scritto tenendo conto, tuttavia, che esistono delle esigenze, delle priorità e delle modalità da rispettare, le quali sono imposte dall'età degli alunni. Da quanto è stato detto scaturisce una pianificazione dell'insegnamento come quella che seque.

- Nella prima classe è da privilegiare un approccio all'inglese di natura esclusivamente orale (cioè comprendere e parlare), eccezion fatta per qualche sporadica lettura ed eventuale copiatura in stampatello di parole inglesi frequenti, presenti anche nella nostra realtà quotidiana;
- nella seconda classe, oltre che alla dimensione orale, è da prevedere un

graduale passaggio all'inglese scritto seguendo una progressione del tipo: ascolto della lingua → ripetizione → lettura → copiatura → scrittura di brevi frasi di uso quotidiano;

- nella terza classe procede sistematica la cura di tutte e quattro le abilità linguistiche (comprendere, parlare, leggere e scrivere);
- nella quarta e quinta classe si prosegue con l'affinamento delle quattro abilità nell'ambito di contesti di esperienza e di comunicazione linguistica esplorati dagli alunni nelle classi precedenti, con il disegno di raggiungere gli obiettivi finali prefissati per l'inglese parlato e l'inglese scritto.

Una regola generale assoluta vale per tutte le classi del livello primario (e medio): nulla va fatto in termini di scrittura che non sia già stato fissato e praticato a livello orale.

> la vera natura della lingua consiste nell'*oralità*

Profilo sociolinguistico dell'Italia

Per impostare proficuamente il rapporto tra le due lingue che vengono a contatto nella scuola e nella mente degli alunni occorre accennare, seppure in termini essenziali, allo status della lingua nazionale italiana nella nostra società.

Per i primi cento anni della loro storia unitaria gli Italiani sono stati bilingui senza saperlo del tutto: parlavano in italiano a scuola, in chiesa o in tribunale e parlavano dialetto in casa, nelle botteghe, all'osteria o al mercato.

Ciò configurava una gerarchia che vedeva l'italiano come lingua *alta* e nazionale e i dialetti come parlate basse e locali.

A partire dall'unità (marzo 1861), il disegno di "fare gli Italiani" dopo che era stata "fatta l'Italia", portò gradualmente all'italianizzazione linguistica della Penisola e all'erosione irreversibile dei dialetti locali e regionali.

Non è tutto. La varietà sociolinguistica dell'Italia era, allora come oggi, straordinariamente ricca grazie alla presenza, entro i confini nazionali, di numerose lingue minoritarie.

Quando ci mettiamo ad esplorare le Alpi da occidente ad oriente scopriamo una merlettatura di lingue minoritarie che vengono parlate assieme all'italiano: ci riferiamo alle Valli Valdesi dove si parla l'occitano quale madrelingua e l'italiano quale lingua nazionale, alla Valle d'Aosta (franco provenzale-italiano), all'Alto Adige (tedesco-italiano), alle zone confinarie della Slovenia (sloveno-italiano), alla grande regione ladina al cui interno troviamo la Ladinia sud-tirolese che è addirittura trilingue (ladino-italianotedesco), ecc. Le chiameremo penisole linguistiche perché costituiscono, per buona parte, delle propaggini di altri stati che debordano al di qua dei confini nazionali. Altre lingue minoritarie sono parlate in tanti piccoli centri della Penisola: albanese, greca, serba, catalana, ecc. Le chiameremo isole linguistiche perché sono circondate da parlanti italofoni.

Poiché le minoranze linguistiche hanno il diritto di essere tutelate e costituiscono, per di più, una risorsa nazionale da spendere in un'Europa plurilingue, nella Scuola Primaria avremo delle aree, peraltro ben individuabili, dove si insegnano tre lingue: madrelingua minoritaria, italiano come lingua nazionale e inglese come lingua di comunicazione europea.

Per quanto suggestiva sia questa

ricchezza plurilinguistica, dobbiamo di necessità limitare il nostro discorso ai rapporti italiano-inglese, anche se le direttrici che formuleremo valgono egualmente per le madrelingue minoritarie che, in ogni caso, presentano esigenze specifiche.

L'insegnante di italiano e quello di inglese devono avere la medesima concezione di fondo delle lingue e degli insegnamenti linguistici. Questo vuol dire convergenza di finalità, di obiettivi, di tecniche di lavoro e di valutazione. I due (o tre) insegnamenti linguistici possono dispiegare il loro potenziale educativo e didattico grazie ad operazioni di confronto – di contrasto e di analogia – tra le lingue che vengono a contatto nella scuola.

convergenza di finalità, di obiettivi, di tecniche di lavoro e di valutazione

Universali linguistici e glottodidattici

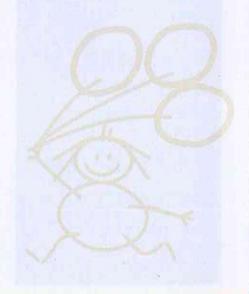
Le riflessioni comparative dovrebbero far maturare negli alunni diversi tipi di consapevolezza, e precisamente:

- 1. che ogni lingua è la voce di una particolare società di cui riflette i cambiamenti storici, socio-culturali e geografici (in questo senso l'evoluzione della lingua inglese è un po' anche la storia della Gran Bretagna);
- 2. che il *nome* non è la *cosa* (realismo nominale), ma un "segno" *arbitrario* che "sta per" la cosa e che è frutto di una convenzione sociale;
- 3. che dietro ogni lingua c'è una diversa mentalità e che dentro ogni lingua c'è una originale, irripetibile strutturazione (fatto che ci impedisce di parlare di lingue più perfette o meno perfette, più belle o meno belle, più espressive o meno espressive, ma solo di lingue diverse);
- 4. che l'italiano è lo strumento indispensabile per intenderci con i nostri connazionali e che la lingua

inglese è uno degli strumenti per parlare con nuovi concittadini dell'Unione Europea;

- che la lingua serve per fare e per procurarsi delle cose;
- 6. che ogni lingua si sdoppia in un codice scritto (per sua natura conservatore) e in un codice orale, che è più dinamico;
- 7. che l'uso delle forme linguistiche varia con la posizione sociale dei nostri interlocutori, del luogo in cui si parla e dell'argomento di cui si tratta;
- 8. che le convenzioni ortografiche sono una caratteristica comune a tutte le lingue, compreso l'italiano, il quale ha una grafia non fonetica (il che significa che non è vero che "lo si parla come si scrive");
- che tra italiano e LS esistono delle simmetrie e delle dissimmetrie di strutturazione a livello lessicale, morfosintattico, semantico e pragmatico (cioè d'uso);
- che quanto elencato sopra è ancora una sorta di "proto-grammatica" universale che nei ragazzi bisogna comunque portare a livello di consapevolezza.

In tale ipotesi, una comune terminologia linguistico-grammaticale è un punto di arrivo più che un punto di partenza. Ciò che conta è che i due insegnanti posseggano un'eguale "filosofia della lingua" la quale inglobi al proprio interno tanto l'italiano quanto la LS.



Insegnare la lingua straniera per "unità didattiche"

di Giovanni Freddi

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

La prassi didattica internazionale ha adottato moduli e tecniche glottodidattiche generalizzati e consolidati: ormai, ovunque, l'insegnamento procede per unità di lavoro che, opportunamente, vengono chiamate "unità didattiche". Si deve aggiungere che questo procedere viene impiegato anche per molte altre materie scolastiche.

L'Unità Didattica (in sigla UD) è dunque un'unità di lavoro, minima, che viene svolta in un certo numero di ore o incontri settimanali (due o tre circa nella prima e seconda classe) e prevede:

- dei materiali linguistici da assumere in via prioritaria;
- degli obiettivi circoscritti (conoscenze, abilità, pratica della lingua) da sviluppare con tali materiali;
- delle tecniche e delle sequenze per manipolarli;
- delle strumentazioni da impiegare nell'insegnamento-apprendimento;
- delle forme di verifica relative agli obiettivi prefissati.

Ogni fase rinvia, rimanda e si salda a quella successiva e tutte concorrono, insieme, ad assicurare concretezza, continuità e coerenza alla sequenza di attività svolte nell'ambito dell'UD.

Il nostro modello di UD, che è di natura teorico-operativa, non vuole essere una ricetta ma una proposta, essendo soggetto a variazioni in base al contesto in cui la scuola è inserita, alla realtà umana e sociale delle classi, alla visione che si ha del bambino, della lingua e dell'educazione. La successione delle diverse fasi è la seguente: motivazione, incontro con il testo di LS, lavoro sul testo, generalizzazione e valutazione. E possiamo darne la visualizzazione che segue. non ne capiscono l'utilità e non ne provano particolare interesse.

Quando manca una motivazione primaria o comunque essa è inadeguata, l'insegnante dispone di tanti modi per alimentarla o produrre negli alunni una motivazione che chiameremo indotta: video, tabelloni, giochi, posters, fotografie, realia, ricerche guidate, anticipazioni sul contesto comunicativo e sul testo linguistico che questo contiene, sui tipi e ruoli di personaggi in gioco e cosi via. L'esperienza ha provato che il rifiuto radicale della LS da parte di un alunno non è mai – se e quando esista – una manifestazione di idiosincrasia



Passiamo ora all'illustrazione delle diverse fasi dell'UD, al loro significato, agli aspetti operativi, alle tecniche glottodidattiche e alle strumentazioni da impiegare.

Motivazione

L'ipotesi di lavoro – più che di un'ipotesi, si tratta in realtà di una prassi ben consolidata – è che a livello elementare l'unità di LS si apra con una situazione comunicativa (dialogo) o con altro testo linguistico dal quale derivano tutte le successive attività. In tale prospettiva la motivazione deve precedere, accompagnare e sostenere ogni fase di lavoro, ogni attività dell'alunno.

L'insegnante può trovarsi di fronte a degli alunni fortemente motivati per la lingua straniera, con interessi radicati e curiosità vive. Costoro saranno forse molto ricettivi per temperamento, per stimoli familiari o ambientali o anche per tutti questi fattori messi insieme. Altri alunni possono invece essere meno interessati alla nuova lingua:

per le lingue ma piuttosto il sintomo di una patologia di altra natura (organica, affettiva, familiare, sociale, ecc.). La conclusione è che tutti gli alunni possono essere portati e mantenuti ad un livello motivazionale sufficientemente alto per affrontare, e imparare, una LS.

Una cosa va puntualizzata: la motivazione non è una risorsa da impiegare soltanto in preparazione al dialogo di apertura e comungue al testo di inizio dell'UD; essa non può mancare - come si è accennato - in alcuna fase dell'unità. Dovrà pertanto essere continuamente richiamata e ravvivata lavorando sul testo, svolgendo attività linguistiche ad esso connesse o collaterali, comprese le prove di valutazione e di verifica. Ciò spiega perché nella visualizzazione che abbiamo dato dell'unità la motivazione è stata rappresentata come una cornice entro la quale si colloca tutta l'attività del bambino e dell'insegnante e si proietta verso le unità didattiche successive.

Bambini nel parco giochi: comunicare e parlare



È capitato a tutti, qualche volta, di osservare con interesse i bambini che scorrazzano nel parco giochi o fanno la ricreazione nel cortile della scuola: è tutto un gridare, un giocare, un correre... In questo universo ludico echeggiano richiami, saluti, insulti, domande, risposte, che si intrecciano a gesti, capriole, scontri fisici ecc. Nella gamma dei comportamenti infantili scopriamo che i bambini comunicano mediante diversi codici: con la lingua, con i gesti, il canto, la danza, gli atteggiamenti del viso e le posture del corpo, le distanze, gli oggetti e con altro ancora. Diremo con i semiotici che la comunicazione ha luogo non solo mediante il linguaggio verbale, cioè la lingua, ma anche mediante altri linguaggi naturali o artificiali.

Comunicazione globale e comunicazione verbale

La semiotica è la scienza che studia le condizioni della comunicazione globale e la natura dei diversi linguaggi-codici che entrano in gioco nei nostri atti comunicativi.

A parte la lingua, cui accenneremo in dettaglio più oltre, gli altri linguaggi-codici possono essere sommariamente così richiamati:

- linguaggi umani come la musica, la danza, la mimica, la pantomima, il disegno, la pittura, ecc.;
- linguaggi compositi come quelli del cinema, della televisione, del fumetto, della pubblicità e della canzone, in cui la lingua si intreccia ad altri linguaggi;
- linguaggi non verbali come la cinesica (movimenti delle mani, degli occhi, di tutto il corpo), la prossemica (uso delle distanze tra le persone a scopi comunicativi);
- la sensoriale-oggettuale, di cui si riparlerà;
- linguaggi artificiali creati dall'uomo

come quello algebrico, chimico, geometrico, cartografico; come ancora quello di diagrammi-istogrammi e della trascrizione musicale o anche del campanello scolastico.

Linguaggi umani e linguaggi animali

Esistono dei linguaggi animali (codici zoosemiotici come quello delle api, degli uccelli o delle formiche) che si trovano stampati nel loro rispettivo codice genetico ma che restano fuori dalla cornice del nostro discorso. C'è infatti una distanza incolmabile tra i linguaggi animali e quelli usati dall'uomo: il linguaggio dei gesti varia, ad esempio, a seconda dei gruppi umani: le musiche e le danze dell'Oriente sono diverse da quelle dell'Occidente; le lingue - che secondo gli specialisti si contano a migliaia: circa quattromila - variano da un paese all'altro. Le lingue e gli altri linguaggi umani sono tutti antropologicamente universali ma anche culturalmente determinati. Ci spieghiamo: non v'è dubbio che tutti gli uomini parlano ma è un fatto che i bambini che nascono in Giappone imparano il giapponese, quelli che nascono in Germania imparano il tedesco e quelli che nascono in Russia parlano il russo. Diverso è il discorso dei linguaggi animali: le api comunicano ad esempio eseguendo le stesse, immutabili danze aeree su tutto il pianeta.

Primato della lingua nella comunicazione

Per cogliere adeguatamente il primato della lingua nel processo comunicativo è utile approfondire alcuni aspetti.

Prendiamo la gestualità. Si parla con le mani e con le braccia, con i gesti, con gli occhi, con le espressioni del viso, con le gambe... Insomma, tramite la gestualità il corpo comunica, ma le modalità del comunicare variano da paese a paese.

È inoltre noto che anche le distanze parlano: di queste si occupa la *prossemica*. C'è infatti una distanza intima, di contatto fisico, che trasmette amore o violenza; c'è una distanza personale che esprime familiarità, cordialità o amicizia; c'è una distanza sociale "da mantenere" con i superiori la quale comunica deferenza, rispetto, attenzione e cosi via. I comportamenti prossemici variano anch'essi da cultura a cultura, da paese a paese.

Quanto al binomio comunicativo oggettuale-sensoriale occorre rilevare che il primo elemento (l'oggettuale) è speculare al secondo. Gli oggetti e le cose che possediamo o di cui ci serviamo comunicano agli altri molte informazioni su di noi. Si pensi al modello d'auto, al tipo di casa con o senza giardino, arredamento, quadri, mobili e soprammobili; ai gioielli portati, quando non ostentati, alla foggia e alla natura degli abiti: sportivi, casual, da sera, da cerimonia, ecc.

Dal canto suo la sensorialità registra e immagazzina informazioni tramite l'odorato (odori, profumi...), il tatto (morbidezza, ruvidezza, forza, fragilità...), la vista (piacevolezza, ripugnanza, ostilità, cordialità, distinzione, sciatteria...), il gusto (dolce, salato, caldo, freddo, gustoso, sgradevole...). Resta da sottolineare che tutta la comunicazione in entrata viene filtrata dai nostri sensi.

Questo quadro, pur ampio, non rende la ricchezza della comunicazione. Nel precedente paragrafo abbiamo visto il ruolo che in essa svolge il linguaggio verbale. La lingua dell'uomo primeggia sia perché comunica nel modo più duttile, completo ed elaborato sia per la capacità che essa possiede di tradurre in parole i contenuti degli altri linguaggi non verbali e compositi: la lingua può descrivere una danza, può illustrare la forma del cono, descrivere gli affreschi della Cappella Sistina, spiegare la molecola dell'acqua. esplicitare la gioia o la rabbia dipinta su un volto, ecc. Questa caratteristica della lingua di poter rendere in parole i contenuti di tutti i restanti linguaggi viene definita dagli studiosi capacità metalinguistica. Ed è questa che le assicura il suo primato nella comunicazione.

Insegnare la LS: problemi e tecniche

L'obiettivo di questa rubrica è quello di diventare uno spazio di scambio, di dibattito e approfondimento dei problemi e delle tecniche concernenti la LS nella Scuola Primaria. La partecipazione degli insegnanti con i loro punti di vista, le esperienze fatte e i quesiti suggeriti dal lavoro in classe la renderanno più varia e interessante. Scriveteci.

Le quattro abilità linguistiche da coltivare

In quale misura è ancora valido nell'insegnamento l'obiettivo delle quattro abilità linguistiche da coltivare: comprendere la LS, parlarla, leggerla e scriverla?

l'abilità del parlare deve precedere l'abilità dello scrivere

È sempre più che valido. Diremo, anzi, che è essenziale, soprattutto con bambini, anche se i risultati dipendono molto dall'ordine, dai tempi e dai modi con cui esse vengono proposte e sviluppate. Il comprendere e il parlare devono necessariamente precedere le abilità grafiche (leggere e scrivere), in quanto la natura primaria della lingua consiste nell'oralità. Milioni di uomini parlano, ad esempio, la loro madrelingua senza saperla né leggere né scrivere (ammesso che essa abbia una grafia). C'è di più: l'abilità del parlare deve precedere di necessità l'abilità dello scrivere, in quanto nessun essere umano è in grado di manipolare una lingua a lui sconosciuta.

Nell'apprendimento in generale, e di una lingua in particolare, il momento ricettivo precede sempre quello produttivo. E la norma vale anche per le abilità grafiche del leggere e dello scrivere: prima ci sarà la lettura e quindi la scrittura.

Questi dati esigono il rispetto assoluto della gerarchia comprendere > parlare > leggere > scrivere, operazioni sapientemente distribuite sull'arco della scolarità.

Caro libri

Nella pagina Lettere al Corriere (della sera) del 6 settembre 2007, pagina da sempre curata con alta onestà intellettuale e vivace spirito critico da Sergio Romano, è pubblicata una lettera di Silvano Stoppa su "L'acquisto dei libri" seguita dalla rispostacommento dello stesso Romano. Riproduciamo l'una e l'altra proponendole alla riflessione dei colleghi.

Lettera di S. Stoppa

Caro Romano, sembra che spendere trecento euro l'anno per i testi scolastici siano tanti. I primi a lamentarsi sono naturalmente i genitori. Forse a ragione, Gli stessi però non fanno caso di quanti soldi spendono al mese per ricaricare i cellulari, per le sigarette e la discoteca dei loro figli. Per non parlare delle spese, spesso superflue, per l'acquisto di zaini, astucci di marca. Penso che questa cifra superi di molto l'acquisto dei libri per l'intero anno scolastico. Certamente è legittimo che ognuno di noi spenda i propri soldi come crede, come è vero che gli aumenti andrebbero sempre giustificati, però sono anni e anni che sento il solito lamento e non mi sembra molto ponderato.



Risposta-commento di S. Romano

Credo che molti genitori siano d'accordo con lei. E spero che la lettura della sua lettera serva a coloro che attendono tutto dallo Stato.

Tradurre o non tradurre?

Gli insegnanti sanno che la Scuola Primaria deve dare agli alunni una padronanza della LS tale da consentire dei rapporti interpersonali vivi, a livello di comunicazione orale, faccia a faccia, sicura e fluente. Ma in un'Europa che vuole integrarsi basta la sola dimensione orale? E la dimensione scritta? E la traduzione? Servono o non servono?

La questione è delicata e va posta in termini chiari. Ci si potrà davvero integrare in Europa, diventare cittadini della grande Unione senza saper leggere, decifrare e redigere un divieto, una tabella oraria, un regolamento, un'indicazione, un avviso, un biglietto, una proposta, un consiglio ecc. in forma di inglese-italiano parlato e di inglese-italiano scritto?

La risposta è scontata: senza queste competenze linguistiche il cittadino dell'Unione Europea è destinato a restare di categoria inferiore, privato sicuramente di tante occasioni di contatto e d'intesa e dunque di tanti diritti.

Ne consegue che anche a livello di Scuola Primaria - soprattutto di quarta e quinta classe - l'alunno deve giungere a fare alcune operazioni traduttive minime come comprendere un biglietto d'auguri, redigere una risposta in inglese, decifrare un divieto o un'informazione, formulare nella lingua comunitaria un divieto, un consiglio o un'indicazione, e comunque espressioni correnti della vita di tutti i giorni. E questo significa per noi tradurre dall'inglese all'italiano e dall'italiano all'inglese.

Ben diverso è il ruolo della traduzione quale mezzo per insegnare-imparare una lingua moderna o straniera. In proposito si hanno oggi dati scientifici sufficienti per affermare che, a tale scopo, la traduzione è un handicap e non una risorsa.

contact **BLE-SeLM**

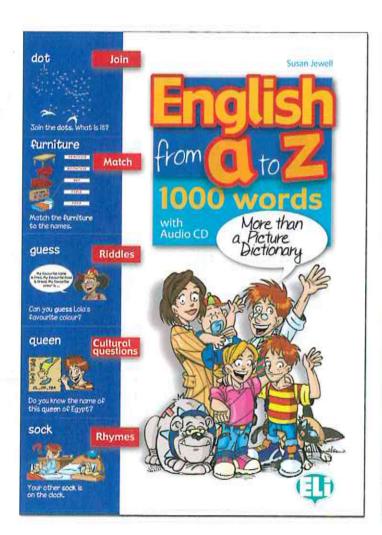
I "Dossier" BLE inseriti nella rivista SeLM intendono essere strumenti di informazione, collegamento e dialogo per gli Insegnanti di LS che operano nella Scuola Primaria. A tale scopo sollecitiamo la collaborazione più aperta e cordiale. I contributi da far pervenire possono riquardare le seguenti realtà:

- 1. Istituzioni pubbliche o private che descrivono la natura, le finalità, gli obiettivi e i risultati del loro operare nel settore della LS a livello primario (1500 oppure 3000 battute).
- 2. Esperienze pilota di natura provinciale o regionale oppure progetti di sperimentazione descritti nelle loro finalità, fasi di realizzazione e possibilmente nelle conclusioni (sempre 1500 oppure 3000 battute); tali contributi saranno pubblicati sul "Dossier".
- 3. Quesiti su specifici problemi d'insegnamento della LS formulati in 20 parole circa cui sarà data una risposta nella rubrica Problemi e tecniche.
- Per queste opportunità di contatto e di dialogo servirsi dell'e-mail:
 - <celiafreddi@libero.it>
- Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a: Prof. Antonio Giannandrea, via Veneto 84, 86100 Campobasso
 - <a_giannandrea@yahoo.it>



Dizionario illustrato

per il Primo e Secondo Ciclo della Scuola Primaria









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

Cogito ergo disco. Percorsi metacognitivi in lingua straniera

Paolo Torresan Università Ca' Foscari, Venezia

METACOGNIZIONE COME GESTIONE DELLE STRATEGIE COGNITIVE

Cogito ergo disco, 'penso dunque imparo' potrebbe essere il motto che meglio rappresenta il valore formativo dell'attività metacognitiva. Riflettere sul proprio modo di imparare comporta infatti un rimodellamento e una ottimizzazione dei processi cognitivi.

Il cervello umano, sia ben chiaro, è per sua natura metacognitivo.
Un bambino di tre o quattro anni ha già una sua teoria della mente, a quattro-cinque sa esprimere un suo concetto di memoria e alle elementari è capace di spiegare all'insegnante e/o ai compagni perché certe attività gli piacciono di più e altre di meno.

È, tuttavia, durante la preadolescenza, con l'affermarsi delle operazioni formali, nei termini piagetiani, che lo scolaro compara, articola, sceglie con maggiore criterio le strategie che pone in atto (cf. Cornoldi 1995)¹.

¹ Per un prospetto complessivo delle strategie cognitive e affettive coinvolte nell'apprendimento della lingua rimandiamo a Mezzadri (2002).

L'azione dell'insegnante può potenziare in vari modi l'attività riflessiva, per esempio, chiarendo gli obiettivi di una unità didattica oppure spiegando le ragioni di una certa tecnica o, ancora, negoziando con gli studenti un sistema di valutazione che tenga conto dei processi.

Molti autori collegano il rendimento dell'allievo alla sua capacità di controllare e di valutare i processi, quindi alla sua capacità di riflettere sulla natura dei compiti e sul suo modo di portarli a termine. In altre parole, lo studente capace sa utilizzare le strategie adeguate a seconda del

38

task che gli viene richiesto di eseguire, mentre quello immaturo tende a rimanere 'saldato' all'uso di alcune strategie, senza considerare il contesto (Baker e Brown 1984).

Si pensi, ad esempio, al lettore poco abile, che applica lo stesso modo di leggere a diversi generi testuali; il lettore capace, altrimenti, sa attivare un'attenzione orientativa (skimming) durante la lettura delle voci di un elenco (orari del treno, programmi televisivi), adottare una lettura intensiva (scanning) per cogliere l'atteggiamento di chi scrive un articolo di fondo, sfruttare gli elementi iconici (tabelle, grafici, immagini) durante la comprensione di un manuale scolastico, ecc.

In sostanza, la competenza metacognitiva si misura in base al grado di flessibilità cognitiva, ovvero al fatto che il soggetto dia prova di trasferire strategie a situazioni inedite. misurandone l'efficacia.

Nel progettare un compito, l'insegnante è tenuto, perciò, a chiedersi non solo che cosa lo studente possa imparare della materia, ma anche come questi possa confrontare soluzioni e alternare modi abituali di affrontare lo studio con altri che, seppur gli vengano meno spontanei, potrebbero rappresentare, in quella tal circostanza, una strategia assai efficace.

Le strategie metacognitive sono così sintetizzabili (cf. Chamot, Küpper e Impink-Hernandez 1988):

- Pianificazione: considerare anticipatamente come si struttura un compito; analizzare le parti di cui esso si compone; considerare le strategie necessarie e la loro seguenza, nonché le idee principali coinvolte nell'esecuzione del compito:
- · Attenzione mirata: nel momento in cui ci si accinge a svolgere il compito, decidere di trascurare eventuali fonti di distrazione; portare l'attenzione sull'esecuzione del compito:
- · Attenzione selettiva: decidere in anticipo su quali aspetti concentrarsi per primi durante l'esecuzione del compito;
- · Autoregolazione: gestire le condizioni che permettono di svolgere al meglio il compito; attivare le proprie preconoscenze;
- · Monitoraggio: controllare la propria performance in riferimento al compito specifico e alla pianificazione prospettata;
- · Identificazione del problema: cogliere il cuore del compito, dal quale, più di altri, dipende il successo;
- · Autovalutazione: confrontare gli esiti della propria performance con i

propri parametri di cura e di precisione: valutare l'efficacia delle strategie usate.

Si tratta, in complesso, di attività metarappresentazionali (in cui lo studente si rappresenta appunto il suo modo di imparare), il cui esercizio è funzionale al conseguimento di una maggiore autonomia e di un maggior controllo.

PERCORSI METACOGNITIVI

L'azione metacognitiva promossa dal docente può far emergere le abitudini cognitive degli allievi mediante vari strumenti: questionari, liste di controllo, colloqui, l'espressione a voce alta dei passi che si compiono per risolvere un certo problema, ecc.

Si tratta di un percorso bottom-up che ha l'obiettivo di far scattare la consapevolezza nello studente del punto in cui si trova. Un primo esempio può essere rappresentato dalla biografia linguistica di Sandman e Weiser (1993)2, in cui gli studenti sono invitati a descrivere la loro esperienza di scrittori in LS3 (fig. 1).

- 1. Pensa a un particolare momento della tua vita quando scrivere in inglese è stata una esperienza positiva. Descrivi quella circostanza nel modo più dettagliato possibile. Quale compito dovevi svolgere? Puoi dire alcuni fattori che fanno dello scrivere un'esperienza positiva per te?
- 2. Descrivi una esperienza negativa di scrittura. Pensa ad un momento in cui ciò si è rivelato difficile, frustrante, noioso. Sii il più dettagliato possibile. Quali sono i fattori che rendono la scrittura un'attività difficile per te?
- 3. Quali sono i tuoi punti di forza e le tue debolezze come scrittore? Quali esperienze ti portano a ritenere che questi punti di forza e queste debolezze ti appartengono?
- 4. Cosa hai imparato questo semestre circa la tua abilità di scrittore? Come pensi, in particolare, che la tua competenza sia migliorata? Quali aspetti della scrittura immagini debbano essere ancora coltivati?

Fig. 1. La biografia linguistica (Sandman, Weiser 1993)

² La traduzione in italiano è nostra.

³ Agli inizi del corso, la biografia viene somministrata in forma ridotta, alla fine viene aggiunta una quarta domanda, allo scopo di far apprezzare agli allievi l'eventuale progresso.

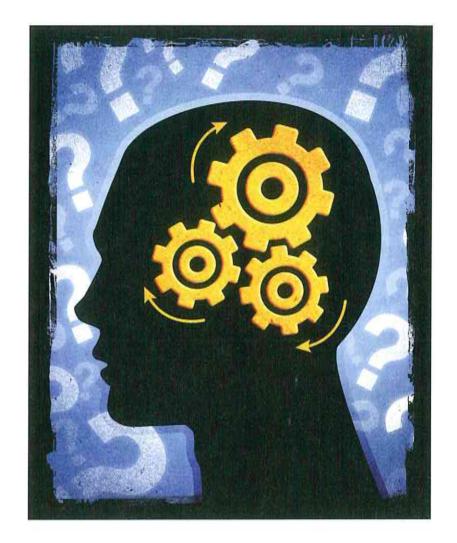
Un secondo esempio può essere costituito dal questionario tratto da Devine, Railey e Boshoff (1993), qui presentato nella forma adattata da Kasper (1997)⁴. Lo scopo del questionario è quello di far emergere le convinzioni degli studenti rispetto allo scrivere in LS (fiq. 2).

L'azione del docente può, comunque, prescindere dalla fase bottom-up oppure, più proficuamente, integrarla con percorsi di tipo top-down, in cui gli allievi sono invitati a scoprire e a sperimentare strategie specifiche, nel contesto di compiti specifici.

La guida procedurale illustrata in Mariani (2006) è rappresentativa di uno strumento top-down (fig. 3).

L'insegnante esplicita le strategie utili per una lettura orientativa (la guida è pensata per una classe di studenti italiani, prima della lettura della sezione di un capitolo di un libro di testo)⁵.

⁴ La traduzione in italiano è nostra. ⁵ Per un modello semplificato, relativo alla lettura su *web* per studenti di italiano L2, rimandiamo a Mariani (2005).



- 1. Definisci le caratteristiche di uno scrittore competente.
- 2. Cosa fai quando incontri dei problemi durante la scrittura?
- 3. Ordina le seguenti caratteristiche in base alla loro importanza; nella prima colonna considera quanto sono importanti per l'insegnante [...]. Assegna il numero uno alla più importante e il numero sette alla meno importante.

	Tu	L'insegnante	
Chiarezza			
Originalità <u> </u>			
Grammatica			
Organizzazione			
Approfondimento		A COLOR DE LA REPORTE DE LA COLOR DE L	
Scorrevolezza			
Contenuto			

Fig. 2. Il questionario sull'abilità di scrittura (Devine, Railey e Boshoff 1993, adattato da Kasper 1997)



Prima fase

- 1. Leggi i titoli e i sottotitoli: sono già una sintesi della sezione.
- 2. Guarda bene le figure e le relative didascalie: a volte un'immagine vale cento parole.
- 3. Fai attenzione alle parole stampate in neretto e in corsivo: vuol dire che sono parole importanti.
- 4. Prendi qualche nota veloce nelle prime due colonne di questa tabella: conviene sempre collegare quello che già sai alle cose nuove.

1. Quello che già so.	2. Quello che credo dirà la sezione.	3. Quello che so dopo aver fatto questa lettura orientativa.	4. Quello che ho ancora bisogno di capire e sapere.
	S		
		1	

- 5. Confronta le tue note con i compagni e stendete insieme un elenco di parole chiave: saranno le tue guide nella lettura.
- 6. Leggi rapidamente il primo e l'ultimo paragrafo: spesso (non sempre) introducono e sintetizzano il contenuto.
- 7. Leggi rapidamente l'inizio degli altri paragrafi: spesso (non sempre) contengono le idee più importanti.
- 8. Fai scorrere gli occhi sul testo alla ricerca delle parole chiave: usa le tue guide per la lettura.
- 9. Confrontati di nuovo con i compagni e prendi ancora qualche nota sulle ultime due colonne della tabella qui sopra.

Seconda fase

Hai usato le nove strategie? Ti sono servite? Metti una crocetta sulle faccine.

1 🕲 🕮 🙈

1 😊 🕮 🙈

1 🕲 🕮 😩

2 3 3 3

2 🕲 😩 🕱

2008

3 @ @ @

3 @ @ 8

3 @ @ @

Poi scambia le tue idee con i compagni e con l'insegnante.

Fig. 3. La guida procedurale per la lettura orientativa (Mariani 2006)

In entrambi i casi, che sia bottom-up o top-down, un percorso metacognitivo ha la sua ragion d'essere se calato nel vivo dei compiti da svolgere: ne acquista in significatività e, di conseguenza, diventa memorabile per gli studenti (Mariani, Pozzo 2002). In seconda istanza, il fatto che si parli di un 'percorso' implica che attività metacognitive estemporanee sono, con ogni probabilità, vissute dallo studente come prive di utilità

immediata (Mariani in Torresan 2007). La ricorsività si rivela necessaria, peraltro, per il fatto che l'autonomia, di cui la metacognizione è un mezzo, non è un dato rapidamente assimilabile, ma una condizione che va costruita; è il risultato, cioè, di un processo lento e scandito per fasi. Il concetto di 'percorso metacognitivo' ha a che fare, quindi, con la concertazione di più momenti metacognitivi.

Si consideri, a titolo illustrativo, la tecnica di prelettura presente in Alvarado (2000). Il compito assegnato agli studenti è di una semplicità disarmante: contare le volte che la parola 'tren' compare all'interno della lista di vocaboli (fig. 4). Nella corsa veloce (skimming), l'occhio non può fare a meno di registrare anche le altre parole, che costituiscono il lessico del testo che lo studente sarà tenuto a leggere di seguito.

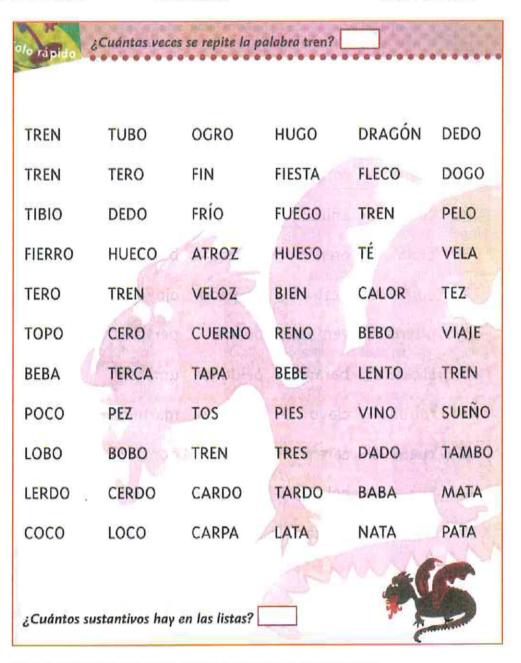


Fig. 4. Il conteggio di una parola all'interno di un elenco (Alvarado 2000)

selm 6-7 - 200

Il momento metacognitivo, è evidente, ha luogo quando, ad attività conclusa, l'insegnante dà nome alle strategie che gli allievi hanno messo in atto: la lettura cursoria e l'attivazione delle preconoscenze,

Di percorso si può parlare, tuttavia, se sono offerte, nelle lezioni successive, occasioni per capire a quali tipi di testo può essere abbinata la lettura

⁶ Per la traduzione in italiano ci basiamo su De Beni, Moè (2000); alla stessa fonte rimandiamo per approfondimenti sul modello. L'inserimento del numeri, voluto per ragioni di chiarezza espositiva, è nostro. cursoria, da un lato, e, dall'altro, come ciascuno studente possa attivare autonomamente le proprie preconoscenze, ogni volta che si accinge a comprendere un testo (per esempio mediante domande del tipo: Che cosa so dell'argomento? Quali parole mi evoca il titolo? Cosa mi aspetto di leggere?).

METACOGNIZIONE E MOTIVAZIONE

C'è un legame sottile che collega la metacognizione con la motivazione. A differenza del senso comune che si esprime con il ritornello 'gli studenti non studiano perché non sono motivati', gli esperti di metacognizione rivendicano il fatto che la motivazione sia la conseguenza della percezione di competenza, e non una sua premessa; in altre parole, è più giusto dire che 'gli studenti non sono motivati perché non sanno come studiare' (Alonso Tapia 2005).

Questo pensiero è illustrato dal modello del *Good Strategy User*, 'buon utilizzatore di strategie' o, semplicemente, 'studente strategico', presentato da Pressley, Borkowski e O'Sullivan nel 1985, e quindi raffinato successivamente da Borkowski e Mathukrisna (1992) (fig. 5)⁶.

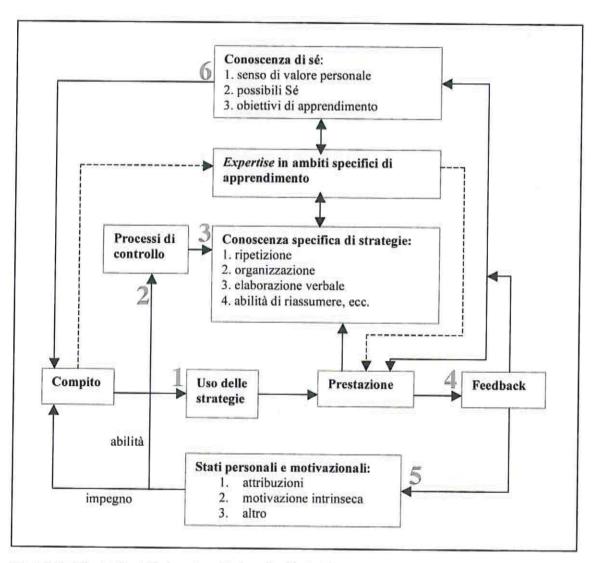
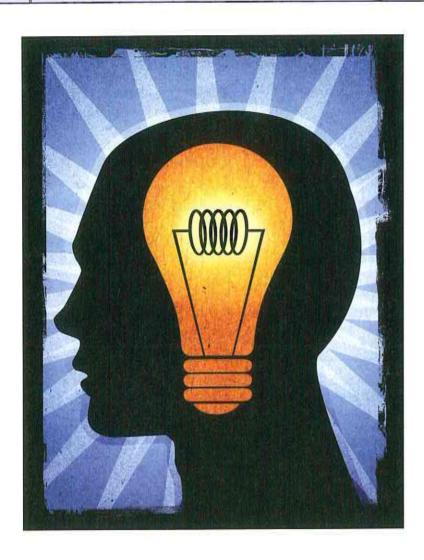


Fig. 5. Il modello del Good Strategy User (Borkowski e Mathukrisna 1992; adattato e semplificato)



Analizziamolo in dettaglio.

Posto un compito di difficoltà
adeguata (non troppo difficile), lo
studente è chiamato a risolverlo, con
l'aiuto dell'insegnante, facendo proprie
le strategie opportune (1) e maturando
un atteggiamento di controllo (2) e di
consapevolezza metacognitiva (3).

Il feedback dell'insegnante alle prestazioni dell'alunno (4) assume un notevole significato, visto che il commento sull'efficacia/non efficacia delle strategie permette di correggere le attribuzioni (cioè il fatto di 'attribuire' gli esiti scolastici a fattori interni e controllabili come l'impegno,

piuttosto che esterni e poco controllabili come la sfortuna), e di agire sulla sfera emotivomotivazionale (5) (se, cioè, come studente, vengo aiutato a capire come fare, ci metto più *impegno* nelle cose che faccio).

> il *feedback* dell'insegnante assume un notevole significato

Tutto ciò stimola, nell'allievo, una riflessione personale sui propri obiettivi e sui desideri futuri, sul valore di sé e sull'autostima (6). Quando l'apprendente raggiunge un certo livello di padronanza (expertise), il processo si semplifica e si automatizza (come una corsa in

bicicletta che non ha più bisogno di spinte esterne o di sostegni alle ruote). Il momento metacognitivo è interiorizzato; le strategie sono proceduralizzate e il *Good Strategy User* ha raggiunto il livello dell'autoregolazione.

CONCLUSIONE

La metacognizione è uno strumento che consente all'allievo di gestire al meglio i processi di apprendimento. In altre parole: *il sapere fare* (competenza comunicativa) non può prescindere dal *saper imparare* (competenza metacognitiva).

D'altra parte, l'ottimizzazione dei processi rinforza, come già chiariva Titone nel suo modello egodinamico (Titone 1993), il senso di autoefficacia e favorisce un sano profilo attribuzionale, ovvero gli esiti scolastici vengono 'attribuiti' dallo studente a fattori interni e controllabili piuttosto che a cause esterne e incontrollabili. Per il fatto di contribuire ad una percezione di competenza, la metacognizione, sostiene, dunque, la motivazione e l'impegno, e fa si che il soggetto sia capace di autoregolazione (saper essere). Le forme più adequate per esercitare la metacognizione ci paiono essere i percorsi, ovvero strutture ricorsive e tra loro collegate di accompagnamento graduale (scaffolding), alla scoperta delle strategie abitualmente praticate (percorso bottom-up) o volte alla sperimentazione di strategie che alla classe risultano meno familiari, se non addirittura inedite (percorso topdown).

44

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO TAPIA J. (2005), Motivar en la escuela, motivar en la familia, Morata, Madrid.
- ALVARADO M. (2000), El Lecturón dosmil. Actividades de lectura, Cantaro, Buenos Aires.
- BAKER L., BROWN A. L. (1984), "Metacognitive Skills and Reading", in Flood, J. (a cura di), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose,* International Reading Association, Newark, Delaware, 21–44.
- BORKOWSKI J. G., MATHUKRISHNA N. (1992), "Moving Metacognition into the Classroom: «Working Models» and Effective Strategy Teaching", in AA.VV., Promoting Academic Competence and Literacy in Schools, Academic Press, New York, 477-501.
- CHAMOT A. U., KÜPPER L., IMPINK-HERNANDEZ M. V. (1988), A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Finding on Longitudinal

- Study, Interstate Research Associates, McLean, Va.
- CORNOLDI C. (1995), Metacognizione e apprendimento, Il Mulino, Bologna.
- DE BENI R., MOÈ A. (2000), Motivazione e apprendimento, Il Mulino, Bologna.
- DEVINE J., RAILEY K., BOSHOFF P. (1993), "The Implications of Cognitive Models in L1 and L2 Writing", *Journal of* Second Language Writing, 2, 203-225.
- KASPER L. F. (1997), "Assessing the Metacognitive Growth of ESL Student Writers", *TESL-EJ*, 3, 1–20.
- MARIANI L. (2005), "Saper apprendere attraverso i curricoli: dalle abilità di studio alle strategie di apprendimento", in Valentini A., Bozzone Costa R., Piantoni M. (a cura di), Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università. Atti del Convegno-Seminario, Bergamo, 14-16 giugno 2004, Guerra, Perugia, 11-28.
- MARIANI L. (2006), La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici, Carocci, Roma.
- MARIANI L., POZZO G. (2002),

- Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico, Collana LEND, RCS-La Nuova Italia, Milano.
- MEZZADRI M. (2002), "L'autonomia dello studente: dall'analisi dei bisogni alle strategie di apprendimento", Scuola e Lingue Moderne, 40, 2-12.
- PRESSLEY M., BORKOSWKI J. G., O'SULLIVAN J. T. (1985), "Children's Use of Cognitive Strategies. How to Teach Strategies and What to Do if They Can't Be", in Pressley M., Brainerd C. J. (a cura di), Cognitive Learning and Memory in Children, Spreinger-Verlag, New York, 19-46.
- SANDMAN J., WEISER M. (1993), "The Writing Autobiography: How to Begin a Two-Year College Writing Course", Teaching English in the Two-Year College, 20, 18-22.
- TITONE R. (1993), Psicopedagogia e glottodidattica, Liviana, Padova.
- TORRESAN P. (2007), "Metacognizione e apprendimento linguistico. A colloquio con Luciano Mariani", Bollettino ITALS, 4, 18 www.itals.it.

SGEL

Las mil caras del español



Serie "TOMA LA PALABRA 1-3"

Manuale di lingua e letteratura per studenti della Scuola Secondaria di Primo Grado.

Le dodici unità si dividono in tre sezioni: comunicazione, lingua e letteratura, preceduti sempre da una lettura iniziale. In appendice, si riprendono le coniugazioni dei verbi irregolari e le tecniche di studio.

Distributore per l'Italia: ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
TEL 071.750701 / 75070257- FAX 071.977851 - www.elionline.com



Lingue e disturbi dell'apprendimento

Bruna Ghiotti

Docente di Tedesco nelle Scuole Secondarie

IL CASO

L'esperienza è maturata durante il percorso formativo di specializzazione per le attività di sostegno, che ho svolto presso la SSIS del Veneto, in occasione della stesura della relativa tesi conclusiva. Il caso preso in esame riquarda una quattordicenne frequentante il 1º anno di un Istituto Tecnico per Ragionieri: dopo un'attenta osservazione partecipata ed una scrupolosa analisi di tutte le sue prestazioni orali e scritte - che risultavano per lo più negative le docenti di Lettere, di Inglese ed io di Tedesco abbiamo rilevato che l'alunna leggeva a fatica ed impiegava tempi lunghissimi, non distingueva alcuni fonemi, inoltre "scriveva male", sostituiva alcune lettere con altre, semplificava vocaboli lunghi...

Le difficoltà di apprendimento, scambiate nei cicli scolastici precedenti per timidezza, pigrizia o lentezza, colte ora dalle tre docenti, presentate a tutto il Consiglio di classe e coinvolgendo con le dovute cautele la famiglia, sono state confermate dal successivo esame neuropsicologico: diagnosi – dislessia evolutiva di livello medio, disortografia con disgrafia e discalculia evolutive, QI nella norma. Che fare?

L'ANALISI

Consapevoli che la capacità di comprendere un testo costituisce un'abilità trasversale di fondamentale importanza per il processo di apprendimento, si è deciso di concentrare l'attenzione su un disturbo dell'apprendimento, sulla dislessia

evolutiva, definito dal I.C.D. 10 (International Classification of Functioning and Disability), manuale dell'O.M.S., nei seguenti termini: "Il disturbo comprende una specifica e significativa compromissione nello sviluppo delle capacità di lettura che non è solamente spiegata dall'età mentale, da problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica". Alla ragazza e alla sua classe sono state proposte delle prove standardizzate di lettura come decodifica (correttezza e rapidità ad alta voce), di comprensione di un testo scritto informativo e di studio relativa ad un testo scritto: prove chiamate MT ("memoria e transfer degli apprendimenti", nome di un gruppo di ricerca e di lavoro dell'Università di Padova), che godono di un'esperienza ventennale. La loro validità è stata confermata da un numero molto elevato di ricerche in ambito psicologico, psicopedagogico e neuropsichiatrico, da cui emerge sostanzialmente che tali prove sono in grado di differenziare fra diversi livelli di abilità di lettura e di identificare casi con problemi. I testi presentati hanno tenuto conto dell'età dei ragazzi e dei loro interessi; la loro scelta è stata inoltre operata all'interno di quella "zona dello sviluppo prossimale" individuata da Vygoskij. Ho informato tutti gli alunni coinvolti dell'opportunità di partecipare seriamente a questa esperienza, che serviva a mettere in evidenza alcune loro abilità raggiunte, di cui poi tutti i docenti della classe avrebbero tenuto conto per sostenerle o potenziarle. Tutti i ragazzi hanno dato il loro assenso ed hanno partecipato in modo serio e convinto. La somministrazione, l'analisi e l'interpretazione di tali prove, coordinate

scrupolosamente dalla Dott. Claudia Zamperlin, membro attivo del gruppo MT di Padova, hanno messo in rilievo quanto segue:

- a. per la ragazza:
- problemi relativi all'analisi visiva delle forme (b/p, g/q, d/t) e alla memorizzazione dell'analisi seriale visiva;
- semplificazione e accorciamento di alcune parole lunghe (ecosistemi=eco, biologiche=bio) sia all'orale sia allo scritto;
- livello insufficiente di comprensione del testo scritto;
- inadeguata capacità di studio autonomo in modo efficace e in tempi "ragionevoli";
 b. per la classe:
- una percentuale significante (40%) degli alunni non legge correttamente parole considerate lunghe e poco note (inconciliabili, utilizzazioni...);
- alcuni alunni non comprendono in tempi brevi testi informativi di media lunghezza;
 gran parte della classe ricorda meglio testi relativi a tematiche già affrontate anche in nodi interdisciplinari, con particolare riferimento ad argomenti di singolo interesse personale (musica, sport, moda...).

INTERVENTI DIDATTICI

Considerati i risultati emersi, è stato proposto dalle docenti di area linguistica un percorso, fatto proprio dal Consiglio di classe, teso ad arginare e, per quanto possibile, a migliorare le competenze deficitarie della ragazza, insistendo sulle sue potenzialità, ma che è stato condiviso anche con altri compagni di classe per il recupero/rinforzo di alcune abilità. L' "incidente" di percorso, in cui era venuta a trovarsi la classe, si è trasformato quindi in un'interessante occasione di incremento di sviluppo umano ed educativo per tutti.



"Lettura parlata"

a. Utilizzo di "libri parlati": registrazione in classe con audiocassetta o CD, da parte dei ragazzi, di alcuni nuclei fondanti degli argomenti trattati dai libri di testo, parole/concetti chiave scelti con la collaborazione degli insegnanti. Ognuno ha modo di ascoltare e di ascoltarsi a casa anche più volte e, a distanza di tempo, può confrontarsi e verificare comprensioni diversificate dello stesso argomento. Non si dimentichi che a Feltre (BL) ha sede il Centro Internazionale del Libro Parlato, dove su richiesta vengono registrati anche testi scolastici.
b. Drammatizzazione: interpretazione di ciò che i ragazzi hanno colto da un testo anche semplice affrontato in classe

che i ragazzi hanno colto da un testo anche semplice affrontato in classe (dialogo, presentazione, brevi racconti...). I ruoli, necessariamente interdipendenti fra loro, sono un'attività completa di educazione linguistica, soprattutto se viene audio/video registrata e poi analizzata assieme ai ragazzi. È una tecnica vantaggiosa per la qualità del lessico che "naturalmente" si memorizza e si utilizza in contesto e per gli aspetti fonologici, paralinguistici ed extralinguistici della competenza comunicativa.

Incremento della comprensione

a. Comprensione funzionale: schemi, scalette, liste, mappe che esplicitano chiaramente la struttura e il lessico fondamentale di particolari tipi di testo di uso quotidiano (es. documenti personali, avvertenze per. medicinali, indicazioni per prodotti alimentari...).

b. Comprensione organizzata: per ogni tipologia testuale affrontata in ambito scolastico, redazione di una scheda relativa all'organizzazione delle informazioni (introduzione, enunciazione problema, argomentazione, conclusione). Predisposizione inoltre di una scaletta relativa alle strategie trasversali comuni da attivare per comprendere e ricordare un testo "semplificato" nella struttura e nel lessico o ridotto ai contenuti essenziali, accompagnato da immagini, foto, cartine con semplici didascalie, secondo i "canoni classici" della prelettura, lettura globale, lettura analitica, eventuali interpretazioni /riflessioni per mezzo di indicazioni e domande chiuse e/o aperte con la guida dell'insegnante. Il tutto può essere realizzato su cd con registrazione

vocale e quindi usufruibile autonomamente in qualsiasi momento. c. Uso di canzoni: guida alla comprensione e produzione orale, coinvolge varie abilità (ascolto, intonazione, esecuzione corale, comprensione e interpretazione/ riflessione sul messaggio), fa suscitare dibattiti e confronti creativi fra tutti i ragazzi.

Studio strategico e metacognitivo

 a. Studio strategico: tiene conto per ciascun alunno delle sue strategie di apprendimento e di studio, del suo stile cognitivo, del suo atteggiamento verso la scuola.

 b. Programma metacognitivo: tiene presente lo stile attributivo, la motivazione intrinseca ed estrinseca, il processo di autoefficacia e il ruolo di ogni alunno nell'esperienza scolastica.
 Si è pensato di costituire a livello locale una "banca dati" delle varie esperienze maturate, un punto di riferimento in rete per gli istituti scolastici del territorio di riferimento, da cui attingere in caso di necessità.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L'intervento qui proposto vuole costituire un input da offrire a tutti gli insegnanti, in particolare a quelli di lingua, che hanno a che fare con ragazzi che presentano disturbi dell'apprendimento (il più delle volte non certificati se non molto gravi) o con forme diverse di handicap e si trovano a gestire tali situazioni. Alcuni programmi di intervento, che provengono dall'area linguistica, considerata da molti colleghi di altre aree "più malleabile" a modifiche. semplificazioni o adattamenti dei contenuti e delle strategie potrebbero far riflettere e di conseguenza coinvolgere tutti i docenti del proprio Consiglio di classe in un lavoro d'équipe sinergico e funzionale al recupero e/o potenziamento delle risorse di alcuni alunni, che altrimenti "si perderebbero per strada" nel loro percorso scolastico. Spesso le discipline tecnico-professionali o scientifico-matematiche sono viste soltanto sotto il mero aspetto della quantità dei contenuti da trasmettere. La loro "semplificazione" o "adattamento" farebbe perdere dignità alla materia e, in primis, al docente...

n primis, al docente...
Del resto, i documenti, anche recenti,
ministeriali nonché quelli europei

pongono come finalità della scuola nei suoi vari gradi lo sviluppo delle competenze e delle capacità dei singoli allievi, per assicurare lo sviluppo integrale ed integrato della persona. E ciò non è possibile se non cercando di proporre noi stessi e proporre le nostre discipline in modo unitario, ma non univoco, sperimentando un processo continuo di ricerca-azione nelle attività, nei metodi, nelle strategie trasversali in un'ottica interdisciplinare, nella valutazione: si potrà così assicurare da un lato la promozione del successo formativo della persona tramite l'individualizzazione delle proposte culturali alle esigenze dei singoli e dall'altro la promozione socio-affettiva dell'esperienza scolastica.*

Esperienza maturata c/o ITAS "L. Einaudi", Badia Polesine (Rovigo) – Docente di Tedesco In servizio c/o Scuola Statale Secondaria di 1º grado "G. Carducci", Este (Padova) – Docente di sostegno

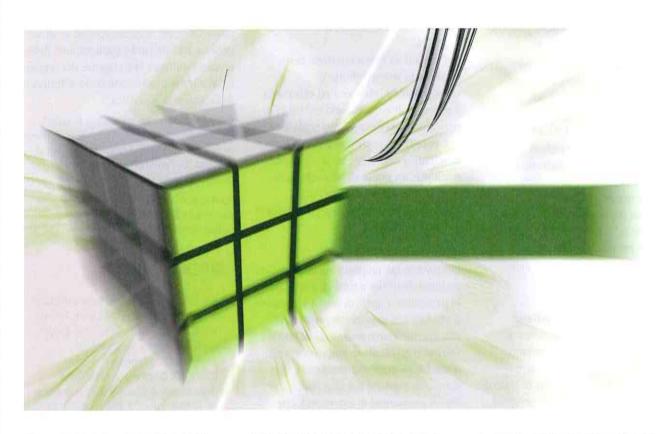
*Si ringrazia la prof.ssa P. De Matteis, supervisore SSIS Veneto, per i suoi utili suggerimenti.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. (1998), Tecniche didattiche per l'educazione linguistica, Utet, Torino.
- BALBONI P.E. (2002), Le sfide di Babele.
 Insegnare le lingue nelle società
 complesse, Utet, Torino.
- CORNOLDI C. (1999), Le difficoltà di apprendimento a scuola, Il Mulino, Bologna.
- DE BENI R. PAZZAGLIA F. (1995), La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento. Utet Torino.
- DE BENI R., PAZZAGLIA F., MOLIN A., ZAMPERLIN C. (2001), Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicativi, Erickson, Trento.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2001), Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, La Nuova Italia/Oxford, Milano.
- LAROCCA F. (1999), Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità, F.Angeli, Milano.
- LAROCCA F. (2000), Pedagogia speciale, Erickson, Trento.
- PAVAN E. (2002), "Cultura e comunicazione non verbale nell'insegnamento delle lingue straniere", in SeLM, a. XL n. 4, p.8.

Motivazione e apprendimento linguistico

Paola Vettorel Università di Verona



"È un gioco, vero, Mary Poppins?"
"Beh, dipende dal tuo punto di vista.
Vedi, in ogni lavoro da fare c'è un po'
di divertimento. Trovi il divertimento e
– click! – il lavoro è un gioco. E ogni
cosa che intraprendi diventa un gioco
da ragazzi..."

Dal film Mary Poppins, Walt Disney, 1964

Non è facile definire o delimitare il concetto di motivazione: è un termine dalle molte sfaccettature, che ingloba in sé aspetti diversi dell'apprendimento, che chiama in

causa sia aspetti propri interni
all'individuo che relativi alla sua
interazione con l'ambiente esterno
(contesto). È un termine che viene
spesso chiamato in causa per definire
in modo generico e a volte definitivo
successi o insuccessi scolastici, quasi
una possibile etichettatura che
permette di definire studenti come
eccellenti o carenti in ambito

In realtà quello di motivazione non è un concetto monolitico; come ben evidenzia Mariani (2006:16), essa "si configura come un costrutto ampio e multidimensionale, costituito, da una parte, dagli aspetti cognitivi e socioaffettivi degli individui, e dall'altra, dalle relazioni dinamiche che questi individui intrattengono con i contesti in cui operano". Ciascuno di noi è motivato da cose diverse, in contesti e situazioni diverse, in modi diversi, da valori e obiettivi diversi. Ciascuno di noi porta nella comunitàclasse aspetti diversi del sé, del proprio vissuto cognitivo-affettivo, curiosità diverse, che nel gruppo-classe interagiscono, trovando risposte o generando ulteriori domande. La motivazione ad apprendere non è

48

Per una sintetica ma esaustiva panoramica cfr. Dorney 2001: 10–11.

² Significativo il fatto che le loro teorie si siano sviluppate in Canada, nazione bilingue dove l'elemento integrativo era forte.

né unicamente una caratteristica innata della nostra personalità, né solo un prodotto dell'interazione con l'ambiente, che può essere quindi innescata a piacere attraverso un set definito di attività. È un insieme delle due cose, che chiama in causa elementi ed aspetti molteplici tra loro interrelati.

CONCETTI DI RIFERIMENTO

Molteplici sono le teorie, sviluppatesi soprattutto in ambito psicologico, relative alla motivazione¹. Per quanto concerne l'apprendimento di una L2/LS, nostro ambito di indagine, uno dei concetti portanti di riferimento è quello proposto dai canadesi2 Gardner e Lambert (1972) relativo a motivazione integrativa e motivazione strumentale. La prima riflette un atteggiamento, anche emotivo, positivo nei confronti della lingua in apprendimento e della comunità dei parlanti cui essa fa riferimento, con un desiderio quindi di integrazione in quella cultura e società. Questo tipo di motivazione è spesso riferibile a situazioni di immigrazione, dove l'apprendimento della lingua come L2 è collegato all'integrazione nella comunità. La seconda, quella strumentale, vede invece alla propria base la percezione dei benefici in termini di utilizzo pratico e pragmatico che l'apprendimento di una lingua straniera porta con sé, siano essi in termini di crescita

3 Traduzione nostra; Dorney e Cziser operano poi un'ulteriore distinzione tra "se ideale" e "se di dovere" (ought self), dove il secondo risponde più a ragioni di dovere e senso di responsabilità e obbligo, come ad esempio superare un esame, e nel loro studio del 2005 prendono in esame tra i vari fattori legati alla motivazione anche l'atteggiamento verso la comunità L2, gli interessi culturali, la vitalità della comunità L2, il milieu inteso come microcontesto, il senso di sicurezza nella padronanza della L2.

⁴ Crookall and Oxford, citato in Williams & Burden 1977:115. personale, economica e/o professionale. Questo secondo aspetto è in genere applicabile alle situazioni di apprendimento di una LS e in particolare dell'inglese, in cui gli studenti, in particolare adolescenti, vedono anche incentivi più a breve termine quali viaggiare, parlare con amici stranieri, navigare nel web, comprendere i testi delle canzoni pop inglesi e americane. Dorney e Czisér (2002, 2005) integrano ulteriormente questa distinzione per quanto riguarda la motivazione integrativa.

uno dei concetti portanti di riferimento è quello relativo a motivazione integrativa e motivazione strumentale

Essi sostengono che questa potrebbe essere rinominata tenendo conto anche dell'aspetto del "sé ideale in L2" (IdealL2Self) all'interno dei "sé possibili" nelle aspirazioni di ciascun individuo. "Considerando l'integrazione da questa prospettiva del sé, il concetto potrebbe essere concepito come la rappresentazione in L2 del sé ideale: se il se ideale viene associato con la padronanza di una L2, vale a dire che se la persona che desideriamo diventare è competente nella L2, potremmo essere descritti come in possesso di atteggiamento integrativo"3 (2005:29). Questa prospettiva potrebbe anche essere collegata al fatto che l'apprendimento di una lingua straniera ha caratteristiche sociali che ricadono anche sull'immagine di sé e sull'identità dell'apprendente: "Apprendere una lingua è alla fine imparare ad essere un'altra persona sociale"4.

Un'altra definizione rilevante in letteratura è quella che, partendo dalla teoria dell'autodeterminazione, vede una distinzione tra motivazione

intrinseca ed estrinseca, dove la prima riguarda la disponibilità ad impegnarsi in un compito per il piacere in sé che questo comporta, mentre la seconda considera l'impegno in quanto legato ad una punizione o a una ricompensa esterna. Come nota Mariani (2006:53-55) le due si situano in realtà lungo una linea di continuum, dove l'una integra l'altra: "la motivazione estrinseca non può essere considerata, come viene a volte suggerito, una forma 'impoverita' e 'ridotta' di motivazione (per il corollario che la 'vera' motivazione, l'unica che può portare a dei risultati, è quella intrinseca). In realtà [...] le persone si situano su posizioni diverse, che possono cambiare nel tempo, e ciascuna posizione può dare origine a un impegno qualitativamente differente, ma comunque significativo ai fini del conseguimento di risultati". Mariani continua poi sottolineando come "la motivazione intrinseca fa leva primariamente su un coinvolgimento di tipo affettivo (il piacere di svolgere un'attività, il 'gusto' di imparare, la gratificazione di soddisfare la propria curiosità). mentre a scuola le attività volte all'apprendimento implicano necessariamente un coinvolgimento di tipo cognitivo", ma "in realtà l'apprendimento implica entrambe: si impara con la mente e con il cuore".

Williams & Burden (1997:138-140) definiscono la motivazione come "uno stato di stimolazione cognitiva e emotiva che porta ad una decisione consapevole ad agire e che dà inizio a un periodo di sforzo intellettuale e/o fisico finalizzato al raggiungimento di un obiettivo (o più obiettivi) precedentemente fissato", fornendoci una cornice di riferimento che include i molteplici fattori interni ed esterni:

selm 6-7 - 2007

psico- e neurolinguistica

Fattori interni	Fattori esterni
Interesse intrinseco dell'attività - suscita interesse - grado ottimale di "sfida"	Altri soggetti significativi - genitori - insegnanti - pari
Valore percepito dell'attività - rilevanza personale - valore anticipato dei risultati - valore intrinseco attribuito all'attività	Natura dell'interazione con altri soggetti significativi - esperienze di apprendimento mediate - tipo e quantità di feedback - ricompense - natura e quantità di approvazione quando appropriata - punizioni, sanzioni
Senso di azione - locus causale - locus di controllo per processo e risultati - abilità di fissare obiettivi appropriati	Ambiente di apprendimento - benessere - risorse - tempo del giorno, mese, anno - grandezza della classe e della scuola - caratteristiche della classe e della scuola
Padronanza - senso di competenza - consapevolezza dello sviluppo di abilità e padronanza nell'area scelta - auto-efficacia	Il contesto - relazioni familiari più ampie - il sistema educativo locale - conflitti di interessi - norme culturali - atteggiamenti e aspettative della società
ldea di sé - consapevolezza realistica dei punti di forza e debolezza personali nelle abilità richieste - definizioni e criteri personali di riuscita e insuccesso - preoccupazione di sé - senso di impotenza appreso	
Atteggiamenti - verso l'apprendimento delle lingue in generale - verso la lingua target - verso la cultura e la comunità della lingua target	
Altri stati emozionali-affettivi - senso di sicurezza di sé - ansia, paura	
Età e stadio di sviluppo	
Genere (M/F)	



Questo quadro ci pare particolarmente rilevante in quanto da un lato riassume i concetti-base principali e dall'altro evidenzia come la motivazione, particolarmente in ambito di apprendimento linguistico, sia un ambito di indagine complesso, che combina fattori diversi, interni ed esterni, di cui le linee d'azione e di intervento debbono necessariamente tener conto.

CAMPI D'AZIONE

Come quindi agire sulla motivazione nell'apprendimento linguistico? Nella realtà complessa di una classe di lingua, di quali fattori tener conto? Come rendere le attività stimolanti e motivanti? Come tener conto in questo contesto delle differenze individuali? Come promuovere un apprendimento motivato, significativo e consapevole?

"Acquisire è uno sforzo: la mente deve 'accomodare' [...] le nuove informazioni, integrarle nella propria architettura e ciò comporta anche un ridisegno delle sinapsi, cioè dei collegamenti chimico-elettrici tra i neuroni del cervello. Quindi il hardware e il software mentale vanno

messi in moto e tenuti in azione: l'energia per fare questo - e per sostenere le fatiche sociali di un corso di lingua (tempo, fatica, tentativi falliti ecc.) viene dalla motivazione (Balboni 2002:37). Partendo dalla motivazione come concepita in ambito pubblicitario, Balboni pone l'accento sulla necessità di riscoprire il concetto di piacere in ambito scolastico rispetto a quelli di dovere e di bisogno, come stimolo positivo alla motivazione: piacere come gusto di apprendere, della varietà, dell'imprevisto e dell'insolito (che vengono tra l'altro meglio ricordati), della sistematizzazione come scoperta: "il cervello coglie gli 'stimoli' [...] e procede a un appraisal, che è insieme 'valutazione' e 'apprezzamento', e su questo decide poi se accettare l'input (e le attività), se interiorizzare gli elementi nuovi che compaiono nello stimolo. In altre parole il cervello seleziona quello che vuole selezionare in base a cinque motivazioni: novità, [...], attrattiva, dovuta alla piacevolezza, alla bellezza dello stimolo, funzionalità nel rispondere a un bisogno che lo studente percepisce [...], realizzabilità: un compito possibile, abbordabile [...], sicurezza psicologica e sociale" (Balboni 2002: 39-40).

Importanza rilevante assume in questo panorama la qualità dell'ambiente di apprendimento: se esso è caratterizzato, in ottica costruttivista. dalla valorizzazione di tutti i soggetti che vi operano, insegnante e apprendenti insieme, saranno entrambi i poli a determinare le azioni da intraprendere. In altre parole, da parte dell'insegnante ci sarà un'attenzione ai bisogni5, alle caratteristiche, agli interessi degli allievi che, valorizzati, entreranno a far parte integrante della definizione del curricolo e delle relative attività in classe. Il riconoscimento dell'individuo come persona, l'attenzione al suo mondo, ai suoi interessi e alle abilità che porta con sé, scolastiche o extrascolastiche, è infatti uno dei punti essenziali da cui necessariamente partire per suscitare interesse e coinvolgimento. È il senso

di appartenenza ad una comunità di apprendimento, in cui si contribuisce a creare conoscenza, uno degli elementi che possono far scattare la molla dell'interesse e della motivazione. Da parte degli studenti, in questo quadro soggetti attivi, il coinvolgimento affettivo e cognitivo potranno quindi essere coniugati e di conseguenza l'apprendimento risultare maggiormente incisivo e significativo. In guesto contesto si inseriscono anche i concetti di scelta e di varietà: da un lato la costrizione è percepita di per sé opposta alla motivazione come piacere di apprendere, di soddisfare quella curiosità che è insita nell'essere umano. Dall'altro la varietà di proposte e attività, siano esse relative a modalità di gestione di un compito (individuale, a coppie, a gruppi) e di organizzazione della conoscenza (approfondimento di una parte dell'argomento, attività diversificate, attenzione agli stili di apprendimento) possono essere elementi fondanti per una partecipazione attiva, "vissuta" e motivata. Inoltre, scelte operative che si muovano in questo senso possono anche contribuire a sostenere il senso di efficacia, di autostima ed una positiva percezione di sé in relazione ai compiti. altro aspetto essenziale nella motivazione6.

Per riassumere questi vari aspetti, riportiamo il modello elaborato da Dorney (2001:22): partendo dalle diverse fasi del processo di motivazione all'apprendimento nella classe di L2/LS, vengono qui identificati i diversi aspetti legati alle azioni didattiche legate alla motivazione':

1. Fase precedente all'azione - MOTIVAZIONE ALLA SCELTA (generare la motivazione)

Funzioni della motivazione: fissare gli obiettivi, definire le intenzioni, far partire l'azione

Principali influenze sulla motivazione:

 Varie caratteristiche degli obiettivi (ad es. importanza, specificità e vicinanza degli obiettivi)

⁵ Ci riferiamo qui anche alla piramide dei bisogni di Maslow, nella versione rivista per l'apprendimento da Rita Baker (in Norman 2003:17). Tale versione vede alla base della piramide il soddisfacimento dei bisogni fisici, quindi l'assenza di stress e della paura di fallire, la rimozione dei blocchi dell'apprendimento, un ambiente ben strutturato e un'organizzazione efficiente. Il terzo livello comprende il gruppo e l'attenzione ai diversi stili cognitivi e bisogni di sviluppo, oltre a un ambiente di supporto. Al quarto troviamo l'autostima rafforzata dal raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e il senso di identità all'interno del gruppo. Al penultimo livello un senso crescente di autonomia nell'apprendimento, e infine al vertice l'apprendente è pronto per affrontare ulteriori obiettivi di apprendimento. 6 Un altro aspetto nella complessità che

O Un altro aspetto nella complessità che caratterizza i processi motivazionali è il rapporto causa-effetto ad essi legato: una maggior motivazione è alla base del successo, o è il successo che determina una motivazione maggiore al compito?
7 Traduzione nostra.

- Valori associati al processo di apprendimento in sé, e ai risultati e alle conseguenze ad esso collegati
- Atteggiamento nei confronti della L2/LS e ai parlanti di quella lingua
- Aspettative di successo e potenziale di riuscita percepito
- Convinzioni e strategie dell'apprendente
- Sostegno o ostacoli dati dall'ambiente 2. Fase dell'azione - MOTIVAZIONE AD AGIRE (mantenere la motivazione) Funzioni della motivazione: generare e portare a termine sottocompiti, valutazione continua (dei propri risultati), controllo dell'azione (auto-regolata) Principali influenze sulla motivazione:
- Qualità dell'esperienza di apprendimento (gradevolezza, significatività in termini di bisogni, immagine di sé e immagine sociale/faccia)
- Senso di autonomia
- Influenza dell'insegnante e dei genitori
- Ricompensa in classe e struttura degli obiettivi (ad es. competitiva o cooperativa)
- Influenza del gruppo di apprendenti
- Conoscenza ed uso di strategie di auto-regolazione (ad es. determinare gli obiettivi, strategie di apprendimento e di auto-motivazione).
 Fase che segue l'azione RETROSPEZIONE SULLA MOTIVAZIONE "RIFLETTERE DOPO" (valutare per proiettare nel futuro)
 Funzioni della motivazione: formare attribuzioni di causa, elaborare standard e strategie, accantonare intenzioni e ulteriore pianificazione
 Principali influenze sulla motivazione:
- Fattori attribuzionali (ad esempio stili ed errori attributivi)
- Convinzioni su di sé (ad es. senso di sicurezza di sé e del proprio valore)
- Feedback, approvazione e valutazione

IN CLASSE

Quali possibili modelli, attività e strategie a sostegno della motivazione proporre quindi ai nostri studenti? Come sopra delineato, sono innanzitutto la creazione di un ambiente appropriato e di pratiche di insegnamento inclusive che stanno alla base dell'innesco di atteggiamenti di partecipazione motivata, e in primis l'adozione di particolari strategie di organizzazione didattica e di gestione della classe. Metodologie quali l'Apprendimento Cooperativo, la Didattica per Progetti/Laboratoriale, la Didattica Ludica, insieme a compiti che siano motivanti con una giusta sfida cognitiva sono pratiche didattiche attive che sostengono coinvolgimento, attenzione e motivazione.

"Se l'insegnante deve motivare gli studenti ad imparare, allora la rilevanza deve essere il filo rosso che permea le attività. Se gli studenti non riescono a vedere il rapporto che c'è tra le attività e il mondo in cui vivono, allora è probabile che il punto nodale dell'attività vada perduto per loro... Se gli studenti non vedono l'importanza di un argomento o di una materia, allora l'insegnate si trova davanti una sfida fin dall'inizio"8 (Chambers, 1999). Inoltre, l'esplicitazione degli obiettivi e l'adozione di un curricolo condiviso ed esplicito stimolano non solo curiosità ed interesse, ma anche quel già menzionato senso di appartenenza alla comunità di apprendimento formata da insegnante e allievi insieme, elemento necessario per sentirsi inclusi, partecipi di/a, valorizzati e protagonisti della costruzione del proprio sapere. In questo contesto si inseriscono anche la messa in pratica di una didattica varia e integrata, attenta alle differenze e agli stili di apprendimento degli studenti, e la possibilità di scelta, o di opzioni parallele, nell'esecuzione e nella risoluzione dei compiti9.

IL RUOLO DELLA METARIFLESSIONE

Atteggiamenti di motivazione vanno non solo creati, ma successivamente anche mantenuti nel tempo in quanto motori primi di apprendimento significativo. Al fine di costruire una percezione positiva nei confronti dei compiti e quindi la convinzione di

poter apprendere, un ruolo fondamentale rivestono le strategie, viste come "percezione di poter affrontare e risolvere il problema di acquisire nuove conoscenze e abilità con la consapevolezza di avere gli strumenti per poterlo fare con una buona probabilità di successo" (Mariani 2006:140). Va quindi previsto un addestramento specifico in questo senso, attraverso l'educazione alla metariflessione sui propri punti di forza, oltre che di debolezza, e sull'utilizzo di strategie di apprendimento efficaci. Schede e rubriche di autovalutazione, utilizzo del P.E.L., momenti di discussione e riflessione individuali e condivisi, sono punti portanti per lo sviluppo e la crescita nell'utilizzo consapevole e mirato di strategie adequate, sia cognitive che socioaffettive10.

L'INSEGNANTE

In termini di creazione di un ambiente di sostegno, ove il fine fondamentale sia l'apprendimento significativo, basilare è il ruolo dell'insegnante e della comunicazione che questi instaura con il gruppo classe. Da un lato il suo ruolo è infatti quello di organizzare e sostenere l'apprendimento mediante strategie di scaffolding e di sfida bilanciata in termini dell'i + 1 krasheniano11, dall'altro quello di incoraggiare gli apprendenti attraverso un feedback circostanziato, formativo e positivo che permetta di ridurre l'ansia e l'innalzamento del filtro affettivo, di vedere l'errore come parte integrante del processo di apprendimento e non come fallimento e "perdita della faccia". Inoltre, è proprio l'insegnante che è mediatore tra lo studente e l'apprendimento, non solo in termini cognitivi ma anche affettivorelazionali. Il suo ruolo è quindi di quida verso obiettivi raggiungibili, di sostegno e sviluppo delle competenze individuali, ad incoraggiare ed incanalare l'azione e lo sforzo verso l'obiettivo fissato e condiviso, non ultimo con la promozione di percezioni ed aspettative positive orientate anche all'auto-motivazione come fine ultimo.



- · Comportamenti dell'insegnante appropriati
- Atmosfera piacevole e di supporto in classe
- Gruppo di apprendimento coeso con norme di gruppo appropriate

Incoraggiare una positiva autovalutazione retrospettiva

- Promuovere attribuzioni motivazionali
- · Promuovere un feedback motivazionale
- Accrescere la soddisfazione dell'apprendente
- Offrire ricompense e voti in modo motivante

Generare la motivazione iniziale

- Accrescere i valori e gli atteggiamenti degli apprendenti collegati alla L2/LS
- Aumentare le aspettative di successo degli apprendenti
- Accrescere l'orientamento degli apprendenti verso gli obiettivi
- Rendere i materiali di apprendimento rilevanti per gli apprendenti
- Creare convinzioni realistiche per gli apprendenti

Mantenere e proteggere la motivazione

- Rendere l'apprendimento stimolante e piacevole
- Presentare i compiti in modo motivante
- Definire obiettivi di apprendimento specifici
- Proteggere l'autostima e accrescere la sicurezza di sé
- Permettere agli studenti di mantenere un'immagine sociale positiva
- Creare autonomia di apprendimento
- Promuovere strategie auto-motivanti
- Promuovere la cooperazione tra gli apprendenti

PER CONCLUDERE

Creare e sostenere la motivazione non è compito semplice né immediato. Numerosi e interconnessi sono i fattori che contribuiscono al coinvolgimento motivazionale degli attori nel contestoclasse - apprendenti e insegnante insieme. Concludiamo riportando una proposta di azione12 (Dorney 2001:29) che vede le diverse componenti coinvolte nella pratica di insegnamento della L2/LS come un ciclo orientato al sostegno continuativo e integrato della motivazione; a nostro parere questo diagramma potrebbe essere utilizzato anche come checklist di riferimento e come una sorta di memento da tenere tra le pagine del nostro registro di classe, della programmazione settimanale o del libro di testo.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. (2002), Le sfide di Babele, UTET Libreria, Torino.
- CHAMBERS G.N. (1999), Motivating Language Learners, Multilingual Matters, Clevedon.
- DORNEY Z. (2001), Motivational Strategies in the Language Classroom, Cambridge University Press, Cambridge.
- DORNEY Z., CSIZER K., (2002), "Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey", in Applied Linguistics 23/4: 421-462, Oxford University Press, Oxford.
- DORNEY Z., CSIZER K. (2005), "The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice

- and Learning Effort" in *The Modern* Language Journal, 89, i.
- GARDNER R.C. & LAMBERT W.E., (1972), Attitudes and Motivation in Second Language Learning, M.A. Newbury House, Rowley.
- MARIANI L. (2006), La motivazione a scuola, Carocci Faber, Roma.
- SPOLSKY B., (2000), "Language Motivation Revisited", in *Applied Linguistics* 21/2:157-169.
- NORMAN S. (compiled by) (2003), Transforming Learning, Seal/Saffire Press, Londra.
- WILLIAMS M. & BURDEN L. R., (1997),
 Psychology for Language Teachers,
 Cambridge University Press, Cambridge.
- WILLIAMS M. "Motivation in Language learning", in English Teaching Professional n. 13, Ottobre 1999.

⁸ Traduzione nostra.

SITOGRAFIA

- www.caroccifaber.it sito della casa editrice Carocci Faber, da cui sono scaricabili i materiali integrativi al testo di Luciano Mariani
- www.learningpaths.org/motivazione sezione del sito learning paths dedicata alla motivazione, con una selezione di links, materiali, questionari sull'argomento

⁹ Cfr. Mariani 2006: cap.5.

¹⁰ Cfr. anche Torresan, "Cogito ergo disco. Percorsi metacognitivi in lingua straniera" all'interno di questo stesso numero della rivista.

¹¹ Cfr. Mariani 2006:127.

¹² Traduzione nostra

le buone pratiche

L'uso di documenti orali autentici in FLE

Eliana Terzuoli – SSIS di Firenze Isabelle Maingain – Centro Linguistico dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Intervento in occasione delle "Giornate di studio sui Materiali Didattici per l'Insegnamento delle Lingue Straniere" organizzate dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Firenze nei giorni 3-4 marzo 2005.

Nell'insegnamento del francese lingua straniera, il lavoro sulle competenze orali e, in particolare, sulla "comprensione orale" pone spesso problemi di ordine didattico all'insegnante proprio per la mancanza di fonti dove potere attingere documenti autentici da utilizzare in classe.

A parte qualche eccezione, molti manuali di FLE, a volte ricchi di proposte didattiche interessanti, peccano proprio nella scelta di documenti orali che spesso "riproducono" un francese detto "autentico" ma in realtà ben lontano dalla lingua che si può sentire in Francia o in altre aree francofone. Nella maggior parte dei casi, questi documenti consistono in scenette "recitate" che illustrano situazioni del quotidiano. La lingua usata in questi dialoghi è spesso un francese standard "ricostruito" che lascia poco spazio alle componenti di una comunicazione autentica (variazione dei registri linguistici, ritmo del discorso, ambiente in cui si svolge la conversazione, interruzioni nel discorso, accenti regionali, linguaggio non verbale...). Il carattere "artificiale" di questi documenti può ridurre l'efficacia dell'insegnamento. Lo studente può infatti illudersi di capire bene la lingua perché riesce a seguire alcuni dialoghi

costruiti "ad hoc" per lo studio di situazioni specifiche, ma trovarsi poi in difficoltà quando deve affrontare le stesse situazioni nella realtà. Se è vero che il tipo di documento descritto qui sopra può rivelarsi utile in certe fasi dell'apprendimento (quando per esempio si tratta di lavorare sulla pronuncia o sulla sintassi facendo ripetere delle frasi semplici e bene scandite), è comunque necessario, fin dall'inizio, arricchire questo materiale orale usando anche documenti autentici veri e propri al fine di "immergere" lo studente nella realtà concreta della lingua: una lingua sentita, parlata, "vista".

À tale scopo, l'insegnante di lingua francese può ricorrere ad alcune fonti facilmente reperibili (quali TV5 o RFI) che propongono documenti orali autentici, sia audio che video, a volte anche accompagnati da percorsi didattici molto interessanti. I documenti proposti da queste fonti sono tratti da programmi televisivi o radiofonici, sono vari e possono corrispondere a diversi livelli di difficoltà e a diversi registri linguistici (lingua standard o formale in un TG o in un documentario; lingua colloquiale in un'intervista, in un film...).

Benché queste fonti siano molto ricche, risultano carenti proprio nel fornire quelle situazioni "semplici" del quotidiano che i metodi di FLE cercano di riprodurre e che sono fondamentali per l'insegnamento della lingua, soprattutto con un pubblico principiante. Questa carenza deriva dalla natura stessa dei documenti che tali fonti ci propongono. In effetti è difficile trovare in un TG, in un documentario e perfino in un film delle situazioni banali

che illustrino aspetti precisi della vita quotidiana (comprarsi un biglietto di treno, fare una telefonata, chiedere un'informazione per strada...).

Come allora proporre ai nostri studenti documenti autentici adatti al loro livello e agli obiettivi precisi da raggiungere nelle diverse fasi dell'apprendimento linguistico? Come mettere i nostri studenti di fronte a semplici situazioni quotidiane evitando sia la trappola della simulazione sia la complessità di documenti più sofisticati? È proprio questo il punto centrale che vorremo sviluppare nel nostro intervento proponendo alcune sequenze didattiche realizzate con documenti orali raccolti da noi.

Come meglio rappresentare il quotidiano se non riprendendolo e registrandolo "in diretta"? Cosi, in diverse occasioni, abbiamo approfittato dei nostri soggiorni in Francia o in paesi francofoni per riprendere o registrare scene del quotidiano e costruire un corpus di documenti davvero "autentici". Abbiamo raccolto materiale su tematiche diverse (conversazione telefonica, per strada, alla stazione, al ristorante, visita di una scuola, festa dell'Epifania...).

Usando questi documenti la simulazione, propria dell'insegnamento/
apprendimento in aula, perde un po' del suo carattere artificiale grazie all'incontro con situazioni della quotidianità reale. Tale materiale, per la sua genuinità, permette inoltre una maggiore motivazione e dà "senso" all'apprendimento della lingua. I materiali che abbiamo raccolto sono a volte imperfetti, dato il loro carattere spontaneo e la ripresa dilettantistica, ma è proprio questa loro particolarità che li

54

rende "vivi" e che può creare il desiderio di entrare "dentro" la situazione per capirla. Non solo, essi possono essere stimolo, in un'ottica di formazione permanente, per creare nello studente un'attitudine a continuare lo studio della lingua anche fuori dalla scuola. Lui stesso scopre infatti di poter diventare in varie situazioni (viaggio, scambio...) un "reporter" della realtà linguistica e culturale.

1. PRIMA PROPOSTA: "ALLIEVO RICERCATORE": LAVORO SULLA DECODIFICA DI DOCUMENTI ORALI AUTENTICI

- a. Tipo di attività: ricerca linguisticoculturale verso una comprensione globale dei documenti con lavori di gruppo e messa in comune dei risultati.
- b. Tipo di pubblico: l'attività può essere realizzata:
- con un pubblico principiante: in questo caso si tratterà di un lavoro di "scoperta" e di confronto con la realtà della lingua e della cultura studiate
- con un pubblico di livello intermediario o avanzato: in questo caso l'attività permetterà di realizzare un lavoro di gestione e di riutilizzazione delle proprie conoscenze linguistiche e culturali per decodificare i documenti proposti.

c. Obiettivi:

- cognitivi: essere capace di decodificare un documento orale e di riferire sui risultati dell'analisi;
- linguistici: essere capace di comprendere un documento orale e di sintetizzare i risultati di una ricerca per scritto e oralmente;
- formativi: essere capace di fare una ricerca in gruppo, essere capace di organizzare un'esposizione orale in gruppo;
- culturali: essere capace di riconoscere i segni di una cultura straniera all'interno di un documento dato, riflettere sulle

- pratiche culturali legate a situazioni quotidiane di culture diverse.
- d. Metodologia: approccio comunicativo.
- e. Strategia: lavoro di gruppo (decodifica di un documento e preparazione di un resoconto della ricerca) con messa in comune dei risultati.
- f. Verifica: varie competenze potranno essere testate durante questa attività:
- competenza orale: comprensione globale di un documento orale, capacità di decodificare un documento orale, capacità di esporre oralmente i risultati di una ricerca;
- competenza scritta: capacità di sintetizzare per iscritto i risultati di una ricerca.

g. Descrizione dell'attività:

- Costituzione di gruppi di 3 o 4 persone o più (in funzione del numero degli alunni e del materiale informatico disponibile).
- Ogni gruppo riceve gli stessi documenti (audio e video)¹ che è incaricato di analizzare secondo le consegne date. L'insegnante non darà agli studenti nessun indizio sulle situazioni filmate o registrate. Saranno loro a scoprirle e a comprenderle associando ogni documento ad una situazione della vita quotidiana e immaginando il contesto nel quale questa ha potuto svolgersi. Si potrà semplicemente chiedere agli studenti di rispondere alle domande classiche:
- Dove? Dove si svolge la scena? In quale contesto?
- Chi? Quante persone parlano in ogni documento? Chi potrebbero essere queste persone? (immaginare la loro identità)
- Quando? In quale momento dell'anno, della settimana, del giorno o in quale occasione particolare potrebbe svolgersi questa azione?
- Perché? Quale può essere il motivo della conversazione ascoltata? Le persone che parlano nel documento hanno uno scopo preciso? Perché parlano di una certa cosa o di un certo argomento?
- Come? Come si esprimono le persone (registri linguistici)? Con che tipo di comunicazione abbiamo a che fare in ogni documento?

- Ogni gruppo farà una ricerca sull'insieme dei documenti e preparerà una sintesi scritta che renderà conto dei risultati ottenuti dando risposte chiare alle domande.
- · Ogni gruppo esporrà poi oralmente il suo resoconto agli altri studenti della classe. Questa messa in comune permetterà non solo di dare agli studenti la possibilità di esprimersi oralmente ma anche di confrontare i risultati ottenuti dai diversi gruppi di ricerca e di giungere così ad una comprensione più approfondita dei documenti orali. Infatti certe risposte potranno variare da un gruppo all'altro (per esempio la determinazione del "momento" e del "luogo" in cui si svolge la scena). La messa in comune permetterà di scegliere le ipotesi più plausibili grazie all'argomentazione degli studenti che dovranno giustificare le loro risposte a partire dagli elementi che avranno compreso in ogni documento. Le informazioni ritrovate dagli uni completeranno quelle degli altri e si potrà così pervenire ad una comprensione più completa dei documenti orali.

la messa in comune permetterà di scegliere le ipotesi più plausibili grazie all'argomentazione degli studenti

La classe diventa in qualche modo una squadra di ricerca che mette in comune gli "indizi" che ogni gruppo ha scoperto per portare a termine un'inchiesta.

Dal punto di vista della comprensione orale lo scopo dell'attività non è capire nel dettaglio i documenti orali proposti. Si tratta infatti di documenti autentici "allo stato bruto" che non sono stati "adattati" o "semplificati" in vista di un esercizio preciso su tale o talaltro aspetto della lingua. È dunque normale

Documenti da utilizzare in questa attività: a. documenti audio: festa di compleanno / all'aeroporto / alla stazione / dal fornaio / al bar / per strada / pianta di una casa in costruzione / telefono (conversazioni varie) b. documenti video: la festa dell'Epifania / in un "bouchon" a Lione / a scuola

le buone pratiche

che gli studenti non riescano a capire tutte le parole o le espressioni utilizzate in questi documenti. Essi capiranno alcune frasi, riconosceranno alcuni termini o espressioni in funzione del loro livello di conoscenza della lingua. L'obiettivo di questa attività è, prima di tutto, capire globalmente la "situazione di comunicazione", essere in contatto con la realtà linguistica e culturale della lingua studiata e per questo non è necessario comprendere in dettaglio tutto il documento.

2. SECONDA PROPOSTA: LA CONVERSAZIONE TELEFONICA

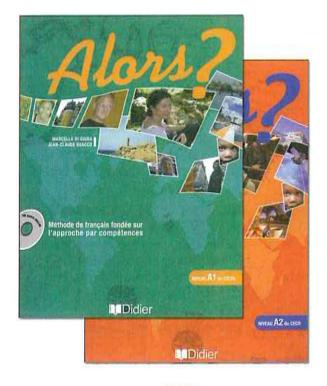
- a. Tipo di attività: ascolto e analisi di documenti orali verso una comprensione approfondita della lingua e lo studio di aspetti particolari del discorso orale.
- b. Tipo di pubblico: proponiamo una serie di attività che presentano difficoltà varie e progressive tali che i documenti

orali possano essere utilizzati con diversi tipi di pubblico (principiante / intermediario / avanzato).

c. Documenti utilizzati

- Conversazione telefonica: una persona telefona ad un'amica per avere sue notizie e darle appuntamento nel pomeriggio.
- Conversazione telefonica: una persona si informa sull'itinerario da seguire per raggiungere degli amici al ristorante.
- d. Descrizione delle attività
 Lavoro sul lessico (livello principiante)
 Esempio a partire dal documento
 proposto (documento 1):
 Soulignez dans la liste proposée les
 mots que vous entendez au cours de la
 conversation téléphonique. Indiquez
 ensuite l'ordre selon lequel les mots que
 vous avez reconnus apparaissent au
 sein de la conversation. Précisez
 également combien de fois chacun des
 mots est prononcé.

- appartement
- rentrer
- boulot
- parents
- matinée
- tôt
- aujourd'hui
- maison
- voiture
- soirée
- gens
- cousine
- tard
- journée
- train
- salut
- gare
- monde
- activité
- travail
- à bientôt
- soeur
- après-midi
- route





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



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

elm 6-7 - 2007

LAVORO SUI SEGNI DELL'ORALITÀ E SUI REGISTRI LINGUISTICI (LIVELLO INTERMEDIO)

Esempio a partire dal documento proposto (documento 1):
Lisez les phrases qui appartiennent à un registre de langue standard. Chacun de ces énancés correspond à une phrase, un mot ou une expression utilisé(e) au sein de la conversation téléphonique. Indiquez, pour chaque énoncé, l'extrait de la conversation qui exprime la même chose dans un registre de langue familier au sein d'un discours oral. Repérez ensuite les spécificités du discours oral et du registre familier par rapport aux énoncés formulés en langue standard.

una banale conversazione telefonica può essere sfruttata in tutte le sue componenti e diventare un'opera letteraria

ANALISI DELLE FUNZIONI COMUNICATIVE IN UNA CONVERSAZIONE TELEFONICA (LIVELLO INTERMEDIO / AVANZATO)

Esempio a partire dal documento proposto (documento 2):

Complétez le tableau en indiquant tout ce qui, dans la conversation téléphonique enregistrée, renvoie aux différentes fonctions de la communication.

"NEI PANNI DELL'INTERLOCUTORE" (LIVELLO AVANZATO, DOCUMENTI 1 E/O 2)

In questo esercizio gli studenti dovranno immaginare le battute dell'interlocutore che è all'altro capo del filo e che non si sente nella sequenza audio. Dovranno proporre battute coerenti con quelle del primo interlocutore che potranno ascoltare più volte. Si chiederà loro di rispettare le specificità del discorso orale studiate precedentemente. Questo lavoro può essere fatto in gruppo o individualmente.

Énoncés en langue standard	Énoncés en langue familière et/ou relevant d'un discours oral (extraits de la conversation téléphonique)
- Éléonore	2
- Tu vas bien ?	B
- Vers quelle heure est-ce que tu es rentrée ?	25
- Ce n'est pas trop tard.	型/
- Est-ce qu'il y avait beaucoup de monde ?	8
 Donc vous avez passé une bonne soirée. 	2
- Anne-Sophie	87
 Est-ce que cela ne l'a pas trop accablée ? 	=:
 Elle voulait savoir comment j'organiserais ma journée. 	U 40
- J'arriverai à Bruxelles vers trois heures et demie.	R)
- De cette façon, je ne dois pas rentrer en train.	#
- S'ils décident de faire une activité, est-ce	+C
qu'ils pourraient m'attendre ?	
- Bon courage pour le travail !	Ē
- Je t'embrasse.	ī
- Au revoir	-

Fonction expressive ou émotive	
Fonction conative	
Fonction référentielle	
Fonction phatique	
Fonction métalinguistique	
Fonction poétique	

VERSO LA LETTERATURA

Per concludere questa sequenza didattica, si potrebbe ricorrere ad un documento letterario proponendo agli studenti un passo della pièce La voix humaine di Jean Cocteau, uno dei più famosi scrittori del novecento francese. Nel testo teatrale La voix humaine, gli studenti potranno leggere o, meglio ancora, ascoltare e vedere (nel caso di una proiezione in classe di una messa in scena della pièce) le battute di una donna che sta parlando al telefono. Anche qui, si potrà chiedere agli studenti di immaginare le battute

dell'interlocutore ed eventualmente di recitare poi un brano della *pièce*.
L'esercizio, simile in parte a quello proposto nell'attività precedente, diventa qui un vero esercizio di stile, che porterà gli studenti a lavorare sul concetto di "registro linguistico" e a scoprire come una banale conversazione telefonica possa essere sfruttata in tutte le sue componenti e diventare un'opera letteraria.

selm 6-7 - 2007

le buone pratiche

3. TERZA PROPOSTA: LA DESCRIZIONE DI UNA CASA

- a. Tipo di attività: ascolto e analisi di un documento orale verso una comprensione approfondita della lingua e lo studio di aspetti particolari del discorso orale.
- b. Tipo di pubblico: anche in questo caso proponiamo una serie di attività che presentano difficoltà varie e progressive tali che il documento orale possa essere utilizzato con diversi tipi di pubblico (principiante / intermedio / avanzato).
- c. Documento utilizzato: documento audio (una persona descrive la pianta della casa che sta facendo costruire).
- d. Descrizione delle attività
 Lavoro sul lessico (livello principiante)
 Si chiederà agli studenti di scrivere alla
 lavagna tutti i nomi di stanze che
 ricordano (cucina, camera, bagno...).
 Ascolteranno poi la sequenza audio e
 verificheranno se le parole scritte alla
 lavagna sono utilizzate nel documento
 orale; completeranno eventualmente la
 loro lista con altri nomi di stanze
 nominati nella conversazione.

DESCRIZIONE DELLO SPAZIO (PREPOSIZIONI, AVVERBI...) (LIVELLO INTERMEDIO)

Esempio a partire dal documento proposto:

Écoutez l'enregistrement et repérez, pour chaque indicateur spatial repris dans la liste, un mot ou une expression exprimant le sens contraire. Complétez ensuite le tableau avec les autres indicateurs spatiaux que vous entendez dans l'extrait.

Indicateurs spatiaux	Indicateurs spatiaux de sens contraire utilisés dans l'extrait
- tout en largeur	*
- sur la gauche	
- en dessous (de)	8 .
- au dernier étage	
- en bas	=
- au milieu de	
– coté jardin	8
	5

	₩.
	줪
Autros indicatores analismos	andres de la Carelle
Autres indicateurs spatiaux re	peres dans l'extrait:

² Con un gruppo di livello più avanzato, si può chiedere agli studenti di disegnare la pianta della casa a partire dalle informazioni date nell'estratto audio.

3 Tutti i documenti audio e video utilizzati nelle varie attività sono in formato CD-R e/o DVD-R e possono essere consultati rivolgendosi direttamente alle autrici o collegandosi con il sito della SSIS di Firenze: www.seform.unifi.it/ssis

IL LESSICO DELLA CASA: APPROFONDIMENTO (LIVELLO INTERMEDIO / AVANZATO)

A partire dalle informazioni date nella sequenza audio si chiederà agli studenti di spiegare oralmente i termini loft, buanderie, mezzanine, grenier.

COMPLETARE LA PIANTA DELLA CASA (LIVELLO PRINCIPIANTE / INTERMEDIO)²

Esempio a partire dal documento proposto:

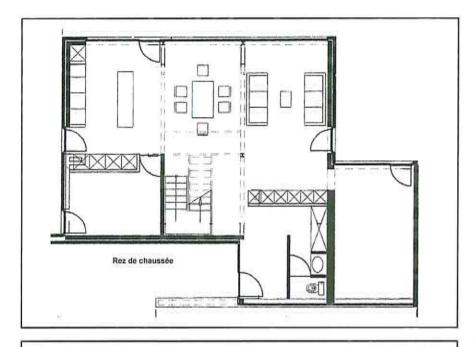
Réécoutez l'extrait audio et complétez les plans fournis. Il s'agit des plans correspondant à l'habitation décrite dans l'enregistrement. Complétez-les en indiquant les noms des pièces sur les plans. D'après les informations fournies dans l'extrait audio, indiquez également où se trouvent le jardin et la rue par rapport à la maison.

DESCRIVERE ORALMENTE UNA CASA O UN APPARTAMENTO

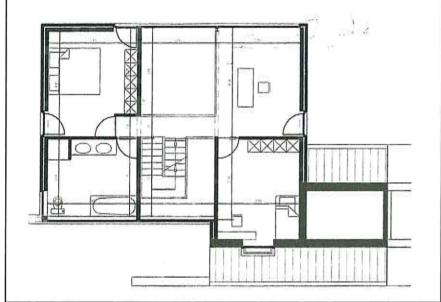
(LIVELLO INTERMEDIO / AVANZATO)

Attività di tipo creativo finalizzate alla pratica dell'espressione e della comprensione orali³.

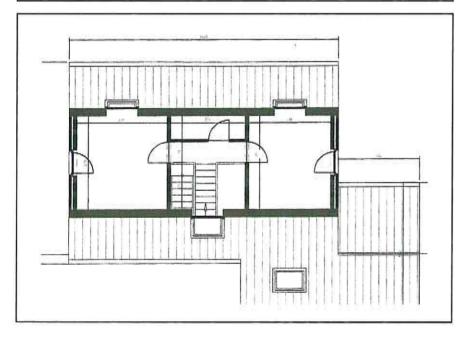




• Plan du rez-de-chaussée



• Plan du premier étage



• Plan du deuxième étage

le buone pratiche

La vidéo en classe de FLE

Annamaria Crimi SISS Piemonte

L'intérêt de l'utilisation de la vidéo en classe de langue est largement reconnu. Documents authentiques, les films permettent en effet d'exposer les élèves à la réalité sonore de la langue qu'ils apprennent, présentent des personnes en interaction langagière, sont une source d'information sur les réalités sociales, culturelles et civilisationnelles d'un pays, etc. Pour vous aider à exploiter le cinéma francophone dans vos classes, nous vous proposons dans ce parcours une sélection de sites parmi les nombreuses ressources consacrées au septième art sur la Toile.

EXPLOITER LE CINÉMA FRANCOPHONE DÉCOUVRIR LE CINÉMA

La technique

La création d'un film fait l'objet d'un long processus. Pour permettre aux enfants de découvrir les différents éléments qui composent la chaîne cinématographique, le site culturel du Conseil général en Loire Atlantique a réalisé un excellent guide d'initiation au cinéma : Arthur découvre le cinéma http://culture.cg44.fr/Theatre/lecon/int ro.html. Avec ce guide, l'internaute suit, en compagnie du jeune Arthur, un parcours à travers les nombreuses étapes nécessaires à l'existence d'un film, du synopsis à la salle de projection, en passant par le montage.

Les genres

Péplum, western, comédie, road movie...: pour découvrir les caractéristiques des différents genres cinématographiques, rendez-vous sur le Portail cinéma de l'encyclopédie en ligne Wikipédia http://fr.wikipedia.org/qui regroupe également de très nombreux articles sur les courants, les techniques, les réalisateurs, les interprètes, etc. Chaque genre fait l'objet d'une présentation détaillée, accompagnée d'une liste des films emblématiques de la thématique.

L'histoire du cinéma

Dans son dossier thématique Cent ans de cinéma français http://www.adpf.asso.fr/adpfpubli/folio/cinema/index.html l'Association pour la diffusion de la pensée française (ADPF), propose de découvrir l'histoire du cinéma français de 1895 à 2005 : histoire et préhistoire, l'âge d'or, la Nouvelle Vaque, etc. in Label France http://www.diplomatie.gouv.fr/label_fr ance/FRANCE/DOSSIER/CINE/cin.html, le magazine du ministère français des Affaires étrangères consacrait également il y a quelques années un numéro au cinéma français : l'histoire du cinéma français, les acteurs qui l'ont fait connaître à l'étranger, la tradition française d'accueil des artistes étrangers sont les principaux thèmes abordés dans ce dossier spécial à travers des portraits, des interviews et des enquêtes. Le site du Centre national de la cinématographie (CNC) http://www.cnc.fr/Site/Template/Accueil .aspx?SELECTID=614&t&t=1, qui propose

de nombreuses études, rapports et statistiques, peut lui aussi permettre de mieux cerner la spécificité du système cinématographique français. Pour compléter ces ressources, consultez l'excellent site de la Bibliothèque du film (BIFI) http://www.bifi.fr/public/ index.php, qui met notamment à la disposition des internautes des répertoires (sites internet, bibliographie générale, bibliographie de périodiques) complets sur le cinéma ainsi qu'une fiche méthodologique d'aide à la recherche documentaire sur Internet très claire, intitulée Internet et cinéma: mode d'emploi (document PDF).

L'ACTUALITÉ CINÉMATOGRAPHIQUE

Sites spécialisés

Les sites francophones consacrés à l'actualité du cinéma sont très nombreux sur la Toile. Le plus connu et l'un des plus riches est le portail Allociné http://www.allocine.fr/. Ce site présente des dossiers thématiques, des entretiens et surtout les fiches de plusieurs milliers de films. Chaque fiche présente la bande-annonce du film, une galerie de photos, des extraits vidéo, le synopsis ainsi que des critiques publiées dans la presse ou postées sur le site par des spectateurs. Autre site bien connu des cinéphiles, http://www.cinemovies.fr/. Cinemovies présente lui aussi l'actualité cinéma en France, aux États-Unis et ailleurs, les dernières bandes-annonces, des photos, des interviews, des reportages, le box-office en France.

Magazines

Les magazines spécialisés constituent



évidemment un excellent moyen de se tenir informé de l'actualité cinématographique. Les sites des célèbres magazines Première, http://www.premiere.fr/premiere/ cinema.

Les cahiers du cinéma http://www.cahiersducinema.com/ donnent accès à une sélection d'articles et de critiques de films parus dans les exemplaires papier. N'oubliez pas non plus de consulter régulièrement les pages "cinéma" des quotidiens le Monde, Libération, des hebdos ou généralistes comme L'Express, Le Nouvel Observateur ou culturel comme Télérama.

SE PROCURER UN FILM

Acheter un DVD en ligne

Si vous avez des difficultés à vous procurer, dans votre pays d'exercice, des films francophones, les sites de vente à distance peuvent constituer une solution intéressante. Parmi les plus connus, citons le célèbre magasin la FNAC, Amazon ou encore Alapage.

La vidéo à la demande

Si vous disposez d'une connexion internet suffisamment performante, vous pourrez utiliser les services de vidéos à la demande, dont le principe consiste à télécharger sur votre ordinateur une vidéo depuis un site internet. Le ministère français des Affaires étrangères, par exemple, a récemment lancé un site de vidéo à la demande baptisé Univerciné http://mae.universcine.com/. Une centaine de films longs métrages emblématiques du cinéma indépendant contemporain, sous-titrés en anglais et en espagnol, est actuellement proposée. Le réseau culturel français à l'étranger (SCAC, CCF, Instituts, Alliances...) et leurs partenaires locaux (cinémathèques, universités, musées) bénéficient, pour accéder à ce service, de tarifs préférentiels.

Voir des extraits d'un film

Le site Allociné propose de nombreux extraits de films récents en français.

Voir un court-métrage

Les enseignants qui souhaitent travailler sur des courts-métrages pourront s'appuyer sur la rubrique http://www.tv5.org/TV5Site/webtv_pour cinema/index.php?rub=1 du site TV5.org. Cette rubrique donne accès à une sélection d'oeuvres réalisées par des étudiants de l'école française de cinéma lors de son université d'été ainsi qu'aux courts métrages réalisées à l'occasion de l'opération "Talents Cannes", qui a pour finalité de promouvoir les jeunes acteurs auprès des professionnels du cinéma lors du festival.

Visionner une bande annonce

Le site Allociné permet de visionner les bandes annonces de milliers de films. Chaque semaine, TV5 http://www.tv5.org/TV5Site/programm es/accueil_continent.php présente également sur son site les bandes-annonces des nouveautés du cinéma francophone, accompagnées d'extraits vidéo.

Trouver une affiche de film

Vous ne devriez avoir aucun mal à trouver sur le Web l'affiche d'un film. http://krisb.free.fr/, par exemple, propose des milliers d'affiches de films, du début du vingtième siècle à nos jours accessibles par titre de film, réalisateur, acteur ou année de diffusion.

Se procurer un scénario

Vous êtes à la recherche d'un scénario en français ? http://www.scenario-mag.com/ site francophone consacré au scénario, est sans contexte la référence du domaine : composé de dépêches d'actualité sur le scénario et le storyboard, il propose également en téléchargement des scénarios de Films http://www.scenario-mag.com/ extraitsdescenario.htm relativement récents.

Trouver la critique d'un film

Allociné http://www.allocine.fr présente pour chaque film récent les critiques issues de la presse généraliste et spécialisée. Les spectateurs laissent également des commentaires personnels sur les films.

EXPLOITATIONS PÉDAGOGIQUES

Sites spécialisés sur l'éducation et le cinéma

Même s'ils ne sont pas spécifiquement dédiés aux enseignants de langue vivante, le site suivant permet aux professeurs de FLE qui souhaitent intégrer le cinéma dans leur classe des ressources pédagogiques intéressantes. http://www.ac-nancy-metz.fr/cinemav/, site du ministère français de l'Éducation nationale dédié à l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel, contient ainsi une mine d'informations et de ressources sur le cinéma, mais aussi la photographie et le spot publicitaire. La rubrique "Professeurs et élèves qui proposent...", notamment, est consacrée aux productions réalisées par des enseignants et des élèves : dossiers, fiches, études pédagogiques et travaux. Le site répertorie également des ressources Internet, parmi lesquels les sites "cinéma" des lycées en France, la liste des pôles régionaux d'éducation artistique de formation au cinéma, des banques de données, les différentes institutions, etc.

Séquences pédagogiques

Pour avoir une idée des différents types d'activités à mener autour du cinéma en classe de FLE, commencez par consulter l'article de Jean-Michel Ducrot-Sylla "L'utilisation de la vidéo en classe de FLE" sur le portail EduFLE.net. Plusieurs sites proposent des fiches pédagogiques clé en main, basées sur des extraits de films. Ainsi, la section FLE du site http://www.1001feuilles.com/ met à disposition des enseignants des exemples d'activités grammaticales, lexicales, compréhension de l'oral, expression écrite, étude thématique... à destination d'apprenants de niveau avancé, ayant pour support des films francophones.

2008 - Anno Europeo del Dialogo Interculturale

conflittuali. Una società pluralistica e

Paola De Matteis Sez. ANILS - Cento (Ferrara)

Dialogue between Cultures is
essentially a dialogue
between human beings, not between
anonymous cultural entities.
Present and future generations must,
therefore, be given the instruments for
dialogue¹.

(Schöfthaler 2005:2)

L'allargamento dell'Unione Europea, l'intensificarsi dei flussi migratori, il conseguente ed inevitabile riassetto sociale e culturale comportano nuove sfide e il rinnovarsi di situazioni complesse a volte, purtroppo, anche

dinamica come quella europea deve saper trovare un modo pacifico per superare le conflittualità e saper trasformare la complessità, che potrebbe inibire la coesione sociale, in occasione di sviluppo e di emancipazione per tutti coloro che si trovano, anche temporaneamente, sul suo territorio. In questo contesto, la promozione e il potenziamento dell'apprendimento diversificato delle lingue diventano azione strategica per avvicinare e favorire il dialogo tra le persone, per superare pregiudizi ed emarginazioni². La diversità linguistica, infatti, non deve essere barriera tra i popoli ma importante occasione di arricchimento reciproco e strumento di emancipazione e di partecipazione attiva per formare le nuove generazioni di cittadini europei (UNESCO 2001)3, "ben informate e di mentalità aperta verso le persone di altre culture, flessibili e in grado di trarre profitto dalla libertà di movimento su tutto il continente; indipendenti ma responsabili nei pensieri e nelle azioni, in grado e desiderosi di partecipare alla vita pubblica e di godere dei diritti e dei doveri della cittadinanza democratica" (Trim 2006:107-108). Capacità di esprimersi in più lingue e competenza interculturale rientrano, infatti, nelle otto competenze chiave, che ogni individuo deve sviluppare per la propria crescita personale, per la propria integrazione sociale e professionale, individuate dal Parlamento Europeo e dal Consiglio d'Europa nella Decisione 1983/20064.

La competenza linguistica diventa strumento prezioso per veicolare la conoscenza e il confronto, la competenza interculturale è condizione e qualità necessaria per la comprensione dei valori e delle tradizioni proprie di ogni cultura di appartenenza. Competenza linguistica e interculturale sono riconosciuti indispensabili strumenti di lettura, riflessione, comprensione e scoperta consapevole di sé e dell'altro5, perché "l'abilità a comunicare in più lingue e interagire con culture altre permette anche di promuovere il rispetto per tutte le diversità" (Lorenzetti 2007: 16). I flussi migratori che interessano anche il nostro Paese impongono alla scuola di tenere conto della nuova dimensione multilingue e multiculturale. Questa dimensione diventa nuovo quadro di riferimento per lo sviluppo di progetti che rispondano in modo attento a queste nuove esigenze (De Matteis 2007: 5) proiettandosi verso le regioni da cui provengono i flussi migratori.

2008 ANNO EUROPEO DEL DIALOGO INTERCULTURALE: DECISIONE COMUNITARIA N. 1983 DEL 18 DICEMBRE 2006

Per sostenere la reciproca comprensione e valorizzazione dei diversi patrimoni culturali, il Parlamento Europeo e il Consiglio d'Europa deliberando nel Dicembre 2006 la Decisione n. 1983 hanno designato il 2008 Anno Europeo del Dialogo Interculturale. La Decisione Europea n. 1983, riprendendo i principi guida della Dichiarazione Universale

¹ Il dialogo tra culture é essenzialmente un dialogo tra esseri umani e non tra entità culturali anonime. È doveroso, pertanto, garantire alle generazioni presenti e future gli strumenti per realizzare questo dialogo. (Trad, dell'autrice di questo contributo). ² Già nel 1982 con la Raccomandazione 18/82 e successivamente con il Libro Bianco (1995), Insegnare ad apprendere versa la società conoscitiva, il Consiglio Europeo ribadiva la necessità di garantire a tutti opportunità e strumenti per colmare la frattura tra chi sa e chi non sa, concorrere a sviluppare con il plurilinguismo e il pluriculturalismo competenze complesse e plurime per una partecipazione attiva e consapevole alla società della conoscenza. 3 UNESCO (2001), Dichlarazione universale sulla diversità culturale, art. 2.

⁴ Raccomandazione del 18 Dicembre 2006 (n.1983/2006/CE).

⁵ COMMISSIONE EUROPEA (2005), New Framework Strategy for Multilingualism, Bruxelles.

or conclude

dell' UNESCO sulla Diversità Culturale (2001), primo documento normativo che riconosce la diversità culturale come patrimonio dell'umanità, auspica una stretta collaborazione tra il Consiglio d'Europa e l'UNESCO. L'Anno Europeo del Dialogo Interculturale, iniziativa in continuità con quella dell'Anno Europeo delle Pari Opportunità (2007), si pone come obiettivo prioritario quello di sensibilizzare le donne e gli uomini, con particolare attenzione alle giovani generazioni, sul significato e sull'importanza che il dialogo interculturale assume nella vita di tutti i giorni. Nel documento si ribadisce l'importanza del ruolo delle istituzioni politiche, educative e formative affinché nella società contemporanea si creino le condizioni, si forniscano e individuino strumenti per lo sviluppo di un efficace dialogo interculturale tra le persone all'interno e all'esterno dei confini comunitari. Nella Dichiarazione viene ravvisata l'urgenza di creare un sistema d'azione sinergico permanente nel campo della formazione continua, della cultura e della gioventù e si danno delle indicazioni operative per sollecitare nuove iniziative e per dare visibilità a tutti i progetti in corso che

6 || Lifelong Learning Programme (LLP) integra in un unico programma i precedenti Socrate e Leonardo (1995-2006), Informazioni e dettagli sul programma LLP sono reperibili all'indirizzo internet: www.indire.it/socrates [ultima visita 6.08.07] ⁷ Avviata a Parigi nel 1953, l'iniziativa ha lo scopo di sostenere l'impegno delle nuove generazioni nella promozione della comprensione internazionale e della pace sulla base di progetti pilota preparati dalle scuole di quindici Paesi membri dell'UNESCO. Per ulteriori informazioni si consiglia il sito: http://italy.comnat.unesco.org/index.php?intld Cat=14EtbInIsCat=1EtintIdLang=1 ⁸ La domanda di adesione alla rete, su apposita modulistica stampabile dal sito e rinnovabile di anno in anno, deve essere inviata entro e non oltre il 30 Settembre alla Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO e per conoscenza alla Direzione Generale Relazioni Internazionali del Ministero della Pubblica Istruzione.



abbiano come matrice il dialogo interculturale. Tra gli strumenti messi a disposizione dal Parlamento e dal Consiglio europeo da segnalare sono: - in sostituzione del programma Socrate (1995-2006), la nuova generazione dei programmi con finanziamento europeo, Lifelong Learning Programme (LLP) 2007-20136, che investe gli ambiti dell'educazione e della formazione, lungo tutto l'arco dell'istruzione dalla prescolastica fino al termine degli studi superiori, della cultura, della gioventù, della cittadinanza europea e della ricerca;

 la ASP (Associated Schools Projects)⁷, rete internazionale delle scuole associate all'UNESCO.

ASSOCIATED SCHOOLS PROJECTS

La ASP-Associated Schools Projects è una opportunità offerta alle scuole dall'UNESCO, che si va ad aggiungere alle altre occasioni di collaborazione internazionale, come ad esempio quelle messe a disposizione dal Consiglio d'Europa con i programmi europei. La ASP è una rete internazionale di Scuole associate all'UNESCO con l'obiettivo di formare le giovani generazioni alla cultura della pace attraverso il dialogo interculturale. Attualmente la rete è composta da 8000 scuole di ogni ordine e grado appartenenti a 176 Paesi. Per partecipare alla rete è necessaria l'elaborazione di un progetto a dimensione internazionale su

tematiche attuali trasversali alle discipline. Lingua di lavoro è una delle lingue UNESCO, francese, inglese, spagnolo, arabo, russo e cinese. La partecipazione delle scuole alla rete internazionale ASP, autorizzata dalla Commissione Nazionale UNESCO del proprio Paese⁸, offre opportunità di carattere culturale, contatti con altre scuole associate nel mondo, scambi di materiali e scambi scolastici per la realizzazione di progetti nazionali e internazionali. Le Scuole italiane possono creare un proprio progetto seguendo le indicazioni tematiche proposte dall'UNESCO o partecipare ai progetti pilota internazionali. I progetti devono rispondere ai requisiti UNESCO:

- avere carattere interdisciplinare;
- affrontare tematiche attuali a livello internazionale, come ad esempio diritti umani, sviluppo sostenibile, tutela dell'ambiente;
- scaturire dalla collaborazione con Enti territoriali, Biblioteche, Centri di ricerca, Università e Organizzazioni Non Governative (ONG) accreditate;
- stimolare negli studenti il desiderio di contatto e scambio, anche di classe, con studenti di altre scuole ASP nel mondo;
- dare visibilità al progetto disseminando i risultati del lavoro svolto in una delle lingue UNESCO.

EUROMEDSCHOOL FORUM: PROGETTO PILOTA PER LO SVILUPPO DEL DIALOGO INTERCULTURALE – L'INIZIATIVA AUSTRIACA®

EuroMed School Forum: Intercultural Dialogue¹⁰ è un'iniziativa progettuale per la promozione della cooperazione scolastica per celebrare il 2008 Anno Europeo del Dialogo Interculturale. Avviata nel 2006 in Austria, a seguito della conferenza internazionale Euro-Mediterranean Schools Programme on Cultural Diversity di Alessandria d'Egitto", l'iniziativa nasce da una stretta collaborazione coordinata dall' Interkulturelles Zentrum di Vienna, tra il Bildungsministerium¹², la Commissione UNESCO e la Anna Lindh Foundation di Alessandria d'Egitto. Il progetto si rivolge a studenti di età compresa tra i 15 e i 16 anni e si propone attraverso la creazione di una rete tra scuole dei Paesi del bacino del Mediterraneo lo sviluppo di rapporti collaborativi, nel rispetto e nella comprensione reciproci, per lo scambio di metodi e materiali didattici nell'ambito dell'educazione ai diritti umani e del sostegno del dialogo interreligioso. Il progetto, che si avvale di finanziamenti europei erogati dalla Anna Lindh Foundation, sottolinea l'importanza di un dialogo paritario tra i partner della Regione EuroMed e di garantire l'interazione armonica tra popolazioni e gruppi di individui con caratteristiche comuni di diversità e varietà culturali, nel rispetto della propria identità e del pluralismo culturale. Il pluralismo culturale deve assumere la funzione di volano per

l'avvio di scambi culturali e per lo sviluppo della creatività individuale (Schöfthaler 2005: 2).

Il progetto si articola in varie fasi. La fase iniziale prevede seminari di contatto per docenti di condivisione di materiali e metodologia sull'educazione ai diritti umani; corsi di formazione per la creazione, gestione anche amministrativa di progetti scolastici internazionali; avvio di partenariati multilaterali composti da scuole di due regioni europee e scuole di due Paesi del bacino del Mediterraneo. Le fasi successive prevedono contatti e scambi tra i partner di progetto, documentazione, valutazione e disseminazione dei risultati del progetto.

BIBLIOGRAFIA

- De Matteis P. (2007), "CLIL e pari opportunità", in SeLm, 1-3, pp. 4-9.
- Lorenzetti A. (2007), "Plurilinguismo e multicultura: verso un'offerta formativa in linea con le esigenze europee", in *SeLm*, 1-3, pp. 16-21.
- Schöfthaler T. (2005), From Dialogue to Hospitality and Co-operation.
 Programme and Objectives of the

Euro-Mediterranean Foundation, in http://www.euromedalex.org/en/files/Di aloguetoHospitality.pdf, p. 2. [ultima visita: 06.08.07]

- Trim J.L.M. (2006), "Che cosa offre il Quadro all'insegnante?", in Mezzadri M. (a cura di), Integrazione Linguistica in Europa – Il Quadro Comune di riferimento per le lingue. UTET Università, Torino, pp. 85-108.

DOCUMENTI DI RIFERIMENTO

- COMMISSIONE EUROPEA (1995), Libro Bianco: Insegnare e apprendere verso la società della conoscenza, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA (2005), New Framework Strategy for Multilingualism, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA Decisione del 18 Dicembre 2006 (n. 1983/2006/962/CE).
- UNESCO (2001). Dichiarazione universale sulla diversità culturale. In http://www.unesco.ch/pdf/dich_diversita_corr.pdf

SITOGRAFIA DI RIFERIMENTO¹³

- AGENZIA NAZIONALE APPRENDIMENTO PERMANENTE (LLP): http://www.indire.it/socrates
- ANNA LINDH FOUNDATION: http://www.euromedalex.org/En/AboutUs.thm
- COMMISSIONE EUROPEA Risorse per l'educazione interculturale:
 http://www.coe.int/t/human_rights/ecri/3educational_resources/Education_Pack/Education_Pack_eng.asp#TopOfPage (Education Pack Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults)
- COMMISSIONE EUROPEA Rappresentanza in Italia: http://ec.europa.eu/italia/
- EUROMED SCHOOL FORUM: www.euromedschools.net
- EUROMEDYOUTH: http://ec.europa.eu/youth/priorities/euromed_en.html
- GIOVENTÙ IN AZIONE 2007-2013: www.gioventu.it
- INTERKULTURELLES ZENTRUM WIEN: www.iz.or.at
- UNESCO: http://portal.unesco.org/en/
- UNESCO ITALIA: http://italy.comnat.unesco.org/
- UNESCO SCUOLE ASSOCIATE:

http://italy.comnat.unesco.org/index.php?intldCat=14&blnlsCat=1&intldLang=1

visita 06,08,07]

10 Per informazioni più dettagliate si consiglia il sito: www.euromedschools.net [ultima visita 06.08.07].

Per l'Italia: http://www.gioventu.it [ultima

9 http://ec.europa.eu/youth/priorities/

11 22-24 Settembre 2005.

euromed_en.html.

- 12 Ministero della Pubblica Istruzione austriaco.
- 13 Aggiornata al 06.08.07

Indirizzi utili

- GIOVENTÙ IN AZIONE: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali Dipartimento delle Politiche Sociali e Previdenziali – Direzione Generale per il volontariato, associazionismo sociale e le politiche giovanili. Agenzia Nazionale Italiana Gioventù Via Fornovo 8 – Pal. A. I – 00192 Roma. E-mail: agenzia@gioventu.it Info@gioventu.it
- SCUOLE UNESCO ASP: Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, Piazza Firenze, 27 00186 Roma
- Ministero della Pubblica Istruzione Direzione Generale Relazioni Internazionali Ufficio Quarto del Ministero della Pubblica Istruzione Viale Trastevere, 76/A 00153 Roma