6-7 Anno XLVI 2008

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE
Gianfranco Porcelli

RIFLESSIONI METODOLOGICHE
Rita Minello - Fiorello De Palma - Antonella Napolitano

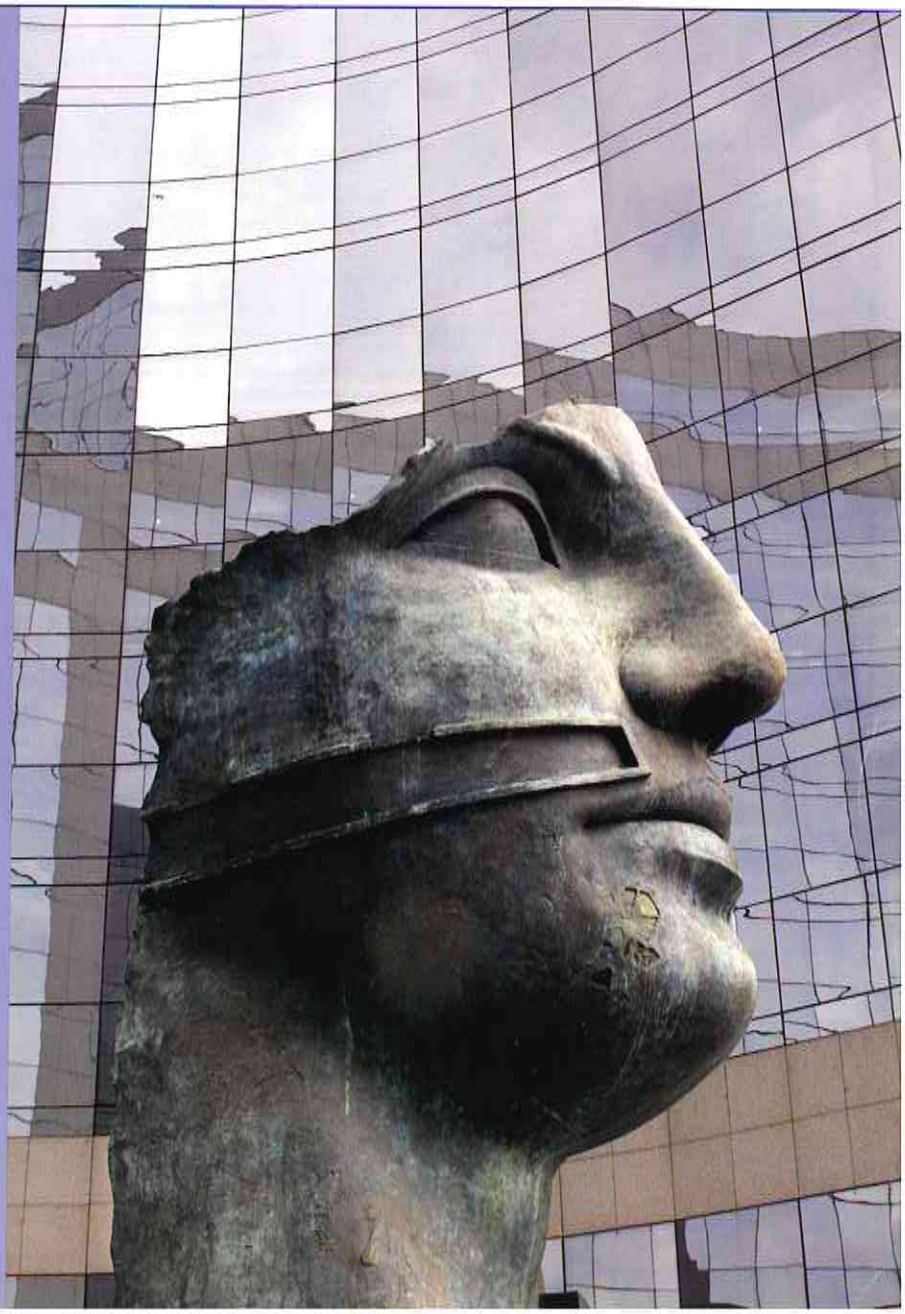
DAL CONVEGNO DI NAPOLI
Giovanni Freddi - Luigia Capasso - Clara Vella - Emilia Di Martino - Linda Barone

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

LE BUONE PRATICHE
Fabio Caon - Giada Pè - Paola Poggioli

VITA DELL'ANILS
a cura della Presidenza ANILS

LETTERE AL DIRETTORE



ELi

Scuola seria e scuola che boccia

Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Lo scorso aprile mi sono state segnalate lettere ai giornali scritte da insegnanti che quest'anno hanno avuto una quinta elementare (perdonatemi, non riuscirò mai a dire "quinta primaria"). Persone che inizialmente erano favorevoli all'abolizione dell'esame di licenza, in quanto ridotto a una semplice procedura formale senza contenuti sostanziali, ma che alla prova dei fatti hanno constatato che l'assenza dell'esame ha fatto sì che gli scolari si sentissero in vacanza ben prima del tempo.

In altre parole, il venir meno delle prove finali è stato percepito come causa di demotivazione e disimpegno. Ho voluto aprire un dibattito su questo punto in un Forum di cui sono moderatore nella piattaforma PuntoEdu Lingue dell'ex-INDIRE perché l'argomento è proprio la motivazione e la sola risposta ricevuta nel momento in cui redigo questa nota (metà giugno) è la seguente:

Condivido pienamente quanto asserito. Sono insegnante prevalente in una quinta classe (una prevalenza massiccia - italiano, matematica, scienze, arte e immagine, musica, scienze motorie e sportive e laboratorio linguistico-espressivo e... chi più ne ha più ne metta!) e per la prima volta, dopo trent'anni d'insegnamento, i miei alunni non sosterranno gli esami. Non li ho mai ritenuti una semplice formalità, né un'inutile fonte di ansia o di tortura per i ragazzi, ma un primo importante banco di prova del loro impegno, capace di stimolare gli alunni a dare il massimo fino all'ultimo giorno e un maggiore contributo alla credibilità della nostra bistrattata scuola. Senza la "tensione" per gli esami, questi ultimi giorni si stanno trasformando in una specie di intrattenimento da "gioco-Auchan".

Accenno di sfuggita al fatto che questi Forum e le molte risorse disponibili on-line sono sottoutilizzati e torno al punto. Da sempre siamo confrontati con una duplice esigenza: da un lato non vogliamo che la severità e la selettività del sistema scolastico demotivino ed espellano i più deboli, ossia coloro che aggiungono alle difficoltà di apprendimento altre difficoltà di ordine sociale, come ad esempio il disinteresse dei genitori per le loro vicende scolastiche. È ovvio che la scuola più seria non è quella che boccia di più ma quella che recupera e prepara meglio.

D'altra parte un nostro atteggiamento corrivo e lassista demotiva chi si impegna seriamente nello studio ma ci fa anche passare per fessi agli occhi degli studenti che ne approfittano per ottenere senza fatica delle promozioni che sono tali solo di nome ma alle quali non corrisponde una reale promozione, ossia un avanzamento delle conoscenze, competenze e sensibilità.

Come scrivevo su queste colonne già nel 1991:

Come contribuente ritengo che, sul piano generale, i soldi spesi per la pubblica istruzione abbiano il fine di dare il massimo di istruzione a quante più persone possibile: il che non vuole dire scuola facile, ma scuola efficiente. [...] Considero la selezione un fatto naturale e necessario; nessuno sale su un aereo o entra in sala operatoria se non nella convinzione che il pilota e il chirurgo siano stati accuratamente selezionati, con il totale e definitivo allontanamento degli incapaci dai luoghi in cui possono nuocere.[1]

Se la scuola deve essere il riflesso di una società ben ordinata, non può escludere totalmente la selezione dal proprio orizzonte.

Quale inglese? Quale maturità?

Il problema di sempre è quindi come operare la selezione, con quali obiettivi, strumenti e tecniche. Mentre scrivo sono in corso gli esami di maturità con le relative polemiche, che quest'anno riguardano anche l'inglese (seconda prova per il progetto "ITER"). Premetto che mi baso solo sul testo ministeriale e non sui rilievi diffusi dai media - probabilmente ripeto cose già dette da altri ma vi propongo alcune

[1] G. Porcelli, "Scuola difficile e scuola seria" in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIX, n. 4, Aprile 1991, pp. 112-118. Il testo ora è reperibile qui: http://www.gporcelli.it/portent/anto/varie/sintesi.htm

mie osservazioni che mi sembrano opportune e che vanno al di là del momento contingente. È il privilegio di scrivere per un periodico trimestrale e non per un quotidiano che "brucia" le notizie in 24 ore.

Anzitutto, il Ministero va criticato per la "consegna" e non per il testo proposto per l'analisi. È uno dei tanti testi in cattivo inglese presenti sul web (http://www.buzzle.com/articles/a-feel-of-home-at-villa-wiese-swakopmund-namibia.html) con cui gli operatori turistici, italiani e non, hanno a che fare. È un testo autentico: in qualche sito le immagini, il colore, i caratteri tipografici usati, ecc. sono essenziali per la comprensione, ma non in questo caso. Personalmente avrei indicato che si tratta di un testo pubblicato on-line, come dato che chiarisce il contesto.

È difficile – e tutto sommato irrilevante – decidere se si tratti di un testo redatto da parlanti nativi: il cognome dei proprietari del Guest Lodge è di origine olandese e quindi si può presumere che si tratti di discendenti dei Boeri, di madrelingua afrikaans; l'ipotesi è rafforzata dalla grafia dei nomi, Tinkie e Johan. L'inglese è comunque una delle lingue ufficiali della Namibia, con l'afrikaans e il tedesco.

Più rilevante è che il testo redatto dal MPI contenga errori come *Why is the area of [...] named as the West Coast [...] ?* Infatti *named as* (invece di *known as* oppure *called*) riprende uno degli errori del testo originale, ma non è in una citazione tra virgolette e quindi chi ha redatto la domanda l'ha assimilato come proprio.

Nel questionario c'è un ampio squilibrio tra domande interpretative come quella sulla "vision" dei proprietari e l'ultima che chiede in sostanza di ritrovare semplicemente l'elenco delle provenienze dei turisti ospiti e ricopiarlo. Sarebbe interessante sapere se qualche candidato ha rilevato che nel testo originale sono citate separatamente l'Europa e l'Inghilterra, nonché altri casi analoghi di incongruenza.

Di per sé, in un questionario la presenza di domande di tipo, livello e "portata" diversi non è un male, tutt'altro. Nel caso di un esame nazionale, tuttavia, così facendo risulta meno chiaro l'obiettivo della verifica: quali abilità e competenze si intende sottoporre a verifica prioritariamente? Quale peso dare alla "logica" del discorso (congruenza, coerenza, ecc.) rispetto agli aspetti formali (soprattutto morfosintassi e ortografia)? Quanto più indeterminati sono gli obiettivi di una prova, tanto più opinabili sono i criteri di valutazione e tanto più ampie le disparità di giudizio.

Oltre al questionario, la traccia richiede il riassunto – abbastanza facile per le parti più discorsive del testo, assai meno per quelle che forniscono dati specifici – e propone due temi di composizione. Il primo chiede di reimpiegare le informazioni del testo per organizzare delle attività per un gruppo di turisti, redigendo un'offerta il più attraente possibile.

Il secondo tema domanda al candidato se abbia mai visitato un luogo simile a quello del testo e gli chiede di descriverlo usando la propria fantasia. Ora, la descrizione di un oggetto noto è ben diversa dall'invenzione di un oggetto di fantasia; la traccia in sostanza chiede di immaginare la realtà.

Suscitano perplessità anche un paio di note. Una dice che il "candidato è tenuto a svolgere la prova nella lingua straniera da lui scelta, su uno dei due tipi di testo proposti per ciascuna lingua." Probabilmente è solo una svista, che però rivela la pervicacia nell'uso di "lingua straniera" invece di imparare una buona volta a chiamare ciascuna lingua con il proprio nome.

Un'altra nota recita che "è consentito soltanto l'uso di dizionari monolingue e bilingue" con un clamoroso errore di concordanza tra il plurale *dizionari* e i singolari *monolingue* e *bilingue*, spiegabile forse con l'intento di dire "un dizionario monolingue e un dizionario bilingue". Nulla di tragico, solo un pessimo esempio ai "maturandi".

Tiremm innanz...

Perdonate la citazione in una delle mie lingue materne, e per di più impropria perché il patriota risorgimentale Amatore Sciesa pronunciò la storica frase mentre stava andando al patibolo. L'ANILS invece sta andando avanti nel suo impegno-cardine di formazione dei colleghi e non demorde, malgrado tutto. Per questo mi preme segnalarvi il programma del Convegno di Cento (FE) che trovate su questo numero alle pp. 62-63 e sul sito www.anils.it. Anche le sezioni di Alessandria, Firenze e Torino hanno già programmato incontri per il prossimo anno scolastico e altri sono in preparazione. Ancora una volta invito a tenere d'occhio il sito, che è ormai diventato il canale principale per l'informazione ai soci e dove compaiono i programmi man mano che sono definiti.

Da un'area riservata del sito si può accedere ai documenti preparatori del Congresso triennale dell'Associazione, che si terrà a Cento nel fine settimana che precede il Convegno. Per ottenere le chiavi di accesso i soci attivi si rivolgano ai dirigenti delle rispettive Sezioni o, in caso di difficoltà, all'indirizzo email di pag. 1. Da quando è iniziato il monitoraggio (fine dicembre 2007) a metà giugno 2008, sul sito sono state lette oltre 11.000 pagine. Ognuno può controllare le statistiche in fondo alla *home page*; con un clic sul contatore si ottengono ulteriori dettagli.

L'intento è di fornire sempre più informazioni e servizi, ma ci si può riuscire solo con la collaborazione dei lettori di *Scuola e Lingue Moderne*.

Counselling formativo e apprendimento linguistico

Rita Minello
Università Ca' Foscari, Venezia

INTRODUZIONE

Numerosi rapporti e raccomandazioni del Consiglio d'Europa ribadiscono l'importanza del ruolo dell'istruzione e dei sistemi educativi per affrontare le sfide della società della conoscenza del XXI secolo. Come pure ribadiscono l'importanza del ruolo degli insegnanti in quanto agenti del cambiamento, promotori della comprensione e della tolleranza. Nei loro confronti la società nutre grandi aspettative per un contributo significativo all'affermazione della *governance*, alla partecipazione democratica dei giovani in un mondo in costante evoluzione offrendo loro strumenti adeguati.

Eppure, la moderna concezione formale-razionale dei processi educativi ha separato la formazione dall'educazione, dall'insegnamento, e dalle azioni di sostegno. Così come ha relegato in ruoli distinti il formatore (professione), dall'insegnante (scuola), dal ricercatore (accademia) e dal *counsellor* (psicologia).

Nella complessità attuale dell'azione formativa, metaforicamente assimilabile a pattinare sul ghiaccio, vi sono ancora i presupposti per fare ciò? L'intervento educativo attuale si concreta in una cornice storica di società liquida: "In una società liquido-moderna gli individui non possono concretizzare i propri risultati in beni duraturi: in un attimo, infatti, le attività si traducono in passività e le capacità in incapacità. Le condizioni in cui si opera e le strategie formulate in risposta a tali condizioni invecchiano rapidamente e diventano obsolete prima che gli attori abbiano avuto una qualche possibilità di apprenderle correttamente" (Bauman 2005:VII).

È certamente tempo di considerare la separazione tra educazione, formazione, scuola e processi sociali e organizzativi, e pure la riduzione del processo formativo, come mere logiche istituzionali, ormai archeologia del processo formativo.

L'agire formativo chiede figure di professionisti in grado soprattutto di aiutare/accompagnare gli studenti a riflettere sui saperi nascosti nell'azione, al fine di ricavare le regole a cui conformarsi, le strategie da utilizzare, le modalità per strutturare il problema. Richiede, insomma, non più un semplice approccio "docente", ma un sistema di *counselling* per

accompagnare lo studente verso la coscienza di schemi di senso che orientino le prospettive di ciascuno nel rapporto con la realtà.

1. COUNSELLING SCOLASTICO

Di fatto, il *counsellor* scolastico esprime appieno la propria professionalità quando riesce a far emergere le modalità attraverso cui determinati soggetti, entro specifici contesti di formazione, elaborano personali *sistemi di saperi* e stabiliscono *relazioni significative* con gli oggetti di studio. La qualità della mediazione impiegata, dell'incontro tra le caratteristiche individuali – ma anche degli ambienti in cui si sviluppa la formazione – e le strutture delle conoscenze scientifico-disciplinari, dipende in ampia misura dalla comprensione di ambedue le dimensioni implicate e dalla capacità di operare consapevolmente rispetto ad esse. Al riguardo, infine, non va trascurata la rilevanza di un ambito specifico di formazione rappresentato dai modi di concepire i saperi e il loro rapporto con il mutamento sociale, con le istanze di individui e collettività entro specifiche territorialità. Tutti questi aspetti ribadiscono quanto l'operare del *counsellor* scolastico sia ampiamente interstiziale, e come si traduca in messaggi educativi espliciti o più spesso latenti, responsabili della formazione di quell'*io culturale* così rilevante nella formazione degli individui.

i soggetti elaborano personali *sistemi di saperi* e stabiliscono *relazioni significative*

1.1. I SAPERI E LE COMPETENZE DEL COUNSELLOR SCOLASTICO

Benché difficilmente disgiungibili, in una concezione integrata del sapere, indichiamo, come *elementi prioritari per la formazione dell'insegnante* all'offerta di consulenza nei confronti di soggetti in difficoltà, i tre seguenti filoni:

a) Formazione alla dimensione relazionale nel processo di aiuto, con attenzione particolare a far emergere le disposizioni personali dell'insegnante-*helper*, unite alla promozione di atteggiamenti positivi.

b) Formazione delle competenze di base per il colloquio: l'ascolto attivo, la comunicazione empatica, l'uso delle domande e della tecnica del confronto, l'osservazione del comportamento non verbale nell'interazione, la gestione delle pause e dei silenzi, il trattamento formativo delle resistenze, le fasi di apertura e chiusura del colloquio.

c) Offerta di linee-guida per l'individuazione delle strategie utili a modificare atteggiamenti e convinzioni dell'utente, e per trovare risorse di auto-aiuto per risolvere la maggior parte dei problemi. In tabella, un quadro di riferimento articolato per competenze:

Competenze personali	Consapevolezza di sé *Comporta la conoscenza dei propri stati interiori, preferenze, risorse e intuizioni*
	Padronanza di sé *Comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse*
	Motivazione *Comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi*
Competenze sociali	Empatia *Comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui*
	Abilità sociali *Comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri*
Competenze culturali e interculturali	Intercultura del Servizio *Comporta la capacità di allargare la cultura del servizio*
	Intercultura della relazione *Comporta la capacità di porsi come costruttore di relazioni*
Competenze di procedure	L'ascolto attivo *Comporta capacità di ascolto empatico*
	L'ascolto differenziato *Comporta uso consapevole delle modalità comunicative verbali e non-verbali*
	Procedure per esplorare le comunicazioni dell'altro *Comporta capacità di riformulazione contestualizzata*
	Procedure per orientare in senso positivo le modalità di risposta *Comporta capacità di accettazione e di riconoscimento di atteggiamenti negativi*

Anche la conoscenza e la partecipazione attiva al dibattito sulla formazione e sulle sue innovazioni rappresentano per il *counsellor* scolastico un indicatore interessante. Ma le principali componenti della sua professionalità vanno riferite alle aree della comunicazione e della relazione e riguardano l'applicazione competente di: ascolto empatico, forme di mediazione, modelli della comunicazione linguistica; teorie della comunicazione; comunicazione non verbale; pragmatica della comunicazione umana; teorie dell'interlingua; teorie dell'intercultura. Come si può notare, molte di queste competenze appartengono *a pieno titolo* al profilo dell'insegnante di lingue. Ciò non desti sorpresa: in considerazione della particolare importanza per il *counsellor* scolastico rivestita dall'area della comunicazione, ricordiamo che la capacità di comunicare non è affatto un fatto scontato e neppure innato, va appresa, esercitata, adattata alla situazione di apprendimento, che varia di volta in volta. L'esercizio epistemologico dell'insegnamento linguistico predispone al *counselling* in misura probabilmente maggiore, rispetto agli altri insegnamenti scientifici.

1.2. COUNSELLING SCOLASTICO FORMALE ED INFORMALE

Egan (1994:4), sulla scia di Rogers, ha minato alla base la tendenza per cui si riteneva l'efficacia del processo di aiuto dipendente dall'efficacia di astratte teorie psicologiche di riferimento. Di conseguenza, è oggi possibile distinguere fra *counselling formale* e *counselling informale*.
Il *counselling* informale si verifica quando l'aiuto viene prestato nell'ambito di altre professionalità, non psicologiche, mentre il *counselling* formale richiede un lavoro di conoscenza e di approfondimento sul Sé, per poter utilizzare se stesso con la consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti.
I docenti sono spesso impegnati, in maniera consapevole o inconsapevole, in interventi di facilitazione e relazioni d'aiuto per i quali si rivelano molto utili le abilità comunicative di *counselling*, applicato in modalità informale. Sono interventi che caratterizzano un'ampia gamma di relazioni attive in ogni comunità scolastica. Ad esempio, gli insegnanti possono introdurre un *intervento di facilitazione*, utile ogni volta che, in classe o durante un colloquio con i colleghi e con le famiglie, una situazione viene percepita come difficile o problematica e l'ipotesi di fronteggiarla o superarla pare irrealizzabile. Praticare il *counselling* ci può aiutare in diverse situazioni comunicativo-relazionali tipiche delle strutture scolastiche: gestione di classi difficili; colloqui con il dirigente scolastico; colloqui singoli con un genitore o una coppia; riunioni con i colleghi; riunione con le famiglie; incontri con gli attori della rete educativa (operatori dei servizi psicologici, assistenti sociali, educatori, coordinatori e responsabili vari); stesura di progetti, intese, convenzioni.

la capacità di comunicare non è un fatto scontato e neppure innato

In ogni caso, l'obiettivo principale del *counselling* è comprendere l'altra persona, passo indispensabile per fare un percorso insieme: significa a) concentrarsi sul contenuto, notando se ci sono lacune o incongruenze nel racconto, e b) concentrarsi sulla persona stessa, riducendo le distrazioni. Anche avere un codice comune è assolutamente necessario per capire ed essere capiti. È molto difficile "ascoltare" in situazioni in cui si sente che il proprio "spazio mentale" per accogliere l'altro è molto ristretto. Come ben sa l'insegnante di lingue, esistono tipi di argomenti dove è più facile che si crei fraintendimento, mentre ce ne sono altri dove è difficile non capirsi. Se, per esempio parliamo del funzionamento di un'automobile, o della ricetta per cucinare un piatto siciliano, difficilmente si creerà fraintendimento. Ma se iniziamo a parlare di temi quale la libertà, o la democrazia, o il matrimonio, è facile che su questi termini si parta da presupposti diversi. Automobile e cucina potrebbero essere definibili come termini "neutri". Al contrario, quelli che toccano emozioni, valori, etica personale, hanno bisogno di un codice comune condiviso, tutt'altro che scontato, e spesso da ricostruire.

2. LA MEDIAZIONE LINGUISTICA FRA CONSULENZA E RELAZIONE DI AIUTO

Nel quadro così delineato, l'insegnante di lingua si trova in prima linea nelle azioni di intervento volte a favorire efficacemente l'attivazione, la riattivazione e la riorganizzazione delle risorse nel soggetto che chiede aiuto. Infatti se, da un lato, uno degli aspetti più significativi della glottodidattica moderna definisce la componente strategica o metacognitiva dell'apprendimento, e con l'approccio comunicativo ha focalizzato l'attenzione formativa sull'apprendente, sui suoi bisogni e sulle sue strategie di apprendimento; dall'altro lato questi stessi approcci hanno rivalutato il ruolo del lessico e l'importanza di sviluppare adeguatamente la competenza lessicale degli studenti al fine di rafforzare schemi cognitivi di portata ben più ampia rispetto al solo apprendimento linguistico.
In particolare, le funzioni della mediazione linguistico-culturale svolte dall'insegnante di lingue sono estremamente complesse e richiedono chiavi di lettura della realtà che possono essere lette attraverso tre chiavi di lettura inter-agenti:

- **Azione formativa:** Riguarda l'individuazione delle caratteristiche

relazionali essenziali per lo svolgimento di un'attività professionale specifica. Costituisce un sistema per rendere le metodologie adottate e i contenuti delle azioni svolte adeguate alle reali esigenze iniziali o di cambiamento.

• **Coaching:** È una relazione collaborativa tra due persone (*coach* e *coachee*) che permette la scoperta e la definizione di obiettivi misurabili e di azioni strategiche per il loro raggiungimento.

• **Counselling:** È un intervento mirato alla persona che si propone di esplorare e sperimentare nuovi schemi cognitivi e comportamentali utili alla vita professionale soprattutto in situazioni critiche.

Nella sua attività di mediazione linguistico-culturale, spesso l'insegnante di lingua è il primo anello della catena nell'identificare colui che necessita di una speciale relazione d'aiuto, da attivare attraverso il *team* degli insegnanti di classe. Non solo a causa della specificità disciplinare sopra accennata, ma anche grazie alle esperienze professionali e di vita allargata che lo contraddistinguono, e che lo rendono capace di riconoscere lo schema di riferimento dei protagonisti e di metabolizzarlo, aiutando i soggetti a condurre una riflessione critica su tale schema, individuandone i punti deboli, al fine di apportare interventi migliorativi.

3. ALCUNI POSSIBILI SETTORI DI INTERVENTO

3.1. COUNSELLING INTERCULTURALE

L'insegnante di lingue è spesso colui che facilita l'incontro con l'Altro, lo Straniero, troppo frequentemente concepito anche dagli operatori scolastici come *fuoricampo*, sospeso nello spazio liminale, in cui il Differente organizza la sua esistenza di non-persona, lontano dalla *polis*. L'obiettivo dell'intervento di *counselling*, in questo caso, dovrà articolarsi in due diverse prospettive:

1) *Consentire al soggetto di riconciliarsi con le diverse*

sfaccettature della sua identità, per conviverci senza vissuti di inadeguatezza, riuscendo ad ammortizzare i rischi dell'identità doppia o della "doppia appartenenza". In altre parole, ricostruire il soggetto nella complessità della sua identità personale come insieme di sentimenti, rappresentazioni, conoscenze, progetti che richiede attenzione e rispetto; identità sociale come relazione; identità normativa come patrimonio condiviso di norme e procedure dell'agire sociale ed istituzionale. Trattandosi di una consulenza in ambito interculturale, l'Oggetto è definito dai contenuti della disciplina e riguarda situazioni specifiche di accoglienza, inserimento, inclusione sociale, mediazione ed investe la natura dei rapporti fra istituzioni e comunità, équipe, gruppi, famiglia.

2) *Agire sui meccanismi di difesa che la scuola-istituzione attiva* nei confronti del Differente. Tra i meccanismi ci sembra interessante sottolinearne alcuni:

• segnalazione ai servizi, intesa come attribuzione a meccanismi, dinamiche interne al soggetto, delle incapacità o difficoltà di porsi in relazione sociale e cognitiva;
• bocciatura, come dichiarata incapacità del soggetto di aderire al modello culturale proposto dall'istituzione;
• convocazione genitori, spesso situata in tempi non congruenti (ad esempio durante gli orari e i giorni di lavoro dei genitori) con l'obiettivo latente di impedirne la partecipazione e di attribuire "indifferenza", considerata un'offesa "infamante" per la famiglia;
• rapporto basato solo sulla dialettica competenze/didattica che, di fatto, usando microlinguaggi impedisce qualsiasi relazione;
• aspetti educativi assenti o superficiali, in modo da evitare la "contaminazione" valoriale;
• atti burocratici per ribadire la distanza istituzionale.

Per quanti meccanismi difensivi la scuola metta in atto, non può ignorare il flusso costante dei nuovi alunni che premono alle porte. Diventa così

necessario prevedere, come anche in altri Stati europei, la presenza di servizi di consulenza anche all'interno dell'istituzione-scuola.

3.2. COUNSELLING MOTIVAZIONALE

Fare del *counselling* motivazionale per attivare forti orientamenti all'acquisizione della lingua straniera o lingua seconda, significa per l'insegnante porre grande attenzione al concetto di responsabilità, di autoefficacia, di *empowerment* dello studente, diventare agevolatore del cambiamento, orientare scelte opportune nello studio della lingua. Le motivazioni delle persone allo studio della lingua sono il risultato di scambi e mediazioni fra esigenze e bisogni vitali, fisici ed emotivi, disponibilità di risorse per rispondere a queste esigenze, modalità personali nell'uso di tali risorse, reazione degli altri a queste modalità, nonché la risultante di variabili di natura storica, psicologica, sociale e culturale.

Potenziare la motivazione attraverso il *counselling* significa imparare ad entrare strategicamente nei meccanismi decisionali delle persone, aiutandole ad esplorare, a progettare ed attuare cambiamenti in favore della propria crescita culturale, rimuovendo gli ostacoli cognitivi, emozionali, relazionali che li bloccano ed individuando e potenziando le risorse personali *(empowerment)* e sociali che le persone stesse hanno a disposizione.

potenziare la motivazione attraverso il *counselling*

3.3. COUNSELLING-SUPERVISIONE

Anche la funzione svolta dal supervisore di tirocinio del giovane insegnante di lingua, rientra sostanzialmente nella dimensione del *counselling* informale. Supervisore e tirocinante si muovono nello sfondo dei vari indirizzi di LS, all'interno dei quali il *counselling* può operare un efficace potenziamento della riflessività a vari livelli e anche introdurre qualche elemento di flessibilità nel tirocinio ancora abbastanza rigido dei giovani insegnanti di lingue. Le attività di *counselling*, quando applicate al tirocinio osservativo, possono riguardare: la scelta delle scuole in cui svolgere attività di tirocinio, negoziare la ricerca di una soluzione ottimale per la qualità del tirocinio e la positività dell'esperienza; la stesura del progetto di tirocinio; l'identificazione degli strumenti di osservazione; le modalità di monitoraggio in itinere. Quando, invece, si passa al tirocinio diretto, l'azione di *counselling* può diventare più formale e avvalersi di alcuni specifici elementi della consulenza clinica. Il nostro riferimento va alla supervisione clinica di Wallace, che ancora distingue tra un approccio prescrittivo e uno collaborativo. In linea con quanto prevede l'approccio collaborativo, il supervisore si pone come un collega, condivide con il tirocinante le esperienze, è comprensivo, non ha idee predefinte su come una lezione dovrebbe essere condotta, ma accetta

quello che il tirocinante tenta di fare, considera l'ascoltare altrettanto importante del parlare, mira ad aiutare il tirocinante a sviluppare autonomia, attraverso la pratica nella riflessione e nell'auto-valutazione. Nella pratica clinica, i due approcci, prescrittivo e collaborativo, possono porsi su una linea di continuità, soprattutto in presenza di tirocinanti che hanno bisogno di essere diretti, che desiderano venga loro detto cosa fare, cosa è giusto e cosa è sbagliato del loro comportamento in classe e/o nella scuola.

CONCLUSIONE

Nei valori dell'ascolto sensibile ed empatico dell'altro, della fiducia formativa, del riconoscimento incondizionato delle esigenze dell'altro, possiamo individuare un approccio pedagogico non invasivo, che facilita e sostiene il cambiamento, l'apprendimento e la crescita personale in colui che necessita di supporto. Ciò determina l'avvento di nuove persone, creatrici della propria vita, che troveranno il proprio cammino.
Ma confrontarsi con le problematiche secondo l'ottica del *counsellor*, per gli insegnanti di lingue, significa anche operare nel contesto di un intervento multidisciplinare, sviluppare delle capacità di lavoro in équipe che dilatano la "sensibilità interculturale, transdisciplinare, pluriesistenziale, fondandosi al tempo stesso sulla relativa padronanza di una o più discipline scientifiche o esperienze umane significative, opposte e complementari". (Barbier 1977:314)

BIBLIOGRAFIA

- BARBIER R. (1977), *L'Approche Transversale: l'écoute sensible en sciences humaines*, Anthropos, Paris.
- BAUMAN Z. (2005), *Vita liquida*, Laterza, Bari.
- EDELSTEIN C. (2007), *Il counselling sistemico pluralista. Dalla teoria alla pratica*, Erickson, Trento.
- EGAN G. (1994), *The Skilled Helper. Problem-Management Approach to Helping*, Wadsworth Pub Co, New York.
- MUCCHIELLI R. (2004), *Apprendere il counselling. Manuale di autoformazione al colloquio di aiuto*, Centro Studi Erickson, Trento.
- PERKINS D.D., ZIMMERMAN M.A. (1995), "Empowerment theory, research, and application" (Special Issue), in *American Journal of Community Psychology*, Vol. 23, n. 5, Eds, New York, pp. 707-727.
- SCLAVI M. (2000), *Arte di Ascoltare e Mondi Possibili*, Le Vespe, Milano.

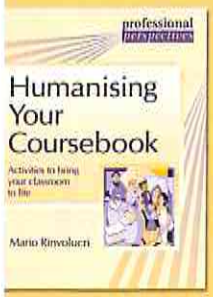
DELTA PUBLISHING

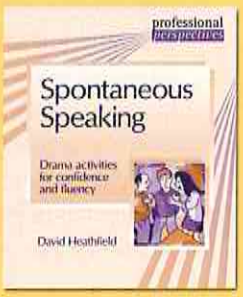
Creative Materials For Creative Teachers

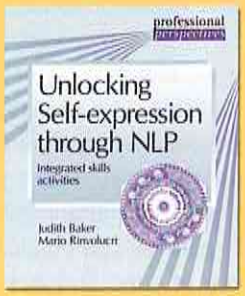
www.deltapublishing.co.uk

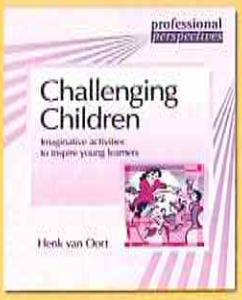
professional perspectives

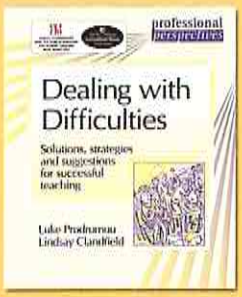
A series of practical methodology books designed to provide the teacher of English with fresh insights, innovative ideas and original classroom materials.











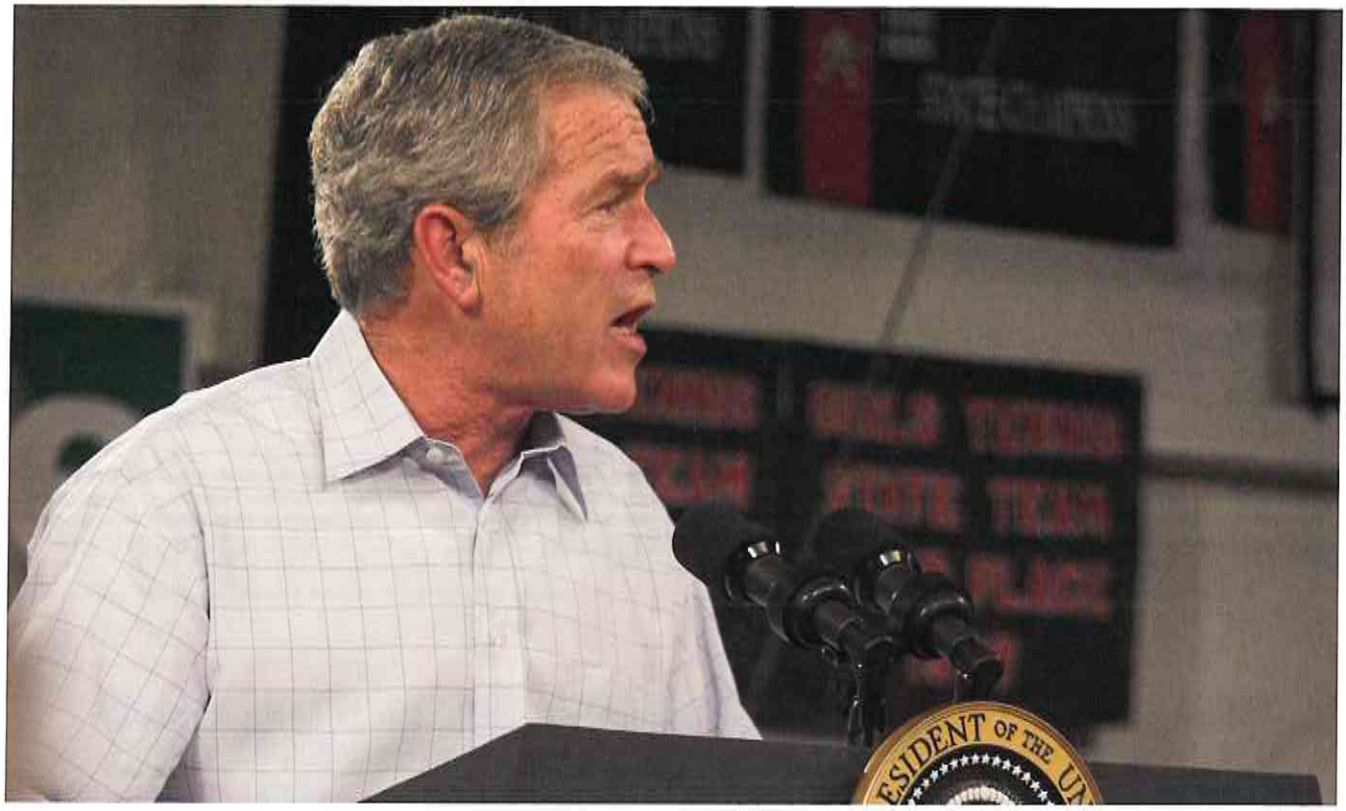
ELI

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

Discourse Analysis in the English language class

A case study on President Bush's speeches

Fiorello De Palma
Università degli Studi del Sannio (Benevento)



ABSTRACT
Over the past fifty years political discourse has gained great importance not only in the fields relating strictly to politics but also into the lives of private citizens all over the world. Thanks to the advent of easy access to world-wide news through electronic media, as well as print and video, audiences for political discussions have broadened enormously. Never before, have so many people of different worldwide countries had the chance to listen, read or watch in real time, to decisions that would change the course of history from a political, economical and geographical point of view. The political communication-based view of important worldwide events combined with a spatial-temporal framework of global politics provides unlimited material for researchers, teachers and students in their study regarding presidential and high ranking public figure speeches alike. The following article has no intention to investigate global politics but more specifically to understand how the language behind political speeches can be exploited in the foreign language classroom, as would any literary or cultural passage.

INTRODUCTION
A discourse provides a set of possible statements about a given area, and organizes and gives structure to the

manner in which a topic, object, process is to be talked about (Foucault, Kress, 1985: 6-7). Discourse analysis is a deconstructive reading and interpretation of a problem or text. Every text is conditioned and inscribes itself within a given discourse, thus the term Discourse Analysis, which can be applied to any text, that is to any problem or situation.

In terms of studying the role and use of language, there are levels at which discourse analysis functions. Fundamentally, it engages directly with specific texts in an effort to discover how discursive practices operate linguistically within those texts. On the other hand political discourse analysis adds a wider interdisciplinary perspective, having as its principal goals to identify the many ways in which language can be used or manipulated by political actors to produce specific effects in the political realm (Wilson, 2001).

The study we are about to undertake, begins with the September 11, 2001 address to the American People by President George W. Bush, and the anniversary and commemorative speeches following that event. Our analysis is intended for an audience at the upper-intermediate and advanced English level, the speeches have been selected according to how the political actor, in this case President Bush, uses language to convince and inform the world on the decisions made in the aftermath of a national disaster and most of all on the discursive strategies deployed by the president to reinforce the common theme of his political propaganda, the so-called "War on Terror".

The format of our in-depth exploration attempts to answer the following analytical questions: What assumptions, beliefs and values underlie the language in the text? How does the grammar, syntax and sentence construction reinforce the meanings and effects of the discursive constructions contained in the text? What patterns can be observed in the

language, and how do different parts of the text relate to each other?

OBJECTIVES

• Equip students with advanced level knowledge and understanding of political speech in the foreign language with a view to developing skills in critical evaluation of texts and contexts of the subject. Study is progressive commencing with teaching and learning on specialist units and culminating in the in-depth personal study on a dissertation.

What assumptions, beliefs and values underlie the language in the text?

• Monitor and encourage student progress at advanced level through continuous assessment.

• Develop student's awareness, understanding and critical interpretation of the resource material available, including original primary sources available through written and oral texts.

• Develop a range of transferable skills to assist in their future research in the fields directly relevant to social studies, literature, history, through progressive work involving independent study, research, and written and oral communication.

PROCEDURE

Political communication, is largely mediated communication, transmitted through the print and electronic media. Each student will receive handouts containing the discussion questions, charts and President Bush's speeches. On a more practical level of learning our audience should be able to distinguish and evaluate the terms which constitute the backbone of our entire discussion: such as

Speech/Address

Policy/Politics/Politician/Politic

PRE-QUESTIONS

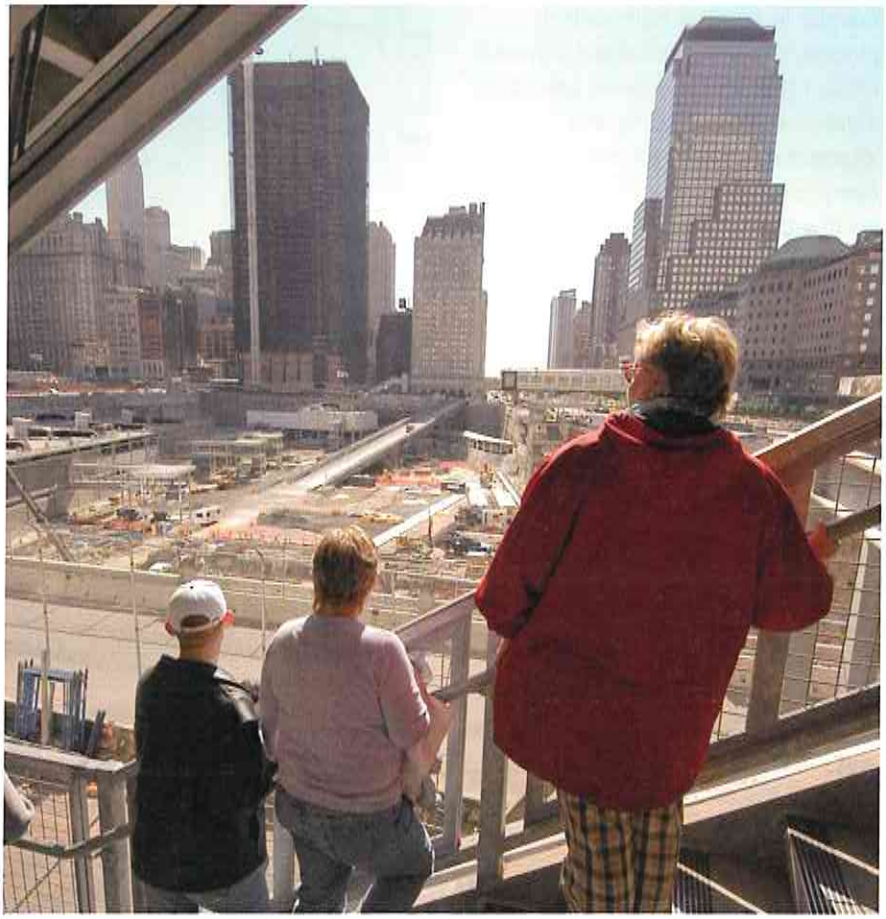
The class will be confronting the address of President Bush immediately following the tragic events of 9/11/01, our audience should begin by reflecting on the main topic of those speeches.

1) Where did you get the news about the attacks on the World Trade Centre - from network news, newspapers, internet? Evaluate media coverage of that tragical day.

2) How has September 11 impacted your life and your community? Describe your immediate reactions to that event.

3) How has 9/11 impacted American culture? For example, how have films, TV programs, music been affected? Do you think films and TV programs have emphasized more patriotic themes? Explain.

These discussion questions pave the way to an extension of personal interpretation material which will be needed in order to grasp the embedded meanings in Bush's communicative acts immediately following the attacks.



READING COMPREHENSION

Both speeches will be evaluated individually and deconstructered through target exercises giving each student the possibility to respond not according to opinion but on precise linguistic patterns which should be assessed through the texts.

PRESIDENTIAL ADDRESS HELD ON THE NIGHT OF 9/11/01

Good evening.

Today, our fellow citizens, our way of life, our very freedom came under attack in a series of deliberate and deadly terrorist acts. The victims were in airplanes or in their offices: secretaries, business men and women, military and federal workers, moms and dads, friends and neighbors. Thousands of lives were suddenly ended by evil, despicable acts of terror. The pictures of airplanes flying into buildings, fires burning, huge structures collapsing have filled us with disbelief, terrible sadness, and a quiet, unyielding anger. These acts of mass murder were intended to frighten our nation into chaos and retreat. But they have failed. Our country is strong.

A great people have been moved to defend a great nation. Terrorist attacks can shake the foundations of our biggest buildings, but they cannot touch the foundation of America. These acts shatter steel, but they cannot dent the steel of American resolve. America was targeted for attack because we're the brightest beacon for freedom and opportunity in the world. And no one will keep that light from shining. Today, our nation saw evil -- the very worst of human nature -- and we responded with the best of America. With the daring of our rescue workers, with the caring for strangers and neighbors who came to give blood and help in any way they could.

Immediately following the first attack, I implemented our government's emergency response plans. Our military is powerful, and it's prepared. Our emergency teams are working in New York City and Washington D.C. to help with local rescue efforts. Our first priority is to get help to those who have been injured, and to take every precaution to protect our citizens at home and around the world from further attacks. The functions of our government continue without interruption. Federal agencies in Washington which had to be evacuated today are reopening for essential personnel tonight and will be open for business tomorrow. Our financial institutions remain strong, and the American economy will be open for business as well.

The search is underway for those who were behind these evil acts. I have directed the full resources of our intelligence and law enforcement communities to find those responsible and to bring them to justice. ***We will make no distinction between the terrorists who committed these acts and those who harbor them.***

I appreciate so very much the members of Congress who have joined me in strongly condemning these attacks. And on behalf of the American people, I thank the many world leaders who have called to offer their condolences and assistance. America and our friends ***and*** *allies join with all those who want peace and security in the world, and we stand together to win the* ***war against terrorism****.*

Tonight, I ask for your prayers for all those who grieve, for the children whose worlds have been shattered, for all whose sense of safety and security has been threatened. And I pray they will be comforted by a Power greater than any of us, spoken through the ages in Psalm 23:

"Even though I walk through the valley of the shadow of death, I fear no evil for you are with me".

This is a day when all Americans from every walk of life unite in our resolve for justice and peace. America has stood down enemies before, and we will do so this time. None of us will ever forget this day, yet we go forward to defend freedom and all that is good and just in our world.

Thank you. ***Good night. And God bless America.***[1]

Why are words so important to political analysis? The answer can be simply stated: language is never neutral; words don't just describe the world, they actually help to make it. As such, language can never be employed in a purely objective sense. There are several reasons for this.

In the first place, as linguists have discovered, all language has a basic binary structure such that almost every noun, adjective and verb has its direct opposite. It is a feature of the underlying architecture of language. Critically, this opposition between terms usually implies a 'devaluation of one term and a favoring of the other'. Some of the well-known examples of the way the binary system works include: good/evil, love/hate, new/old, normal/deviant. Speaking about 'civilization' for example (as in 'terrorism threatens our civilization'), is impossible without bringing to mind the concept of 'barbarism' as its negative opposite.

The concept of 'polarizing language' is clearly foreseen just by having our students skim through the texts, President Bush repeats the image of the world divided into good and evil, freedom and tyranny. The U.S. is good, terrorists and their supporting regimes are evil, the role of America is hence to prevent evil and defend positive values like freedom and democracy.

The following chart will be an aid for our students in highlighting the dichotomy:

Good	Evil
Speech1: Allies, America	Terrorists, Them
Speech2: Comrades	Extremists

The word terrorism is constantly repeated in both Bush's speeches, and terrorism like the other forms of political communication can only have significance as a communicative act if it is transmitted through the mass media to an audience. Terrorists of course use violence to produce psychological effects – demoralizing their enemies, demonstrating their movement's strength, creating fear and chaos. This threat is not of sudden violent death; it is actually a 'threat to civilization', a 'threat to our way of life' and a threat to 'the peace of the world' according to Bush. How does Bush contrast this threat semantically? Simply by using a prevailing linguistic property, that is pairs of antonyms, the words opposite in meaning, where the positive member qualifies the good group "we" while the negative members composes the evil group "them". It more or less resembles the fight between the good guys vs. the bad guys, cowboys vs. the Indians, cops against robbers. It is the teachers intention to have our students grasp these linguistic patterns.

Us	Them
Democracy	Tyranny
Justice	Cruelty
Peace	Mass murder
Friend	Enemy

Five years after the attacks on 9/11/01 the President endlessly recalls the threat of terrorism again, the key sentence. *For America 9/11 was more than a tragedy – it changed the way we look at the world*: adding further reinforcement on the so-called binary conceptualisations (Chilton 2001) which we have observed and which are so common in political communicative acts. The polarization between a legitimized group (us) and a delegitimised outsider group "them" is now expressed through names, countries and allies (Bin Laden, Saddam Hussein, Taliban). In 2004 Bush announced to the world *"either you are with us or you are with the terrorists"*.

There is an implication in this speech that by attacking America, Bin Laden and Saddam Hussein are inhibiting the spread of freedom and democracy, *"Dangerous enemies have declared their intention to destroy our way of life"*. Bush never mentions the strategies to reduce the gap between rich and poor countries, but his sole intention is to defend Western

[1] http://www.whitehouse.gov/news/releases/2001/09/20010911-16.html
The second speech has been omitted due to its length; you can read it in http://www.whitehouse.gov/news/releases

civilization from terrorist attacks. The students will underline the sentences which denote the President's crusade in saving the world and preserving democracy:
i.e. If we do not defeat these enemies now, we will leave our children to face a Middle East overrun by terrorist states and radical dictators

We will defeat our enemies. We will protect our people. And we will lead the 21st century into a shining age of human liberty.

students should be able to highlight rhetorical techniques

LANGUAGE STANDARD AND BENCHMARKS

Communication consists of different genres of discourse, such as conversations, discussions, debates, descriptions, narratives and instructions. These different rhetorical tasks require the speaker to organize utterances in ways which are appropriate to that task. Recent work in discourse analysis suggests that audience responses to political speeches are strongly influenced by the rhetorical construction of political messages, the repeated linguistic choices and discursive patterns which influence the general public's conceptualization

The students will scan the speeches once again in order to evaluate strategies used by speakers in oral presentations (e.g. persuasive techniques, effect of word choice, use of slanted or biased material).

The students should be able to highlight the rhetorical techniques used by Bush (repetitions, figures of speech, metaphors) and then organize them accordingly:

	9/11/01 Speech	9/11/06 Speech
Repetitions	*Our freedom, our way of life*	
Metonym	*These acts shatter steel, but they cannot dent the steel of American resolve*	
Metafors	*We will make no distinction between the terrorists who committed these acts and those who harbor them*	

Discourse analysis disposes of quantative as well as qualitative methods to determine the presence of specific linguistic patterns in the communicative act. Quantative methods measure the recurrences of linguistic patterns in a communicative act or series of acts.

Wodak et al. (1999:160) considers the repeated use of the pronoun we and the adj. our a persuasive linguistic device which helps invite identification and solidarity with the "we group" which however simultaneously implies distancing and marginalization of others in the "they" category.

A prevailing lexicogrammatical pattern is also the verb tenses and the rarity in Bush's communicative acts of modality.

Verbs:

	9/11/01 Speech	9/11/06 Speech
Present	*Our country is strong* *Our military is powerful*	*We are safe*
Past	*Our very freedom came under attack*	*Nineteen men attacked us*
Future	*The American economy will be open*	*America will find you*
Present perfect	*The attacks were meant to bring us to our knees*	*Our nation has endured trials*

Bush tends to make little use of modal verbs, such as *could, would, might* which tend to damper one's statements and provide that one, may be mistaken. This suggests that his discourse is made up of absolute certainty, of facts that are too obvious to be questioned our doubted.

language is closely linked in practice with culture and politics

CONCLUSIONS

Theories about how we teach a foreign language reflect our view of the nature of language. While it is no innovation to define language as a system of communication, we must also convey that politics and therefore political speech is largely language (Chilton, 2004:14). Political discourse is used as a struggle for power but also as co-operation in order to resolve clashes. Both phenomena take place at the micro level (between individuals) and macro level (between institutions). We are aware that individuals interact through discourse, and institutions produce specific types of discourse, all of which contain characteristics at a semantic, syntactic and lexical level. The observation of such features has constituted the core factor of our presentation to Italian students dealing with the "ordeals" of learning a foreign language. We must agree that the study of the structures of political discourse (topics, arguments, lexical style, rhetorical features) may reveal much about the unique character of a discourse, and why and how language is manipulated by political actors as in the case of George W. Bush to get his message across. Since language is closely linked in practice with culture, and culture is itself linked with the practice of politics, the cultural and linguistic context of the analyzed political discourse has been a fundamental asset for our students. The strategies proposed in observing political discourse has made it easier for our scholars to grasp the contexts and underlying meanings of the communicative acts presented in this article.

BIBLIOGRAPHY

- BALBONI P., GOTTI M. (1987), *Glottodidattica: Aspetti e Prospettive*, Juvenilia, Bergamo.
- CHILTON P. (2004), *Analysing Political Discourse. Theory and Practice*, Routledge, London.
- KRAMSCH C. (1998), *Language and Culture*, Oxford University Press, Oxford.
- LIGHTBOWN P., SPADA N. (1993), *How Languages are Learned*, Oxford University Press, Oxford.
- LIMA M. (2003), *Language, Culture and politics: Issues and debates in political science:* CUEN, Napoli.
- MCNAIR B. (1995), *An Introduction to Political Communication*, Routledge, London&New York.
- ROSSNER R.., BOLITHO R. (1990), *Currents Of Change In English Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- WILSON J. (2001), "Political Discourse", in D. Schiffrin et al. *The Handbook of Discourse Analysis*, Blackwell Publishers Ltd, Oxford, pp. 394-415.
- WODAK R et al. (1999), "The discursive construction of national identities" in *Discourse & Society*, X n.2 pp. 149-173.
- WIDDOWSON H.G. (1978), *Stylistics and the teaching of Literature*, Longman Press, London.
- YULE G. (1996), *Pragmatics*, Oxford University Press, Oxford.

WEBLIOGRAPHY

- Della Contrada J. *Study Finds Bush Transformed into Charismatic Leader after 9/11*, http://www.buffalo.edu/reporter/volume34n2a/articles/meindlBush.html
- DeCapua A. *Cultural Influences and Biases in Intercultural Pragmatics*, http://www.indiana.edu/-pll2005/colloquium.htm, April 14-16, 2005
- Le E. *Politics as Text and Talk: Analytic Approaches to Political Discourse*, http//:linguislist.org/issues/14-1156.html, April 21, 2003
- http://www.pbs.org/newshour/extra/teachers/lessonplans/terrorism/sept11.htm, 2005

The Language of Advertising in the Teaching of English

Antonella Napolitano
Università degli Studi del Sannio

"Is there such a thing as advertising language? Certainly, the language of advertising is neither a variety nor a register in its own right. Rather, the language of advertising is able to take on any form that is required for communicating its message, thus covering and utilising the entire linguistic continuum. After all, speaking the language of the recipient is one of the major prerequisites of successful sales talk." (Sternkopf, 2006: 210)

Sternkopf's statement leads us to a simple consideration: why not use advertisements[1] in our language classes? After all, what we do every day is try to speak the language of our recipients, namely the students, so as to attract their attention and guide them on the path of language learning. As we will see the language of advertising can help teachers in their challenging, but also rewarding, job of teaching a foreign language by offering them opportunities of presenting the students with real language and seriously grounded learning material though in a livelier and more attractive form. The use of advertisements is here considered not as a substitute for the more traditional, or curricular, material, but as a valuable and multifaceted teaching tool. Advertisements offer teachers a vast range of authentic and reliable material. By reliable I mean that adverts support and can be helpful in activities and exercises. As for "authentic"[2] here I will consider Hermer's (2007) definition according to which authentic materials are those not created for students as the target audience but for native speakers. When choosing advertisements for our language class we should follow the same rules which guide us in the selection of any kind of teaching materials. They must involve the students in cognitive thought provoking processes. They need to offer a feeling of development, as Krashen (1981:21) so aptly states they need an *i + 1* where *i* represents the existing competence and *1* the next stage.

authentic materials are those created for native speakers

This answers our next question about at which level to use authentic materials. Many claim that it is more appropriate to use authentic materials at intermediate level or above, as at those stages students have mastered a wider vocabulary and are aware of all the structures. Advertisements help us overcome any such doubts as, thanks to their very essence, they can be used at any level with different purposes. The companies that have commissioned the creation of advertisements want to be sure that the money they invest is well spent in that campaign and that it meets their objectives and it is for this reason that apart from relying on the advertisers' mastery of linguistic strategy they also make sure that they are addressing the appropriate target customer. Moreover, advertisements are usually very brief, which makes them perfectly adaptable to any class need.

A sound corpus of advertisements lends itself to many different purposes and activities; ads can be used:

- as topics for conversation
- as prompts for role-play and information gap exercises
- to study grammar and syntax
- to study language functions
- to show aspects of other cultures and talk about cultural differences[3]

[1] In this paper I will analyse only printed advertising. TV ads are just as useful and valuable and where access to proper equipment is possible, the opportunities for class activities are even more numerous.

[2] The diverse definitions of "authentic materials" which can be found in literature all have in common an idea of "exposure to real language and its use in its own community". Rogers (1988) in his definition uses terms such as "appropriate" and "quality" referring to goals, objectives, learner needs and interest and the term 'natural' referring to real life and meaningful communication (p. 467). Jordan (1997, p. 113) refers to authentic texts as those texts which are not written for language teaching purposes.

[3] It is important to use articles that we know were made for national consumption and which reliably represent cultural aspects from the country that is being studied.

THE LANGUAGE OF ADVERTISING

The English language is endowed with an enormous creative potential which allows the genre of advertising in general to be particularly creative. There are however other basic features of advertisements which make them particularly suitable for teaching purposes: simple syntax, direct appeal to the recipients and frequent repetitions.

The major functions of advertising are to attract attention and persuade people to buy the product or the service being advertised. In order to achieve these goals, advertisements often make use of the descriptive, narrative, expressive, poetic and aesthetic functions of language. This last function appears to be of particular interest to the language teacher as poetic language makes frequent use of figures of speech and linguistic devices such as metaphors, alliteration, assonance, consonance, rhyme, neologisms, and puns. Presenting such linguistic devices through advertisements which appeal to students gives the teacher more opportunities to introduce the class to text analysis and the study of literature. A slogan such as "Shoot, show & share" (PC World – Cameras and printers) may lower the students' affective filter bringing their world closer to that of Coleridge's where "the foam flew, the furrow followed free" (*The Rime of the Ancient Mariner* vv. 103 e 104) and give them more chances to recognise alliteration when coming across "a beak of brass, barren and bare" in Virginia Woolf's *To the Lighthouse*.

LEXICAL FEATURES

Advertising language though highly creative follows a relatively limited set of linguistic features all of which answer the need for a functional style which has to serve the four major functions identified by Leech:

- attention value
- readability
- memorability
- selling power.

Without any further explanation of the above mentioned functions, it is immediately clear how they are relevant to our teaching needs: we want to catch our students' attention, present them with readable texts whose linguistic features will be easily remembered and which will ensure us the possibility of selling our future teaching offers. With regard to the first function it must be pointed out that adverts also rely on various design devices such as use of pictures, use of colour, semantic ambiguity and size which all contribute to the student's better perception and higher level of attention thus becoming particularly valuable from the teacher's point of view.

In order to ensure readability of texts, the language of advertising mainly calls upon familiar vocabulary with a prevalence short simple words and, above all, with positive connotations. The language of advertising is extremely creative, vivid, imaginative, emotive and it often introduces unexpected and effective neologisms, however the list of the most frequently used adjectives and verbs is rather short. Leech (1966: 154) identified the following verbs as the most commonly used (note that they are all monosyllabic): *make, get, give, have, see, buy, come, go, know, keep, look, need, love, use, feel, like, choose, take, start, taste, help, meet, save, bring, last and serve.*

It seems important to point out that the above listed verbs are often accompanied by the use of the personal pronoun "you" which addresses the reader directly thus conveying a tone of colloquial intimacy which suits the appellative character of adverts.

You Can. Canon. (Canon)
Is this how you feel on the inside? (Buscopan)
You get a fantastic savings rate online with Abbey. (Abbey)

The twenty most frequently found adjectives in advertising are: *new, good/better/best, free, fresh, delicious; full, sure, clean, wonderful, special, crisp, fine; big, great, real, easy, bright; extra, safe, and rich* (Leech, 1966: 152). A distinct characteristic of advertising language is the recurrent use of comparatives and superlatives which responds to the need to convince the customer to buy a certain product because of its better quality (persuasive function). Consequently, the possibilities offered by adverts to introduce or reinforce the use of comparatives and superlatives are countless.

Faster. SuperQuick programme - wash and rinse in just 15 minutes! (Bosch washing machine)
The LONGEST vertical descent in North America. The MOST EXCITING recreational real estate in North America (Revelstroke National Resort)
The less I do , the more I earn. (C&G Reward saver)

IDIOMS AND PHRASAL VERBS

Many of the verbs have a general meaning which is very frequently widened by forming phrasal verbs which may sound colloquial providing teachers with a vast array of materials to use in language teaching:
*Don't **hang around**.* (SEAT Ibiza)
*Want to **keep** the taxman's **hands off** your savings?* (Prudential financial services company)

The phrasal verb is an extremely productive form in English which is ever-present in slang, informal speaking and advertising. Advertisements offer teachers many interesting and lively linguistic examples to help us deal with such a problematic issue. Moreover, the area is definitely worth our attention as studies have demonstrated that the presence of phrasal verbs has increased by almost five times as compared to the 15th century, thus bearing witness to the change in the

English language, reflecting its ongoing evolution away from the synthetic and towards the analytic[4]. Phrasal verbs are becoming increasingly common, increasingly complex in the grammatical as well as lexical function, ever more context-bound, and more abstract.
A strong degree of colloquialism is also conveyed by idioms which are widely used in advertising. Idioms are defined as expressions that do not mean what they literally say. Hence, their meaning is often quite different from word-for-word translation. Idiomatic expressions pervade English with a peculiar flavour and give it amazing variety, character and colour.

They help language learners understand English culture, and the customs and lifestyle of English people, and often give a deeper insight into English history. The language of advertising abounds in the use of phrasal verbs and this makes it a immeasurable source of material which can help us in our language classes.
I will take "burst with" as an example. In the first two adverts (Fig. 1 and Fig. 2) the combination of slogan and image are a consistent help to the students' understanding of the verbal structure. The Surf detergent bottle which seems to be blowing a bubble of fragrantly perfumed flowers and the eruption of genuine olives coming from the olive oil bottle undoubtedly clarify the meaning of the verb. At this point we can present them with the third advert (Fig. 3) in which "to burst with" is used with a high degree of metaphoricity.
Once our students are familiar with a tangible use of "burst with" they will be more comfortable when encountering the chunk again in, say, literary contexts and will also realise that after all Shakespeare or Milton did not write about alien feelings.

Fig. 1

Fig. 2

Heavens, can you suffer hell so to prevail? My breast I'll ***burst with*** *straining of my courage And from my shoulders crack my arms asunder.* (Shakespeare, *Henry VI*, part 1, Act 1, Scene 5)
From the egg that soon ***Bursting with*** *kindly rupture, forth disclosed Their callow young.* (Milton, *Paradise Lost*, Book VII)

At this point we can encourage students to look up the meaning of burst[5] in the dictionary to have them realise the possibility of the various combinations that make phrasal verbs. Once again, besides other examples that can easily be found in advertising, we can draw their attention to the use of phrasal verbs in English literature:

Tears, such as angels weep, ***burst forth.*** (Milton, *Paradise Lost*, Book I)
A resolved villain Whose bowels suddenly ***burst out.*** (Shakespeare, *King John, Act V, scene I*)
We were the first that ever ***burst into*** *that silent sea.* (Coleridge, *The Rime of the Ancient Mariner*, Part II)
To ***burst upon*** *him like an earthquake.* (Goldsmith, The Vicar of Wakefield)

SYNTACTIC FEATURES

An analysis of the language at sentence level reveals a widespread use of short, simple and colloquial sentences.

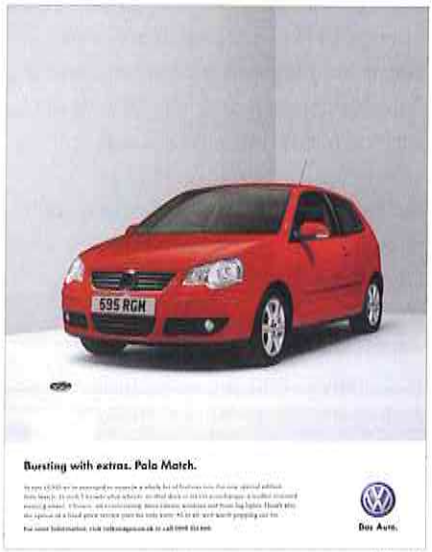


Fig. 3

Interrogative and imperative sentences as well as exclamations are also frequently employed.

[4] An analytic language is any language where syntax and meaning are shaped more and word order rather than by inflection. The opposite of an analytic language is a synthetic language.
[5] To burst: to exert force or pressure by which something is made suddenly to give way; to break through obstacles or limitations; hence, to appear suddenly and unexpectedly or unaccountably, or to depart in such manner; usually with some qualifying adverb or preposition, as *forth, out, away, into, upon, through*, etc. (vocab. data)

Rhetorical devices are also very frequent as they attract the attention of the reader, thus proving very useful in our language classes, not to mention offering the opportunity of reflecting on the fact that figurative language is used almost every day, consciously or unconsciously. Dyer very appropriately defined the word "rhetoric" as the effective or artful use of speech and writing. It can "clarify or add strength and impact to persuasive oratory and come up frequently in any analysis of advertising since it refers to those techniques, usually verbal, that are designed and employed to persuade and impress people" (Dyer, 1982: 158). Puns, personification, similes, metaphors, and synecdoche are amongst the most frequently used rhetorical devices and figures of speech.

The Barclays advert for the Self Invested Personal Pension – whose acronym is SIPP – lends itself to an interesting example of metaphor which will become memorable for the students also thanks to the picture and the homophony. The slogan goes: *"Let's drink to the future one SIPP at a time"*, and in the body copy we find a brief explanation of the product – the Self Invested Personal Pension – with below it, the picture of a glass of sparkling beer.

Other rhetorical devices which characterize the language of advertising are those linguistic devices which are repetitive by definition such as alliteration, assonance, rhythm, rhymes and parallelism (repetition of formal patterns: grammatical, semantic and lexical) as in the advert for the Bank of Scotland:

Better off Scotland. Bank of Scotland

All these highly repetitive devices employed in advertising messages contribute to the "memorability" of the product and can also be exploited by teachers to increase the "memorability" of the language we are teaching.

All in all, the significant variety of rhetorical devices leads to the consideration that words used in advertisements can be considered neither neutral nor in isolation as the "meaning" lies in associations and connotations. Copywriters are particularly attentive to the response of an "active audience" with the perspective of more effective outcome just as much as the teachers look forward to their students' response to the language exposure in order to tailor the offer as much as possible to their needs.

TENSES, MODALS AND TROUBLE VERBS

From a teaching point of view it is worth stressing that apart from the above mentioned imperative and interrogative forms, advertising makes ample use of modals and conditionals. With more advanced students we can also draw from a vast range of adverts aimed at a more educated reader which make use of more complex verb tenses.

I couldn't, now I can (Lighterlife)
We were thinking: you should set the time your wash takes, not the machine (Electrolux)
You may be paying fees that should be funded by the NHS (Cheselden Continuing care)
What would you do with up to £5 million interest free funding? (Bank of Scotland)
Where would you go if you won £1,000 with Viennetta? (Viennetta-Unilever)
What will you be driving this weekend? (Clubvelocità)

from a teaching point of view adverts can be very useful

LANGUAGE AND CULTURE

Over the last hundred years the advertising phenomenon has grown to gigantic proportions. Globalization has inevitably led to transnational advertising campaigns for many products and services which obviously require careful translation. However, we should bear in mind that different cultures may have different tastes as regards stylistic choices and language use. Consequently, advertising, like stand up comedy, which is convincing and appealing in one country, could prove a complete failure in another as there are not just two countries at play but different languages and different cultures. We therefore find that advertising campaigns using the same slogans the world over, rely on simple sentence structures which make them accessible to anyone and, therefore easily memorable. Interestingly they mainly promote technological products:

Nokia. Connecting people (Nokia)
You can. Canon. (Canon)
Be inspired. (Siemens)
Feel the difference (Ford)
Sensing the difference. (Whirpool)
Just do it. (Nike)
Always Coca-Cola (Coca-Cola)

From a teaching point of view, these adverts can be very useful to introduce imperatives, gerund forms and modals and can also be used to encourage conversation activities about technology and the globalised market. There are other advertising campaigns for which the original slogan can be translated easily and effectively; the Coca-Cola *live on the Coca-Cola side of life* is translated into Italian as *Vivi il lato Coca-Cola della vita*, thus offering the student opportunities to speculate on linguistic structures and translation. On the other hand, there are many cases of translation failures in advertising which can be used in class to reflect on language in a lively way. At the time of writing this article, Philips has launched a campaign which advertises its products under the slogan *sense and simplicity* which communicates the Brand proposition perfectly. In China, however, the translation of such a campaign has failed as it is impossible to express the

word *sense* appropriately. Here a further aspect to use with students could be the allusion to Jane Austen's "Sense and Sensibility" which on the one hand gives the opportunity of pointing out once again the link between the "distant" world of literature and everyday school-life and, on the other, offers ground for considering the sound patterns (good old literature again!) namely, the lack of an internal rhyme of the slogan compared to its model, which therefore relies on alliteration and on the brevity of the line.
The list of translation failures is not a short one. Chinese translation proved to be a treacherous one once again when the famous Kentucky Fried Chicken slogan, *Finger licking good* became *Eat your fingers off.*
The Sony slogan *Sony. Like. no. other* offers another example of an un unsuccessful translation while lending itself to various linguistic games. The unusual punctuation evokes a certain kind of emphatic speech which will likely be well known by students as it follows the pattern of the much-imitated catchphrase is 'Worst. Episode. Ever'. Although so widespread these days, the Asian translation of the catchphrase proved a failure as it could be perceived as "not liking others" in Asian countries, definitely not the best way to promote a brand product.
On the other side of the spectrum are those slogans which retain nothing of the original linguistic features though they convey the same meaning. The ultimate aim of advertising is, of course, to convince consumers to buy a certain product or service but this can be achieved by constructing a dialogue between "sender" and "reader" so that the message can be transmitted successfully. Accordingly, in international or globalised advertising it is important to bring the target text into line with the spirit of the language. An outstanding example, which will surely catch students' attention, is that of the Vodafone 2007-2008 promotional campaign. The catchline *Make the most of now* has launched the campaign from The United Kingdom, Germany, France to Romania and even as far as New Zealand. However in Italy the punch line has been turned into a more simple *Life is now.* Both lines imply that there is no reason to wait to communicate, when with Vodafone you can do it *now.* It is interesting however, to speculate on why the punch line has been changed for the Italian market. Clearly this latter version appears to be more suited for Italian customers who are renowned for not being particularly fluent in foreign languages. It would be an interesting class activity to use the two phrases to work on the language (to make the most of something) and formulate hypotheses on the choice of Vodafone Italia. This could lead to a lively conversation class where connections to the similarity to Benigni's "Life is beautiful" (La vita è bella) or Claudio Baglioni's "La vita è adesso" are likely to come up.
As shown, in many cases we need adaptation rather than translation. Adaptation means producing a text which is obviously not a translation but a modified text suitable for the same purpose but a different target readership, region or country. Regional adaptation is a part of localisation. Alongside slogans such as that of Vodafone, other regionalised advertising campaigns can be used to promote discussions on the use of language as well as providing the students with interesting material to be used in further research projects. The tasks can be carried out with the use of the internet to connect to the sites of advertising firms, to take part in forums to discuss advertising campaigns with people from all parts of the world and to work with the language creating their own slogans[6]. Interesting examples of such regionalised promotional campaigns are that of IKEA and Mars.
To celebrate its 18th anniversary in Milan, IKEA has launched a "regionalised" type of campaign where a typical tool used to assemble furniture, which symbolises the company's main characteristic, is accompanied by the very well known local saying: *A Milan se sta mai coi man in man* (in Milan we never twiddle our thumbs) from the most famous song (O mia bela Madunina)
Another unusual and quite catchy regionalised advertising campaign is the Mars chocolate bars Christmas campaign. For *ChristMars* greetings the Mars company has paid homage to Naples by a very creative use of dialectal proverbs:
Mars e pannell' fanno 'e figli bell'
I Mars so' piezz 'e core

CONCLUSIONS

In conclusion, the language of advertising is a useful source of teaching material which can be used to illustrate many different aspects of the language at almost every level. It enables students to relate the language to their world rather than seeing it as something alien and not relevant to them. Advertisements can also offer a great variety of topics for discussion and illustrate cultural differences, they are easily obtainable from magazines and newspapers and can be updated regularly.

CORPUS

For this article I have used printed advertisements from the following magazines and newspapers collected between December 2007 and April 2008: She, Good Housekeeping, Eve, Hello, Women and Home, The Sunday Times, The Daily Telegraph, The Observer and The Guardian.

Thanks are due to the copyright owners for the pictures on p. 18

[6] http://youtube.com; http://www.mobiholics.com; http://www.digitalspy.co.uk/forums; http://www.sloganizer.net/en

REFERENCES

- BREEN, M. P. (1985), "Authenticity in the language classroom", *Applied Linguistics*, 6(1).
- BROWN G., Yule G., (1983), *Discourse Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CHIARO D. (1992), *The Language of Jokes: Analysing Verbal Play*, Routledge, London.
- CRYSTAL D. (1990), *The English Language*, Penguin, London.
- CRYSTAL D. (1995), *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CRYSTAL D. (1998), *Language Play*, Penguin, London.
- COOK G. (1992), *The Discourse of Advertising*, Routledge, London.
- DE MARTINO G. (1994), *I fondamenti non linguistici dell'apprendimento delle lingue*, CEDAM, Padova.
- DYER G. (1982), *Advertising as Communication*, Methuen, London.
- FAIRCLOUGH N. (1989), *Language and Power*, Longman, London.
- GODDARD A. (1998), *The Language of Advertising*, Routledge, London.
- HALLIDAY M., Hasan R.(1979), *Cohesion in English*, Longman, London.
- HARMER J. (2007), *The Practice of English Language Teaching*, Longman, London.
- HUGHES G. (1987), *Words in Time*, Blackwell, London.
- KATAMBA F. (1994), *English Words*, Routledge, London.
- KRASHEN S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- KRESS G., VAN LEEUWEN T. (1996), *Reading Images – The Grammar of Visual Design*, Routledge, London.
- LA RANA S. (1997), *La didattica dell'inglese: origine e sviluppo*, Liguori, Napoli.
- LAKOFF G., JOHNSON M., (1981), *Metaphors we Live by*, Chicago Press, University of Chicago.
- LEECH G. (1966), *English in Advertising: A Linguistic Study of Advertising in Great Britain*, Longman, London.
- MISHAN F. (2004), *Designing Authenticity into Language Learning Materials*, Intellect Books, Portland.
- NUTTALL C. (1982), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann Educational, London.
- PEACOCK M. (1997), The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners, *ELT Journal* 51/2: 144-156.
- PENNAROLA C. (1999), *La Publudicità nella Stampa Inglese. Invenzione e deviazione del linguaggio pubblicitario*, Liguori, Napoli.
- PENNAROLA C. (2004), *Nonsense in Advertising "Deviascion" in English Print Ads*, Liguori, Napoli.
- PORCELLI G. (1994), *Principi di Glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- PORCELLI G. (ed.) (1994b), *La grammatica inglese e il suo insegnamento*, Quaderni del C.L.U.C., 6, La Scuola, Brescia.
- SEARLE J. R. (1969), *Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- STERNKOPF S.M. (2006), *English in Marketing. International Communication Strategies in Small and Medium-Sized Enterprises*, Frank & Timme GmbH, Berlin.

Passport Junior Learner's Dictionary

- Offre **12.000 lemmi** accuratamente selezionati per gli studenti più giovani
- E' corredato da **chiare illustrazioni** e completo di riferimenti incrociati, frasi idiomatiche, sinonimi e contrari, **confronti tra British English e American English.**
- Avvia all'utilizzo del **dizionario monolingue.**
- **Il CD-ROM**, semplice e immediato, consente la ricerca e la traduzione di qualunque termine dall'inglese all'italiano e dall'italiano all'inglese, l'ascolto della pronuncia in British English e American English, la registrazione nonché l'ascolto della propria pronuncia.

Dizionario multimediale per studenti a vari livelli di apprendimento della Scuola Primaria e Secondaria.

ELI srl, C.P. 6 - 62019 RECANATI (MC)
Tel 071.750701 - Fax 071.977851 - www.elionline.com

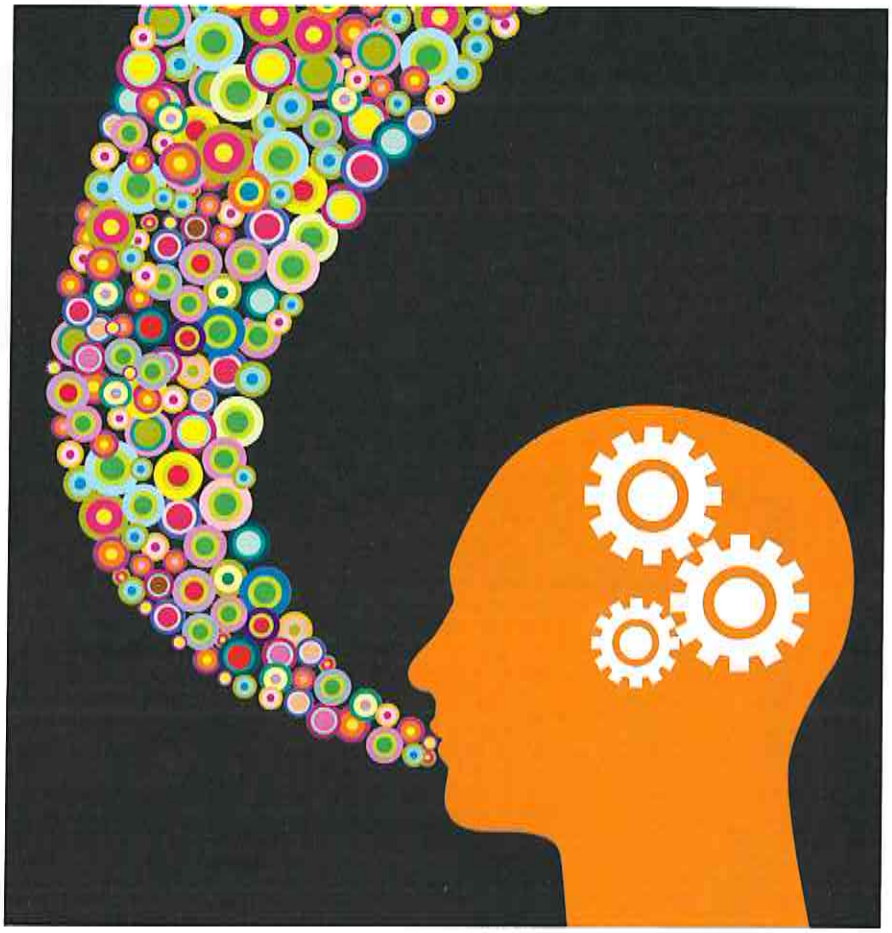
La lingua, Rubicone dell'humanitas

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

1. ANIMALITAS E HUMANITAS

Gli esseri che popolano il nostro pianeta vivono, sopravvivono e si riproducono per il fatto di comunicare fra di loro: il che vuol dire trasmettersi informazioni, lanciare richiami e attivare schemi comportamentali all'interno della specie e dell'ambiente in cui si compie il loro ciclo vitale.

Le instancabili api, le operose formiche, i vaghi uccelli sono dotati dalla natura di linguaggi propri che dànno ad essi la possibilità di lanciare segnali di pericolo, chiamare a raduno, lavorare insieme, procacciarsi il cibo, difendersi dagli intrusi ecc. Ecco perché si parla, con qualche ragione, di "linguaggio delle api", "linguaggio delle formiche", "linguaggio degli uccelli" i quali sono sì funzionali all'esistenza ma anche limitati all'interno dell'habitat della specie. Sono dei linguaggi - i semiologi e gli etologi parlerebbero di "codici zoosemiotici" - che la natura ha stampato nel loro codice genetico, nel loro DNA, e che risultano immutati di generazione in generazione.



2. SVILUPPO A CICLO CHIUSO E SVILUPPO A SPIRALE

Questa limitatezza innata ci porta ad affermare che quello dell'animale è uno sviluppo a *ciclo chiuso* (nascita → infanzia → età adulta → riproduzione → morte). Con la morte il ciclo si chiude e con il cucciolo neonato il ciclo si riapre. Quando un cane guida muore la sua abilità a condurre il cieco si perde con lui. E se l'uomo vorrà disporre di un altro cane guida, dovrà riprendere l'addestramento dall'inizio, con un cucciolo neonato.

L'essere umano presenta al contrario uno sviluppo definibile *a ciclo aperto*, o più propriamente *a spirale*: egli è capace di indefiniti apprendimenti, sia di quelli realizzati in proprio sia di quelli trasmessi dagli altri esseri umani. E ciò per tutta la sua esistenza.

Da sempre ci si interroga sul tratto - o sui tratti - che distinguono l'uomo dall'animale, che differenziano cioè *l'humanitas*, considerata nella latitudine massima del significato, dall'*animalitas*, considerata nella sua naturalistica finitezza. La risposta è che l'uomo e l'animale sono separati dall'invalicabile barriera chiamata parola. Sì, è proprio la parola, per rifarci ad una metafora storica, quel Rubicone che separa il regno dell'*animalitas* dal regno dell'*humanitas*.

3. L'HUMANITAS E LA PAROLA

Con la necessaria delicatezza e il dovuto senso del limite rinunceremo a chiederci in quale momento questo "big bang" della parola abbia avuto luogo: se ad un momento cruciale dell'evoluzione umana o in virtù di un intervento soprannaturale non collocabile sull'asse temporale. L'evangelista Giovanni non ha dubbi in proposito quando afferma che "in principio era il Verbo" (il *Lògos* greco) e che "Dio era il Verbo". Nessuno ha la pretesa di imporre ad alcuno questa vertiginosa prospettiva teologica. Da parte nostra la consideriamo un valore aggiunto che ci limitiamo a proporre alla riflessione di tutti.
È comunque un fatto straordinario che l'etimologia di *Verbo (Lògos)* abbia in greco il duplice significato di "parola" e "progetto". Il *Lògos* giovanneo sarebbe dunque la parola che crea, la parola che traduce l'intenzionalità del Creatore, la parola che si esprime ancor prima di comunicare.

Le necessità linguistiche del secondo Novecento hanno imposto un insegnamento pratico-funzionale delle lingue privilegiando la *comunicazione* rispetto all'*espressione*. Ma non c'è chi non veda che si tratta di due aspetti della stessa realtà.

Il binomio "parola-progetto" si traduce primariamente in quella *creatività* dell'uomo che si manifesta non solo nella lingua, ma anche nelle altre varianti dell'*humanitas*: nelle arti, nell'architettura, nella musica, nella danza, nei linguaggi non verbali e artificiali e, soprattutto, nella letteratura che della lingua è il prodotto più nobile.

Grazie alla creatività, l'uomo piega la natura ai propri disegni producendo quel patrimonio di sentimenti, valori, realizzazioni, manufatti e artefatti che oggi definiamo con il termine onnicomprensivo di *cultura*.

La libertà che la lingua assicura all'uomo non ha limiti. Nella *Tempesta* di Shakespeare, Prospero, duca di Milano, insegna al primitivo Calibano la lingua trasferendolo dal piano dell'*animalitas* al piano dell'*humanitas*, e quindi alla libertà assoluta. Rivelatrice è la frase rivolta da Calibano al duca: "Tu mi hai insegnato a parlare e il vantaggio che ne ho avuto è che ora so come bestemmiare" (*The Tempest*, I, ii, 365/6).

4. LINGUE E LINGUAGGI

A conferma del primato della parola nell'universo semiotico si possono aggiungere ulteriori considerazioni a livelli diversi. Esaminiamo anzitutto i linguaggi non verbali: la gestualità varia, ad esempio, di forma e di significato a seconda dei diversi gruppi umani; le musiche e le danze dell'Oriente sono diverse da quelle dell'Occidente e dell'Africa; le lingue – che secondo gli specialisti si contano a migliaia – sono diverse da un gruppo all'altro. La ragione di tale multiforme ricchezza espressiva sta nella creatività della lingua e di quell'altro prodotto dell'*humanitas* che è la *cultura* onnicomprensiva, antropologicamente intesa.

la lingua dell'uomo è *antropologicamente universale ma anche culturalmente determinata*

Un secondo livello di considerazioni suscettibili di allargare i nostri orizzonti è basato sul fatto che la lingua dell'uomo è *antropologicamente universale ma anche culturalmente determinata*. Sul pianeta Terra tutti gli uomini parlano. Resta tuttavia il fatto che i bambini nati in Giappone imparano in modo naturale il giapponese come madrelingua, in Germania imparano il tedesco, in Russia il russo e così via. Diversa è la realtà dei linguaggi animali: le api comunicano da sempre con le stesse immutabili danze su tutto il pianeta.

La lingua materna non ha nulla di deterministico e pertanto di irreversibile, tant'è vero che il gruppo potrebbe in ogni momento adottare una lingua diversa, così come è avvenuto in Israele, paese che ha recuperato e rilanciato l'antica lingua dei padri, come si è verificato anche in tanti paesi dell'Africa e del Sud-est asiatico ove si è bandita di fatto la lingua dei colonizzatori, come ancora è avvenuto in Turchia dove l'alfabeto arabo è stato sostituito, con qualche adattamento, da quello latino senza che la corrispondente lingua orale ne risultasse sconvolta e così via.

In sostanza, le regole della danza-comunicazione sono sicuramente stampate nel codice genetico delle api, ma nessuna regola della lingua inglese – così come delle altre lingue – si trova inscritta nel codice genetico di colui che ha la ventura di nascere e crescere in Inghilterra.

Passiamo ad un altro livello. La lingua possiede una facoltà che la rende più preziosa del fuoco che Prometeo regalò agli uomini. Essa consiste in quella che R. Jakobson ha definito *funzione metalinguistica*, la quale non soltanto le consente di illustrare o spiegare se stessa, ma anche di tradurre in parole gli altri linguaggi. La lingua può descrivere una danza classica o moderna, spiegare la forma del cono o la struttura della molecola H_2O, rievocare vicende o emozioni lontane, rappresentare una scena o un paesaggio, esplicitare la gioia, la commozione o l'ira dipinte su un volto ecc.

Quando ci si mette ad osservarla in filigrana, potremmo dire controluce, è possibile leggere tra le maglie della grammatica e del lessico i sentimenti, i valori, le tradizioni e i comportamenti socialmente codificati del gruppo che la parla. Se ne può concludere che la lingua costituisce in certo modo anche la codificazione della personalità collettiva del gruppo e una guida alla

vita sociale dello stesso. Grazie a tali caratteristiche, l'apprendimento della lingua assicura all'uomo una più profonda culturizzazione, una più estesa socializzazione e una più ricca autorealizzazione. La valenza di tale triade – culturizzazione, socializzazione, autorealizzazione – è di incalcolabile portata, in quanto coinvolge i tre universali del grande processo di umanizzazione che chiamiamo *educazione.*

5. LINGUA PARLATA E LINGUA SCRITTA

Il nostro tempo ci assegna un altro compito: valorizzare adeguatamente il ruolo della scrittura. Fin dall'antichità l'uomo ha cercato di rendere visivamente la parola con le incisioni rupestri, con i disegni nelle grotte preistoriche, con la scrittura dapprima ideografica, poi cuneiforme, quindi alfabetica in un itinerario di smaterializzazione e di semplificazione dei segni che ci hanno portato all'astrattezza dei tanti alfabeti contemporanei.

[Le scritture alfabetiche più importanti sono oggi una quarantina cui si devono aggiungere alcuni sistemi sillabici (giapponese) e ideografici (cinese)].

Né poteva essere altrimenti: parallelamente al progresso della cultura e delle scienze, gli stati si integrano in entità geopolitiche che vorrebbero quasi laicamente aggirare la maledizione di Babele. L'uomo d'oggi deve poter decifrare, comprendere, redigere, commentare testi scritti, siano essi affidati alla carta oppure agli strumenti delle moderne tecnologie elettroniche.

In questo mondo complesso e difficile più si esalta la parola sonora più diventa indispensabile la parola scritta: si pensi a biglietti, avvisi, manifesti, avvertenze, ordinanze, stampa periodica, libri, messaggi, stampa elettronica... Chi oggi non sa leggere o scrivere in qualche lingua moderna è destinato a rimanere un uomo senza parola, senza diritti e senza dignità.

Un'aggiunta essenziale manca alla conclusione di questo discorso: la marcata diversità esistente tra lingua parlata e lingua scritta richiede due distinti livelli di insegnamento che ora si intersecano, ora si differenziano e altre volte si integrano.

6. PER UNA GLOTTODIDATTICA UMANISTICA E INTEGRALE

Per l'individuo che apprende è necessario considerare il linguaggio verbale nella sua intrinseca tridimensionalità, in quanto:

a) la lingua è *forma* (cioè grammatica),
b) la lingua è *significato* (cioè semantica),
c) la lingua è *azione* (cioè pragmatica).

Tale sequenza è quella pedantemente privilegiata nelle scuole degli ultimi due secoli, sequenza fallace perché stravolge le leggi della natura del bambino.

La prima dimensione del linguaggio a manifestarsi ontogeneticamente nel bambino è infatti quella *pragmatica*: la lingua gli serve per richiamare l'attenzione, chiedere protezione, domandare affetto, soddisfare bisogni primari, inserirsi nell'ambiente.

La seconda dimensione che il bambino conosce nell'apprendimento della madrelingua è quella *semantica*, la quale consiste nella mappatura che egli costruisce di sé, di quelli che gli vivono accanto, del mondo che lo circonda e dei rapporti sociali primari.

L'ultima dimensione è quella *grammaticale* che si manifesta agli stadi iniziali dell'intelligenza logico-deduttiva (verso i 10-11 anni) e che permette al bambino di affinare il possesso dei meccanismi linguistico-comunicativi e passare dalle regole all'uso e viceversa.

In conclusione la glottodidattica dell'Ottocento e di grande parte del Novecento ha ribaltato questa sequenza posta dalla natura praticando sentieri che sono irrazionali e pressoché improduttivi. Ora, dando per scontato un apprezzabile parallelismo tra apprendimento della madrelingua e di una lingua seconda/straniera occorre invece ipotizzare la programmazione di due fasi d'insegnamento-apprendimento:

– *la prima*, di natura intuitiva, agita, pratica e funzionale, centrata sull'uso e non ancora sulla regola esplicita, che occuperà l'arco scolare dell'Infanzia e della Scuola Primaria;

– *la seconda*, di natura riflessa, logica, sistematica ed esplicita, centrata sul codice linguistico, che occuperà il primo triennio della Scuola Secondaria per aprirsi successivamente alla letteratura o alle microlingue settoriali.

7. NATURA DELLA LINGUA ED EDUCAZIONE LINGUISTICA

Nel secolo scorso si sono avuti numerosi studi sulla natura della parola o, per meglio dire, delle funzioni proprie del linguaggio verbale. I risultati sono stati altamente positivi. Senza entrare nel dettaglio o anche solo richiamare apporti di studiosi di rilievo ricorderemo che:

a) *la parola* serve per esprimere il proprio mondo interiore (fantasie, intenzioni, idee, progetti, emozioni, sentimenti, ecc.);
b) *la parola* organizza il pensiero dell'uomo, pensiero che a sua volta affina l'uso della lingua;
c) *la parola* consente le più estese e ricche interazioni con gli altri uomini;
d) *la parola*, in virtù della sua natura teoretica, consente indefiniti apprendimenti.

Queste proposizioni costituiscono i pilastri del processo di *educazione linguistica*, necessario presupposto dell'*educazione letteraria* e un'apertura all'*espressione estetica* in generale (arti, musica, danza, cinema ecc.).
Aggiungeremo che esse sono gli assunti di ogni glottodidattica umanistica senza altri aggettivi – e pertanto di tutte le glottodidattiche possibili o immaginabili – in quanto facilitano la piena conquista dell'*humanitas.*

Il Ruolo della FIPLV nell'approccio interculturale

Luigia Capasso
Consigliere Nazionale ANILS e referente FIPLV

Richiamandomi alla domanda "Ha senso parlare di dialogo interculturale?" che Paolo Balboni ha posto come titolo del suo intervento al Convegno di Napoli, riaffermo la convinzione che se abbiamo ancora bisogno di celebrare l'Anno Europeo del multilinguismo e del dialogo interculturale vuol dire che non abbiamo fatto grandi passi nel processo di acculturazione.

Tuttavia vorrei provare, per evitare di cadere nell'errore dello scetticismo e per non perdere la memoria storica, a fare a ritroso il percorso che la FIPLV ha iniziato sin dal lontano 1931, quando un gruppo di professori "illuminati" ha sentito il bisogno di riunirsi, a Parigi, e di fondare la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes. Era il momento in cui l'Europa, ridotta in frantumi dalla prima guerra, si apriva alla speranza e affidava alle lingue e al multilinguismo il compito delicatissimo di:

i. promuovere l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue allo scopo di facilitare la comunicazione, la comprensione, la cooperazione e le relazioni di amicizia fra tutti i popoli del mondo.

Questo era solo il primo dei nove obiettivi statutari che la FIPLV si proponeva di raggiungere e che attribuivano all'insegnamento e apprendimento delle lingue vive il compito di veicolare la cultura a cui ciascuna lingua appartiene e di creare dei ponti che unissero le diversità etniche in un'unica identità europea.

Basterebbe soffermarsi su questo primo obiettivo per rendersi conto della straordinaria forza che veniva riconosciuta alle lingue vive nell'avviare processi di pace tra i popoli. Il contenuto del secondo obiettivo era di:

ii. sviluppare, sostenere e promuovere delle politiche destinate a diversificare le lingue insegnate, a migliorare la qualità dell'insegnamento e a rendere tale insegnamento accessibile a tutti.

l'apprendimento delle lingue visto come un bene comune da condividere

L'apprendimento delle lingue, dunque, visto non come privilegio di pochi ma un bene comune da condividere, da offrire a tutti, piccoli e adulti, in un processo di educazione continua, dentro e fuori la scuola, in una prospettiva di life-long learning. Tralascio gli altri obiettivi, non perché siano meno validi dei primi due ma perché voglio mettere in risalto l'ultimo. Con questo obiettivo la Federazione si proponeva di:

iii. essere un luogo di solidarietà internazionale fra gli insegnanti di lingue delle diverse regioni del mondo.

Parafrasando un'espressione cara ad un amico filosofo di una terra martoriata dai conflitti etnici qual è il Burundi, la "economia della solidarietà" di cui la FIPLV si faceva promotrice, stabiliva anche i presupposti etici sui quali fondare l'azione affidata alle lingue.

La FIPLV dunque, diventava il luogo privilegiato della mediazione, un punto fermo di riferimento per avviare e sostenere il processo interculturale.

Ma vediamo in pratica quali azioni concrete la FIPLV ha condotto per realizzare gli obiettivi prefissati servendosi della opportunità offerta dai nuovi programmi europei.

La scommessa senz'altro più forte ed esaltante è stata la creazione di due PEC transnazionali (Programmi Europei di Cooperazione) nell'ambito del Progetto Socrates-Lingua B.

Tredici delle Associazioni Nazionali delle 140 appartenenti alla FIPLV (tra cui l'ANILS che era entrata nella FIPLV negli anni '50), hanno creato un unico progetto dal titolo: "Autoformazione continua degli insegnanti di lingue attraverso soggiorni nelle scuole europee" e lo hanno presentato al Bureau lingua di Bruxelles, nel 1993.

Il primo progetto ha dato la possibilità a circa 150 docenti di lingue, appartenenti alle Associazioni

nazionali aderenti alla FIPLV, di realizzare, per la prima volta nella storia europea, la propria autoformazione durante il periodo del servizio scolastico.

I soggiorni erano della durata di due settimane e si svolgevano nel primo anno, nei paesi di cui si insegnava la lingua, nei successivi due anni, invece, si svolgevano nei paesi di cui non si insegnava la lingua.

Per la prima volta in Europa, i docenti di lingue, sorretti da una fitta rete organizzativa (tredici coordinatori nazionali, tra i quali la sottoscritta, tredici responsabili locali, cinque esperti, un valutatore esterno, un responsabile amministrativo e un direttore generale) potevano usufruire di una borsa di studio e recarsi nei paesi stranieri per studiare e osservare quale era la filosofia a cui si ispiravano i sistemi educativi dei paesi europei, quali erano le differenze e quali i punti in comune.

Ma non era questo l'unico scopo del progetto; l'idea era quella di creare dei presupposti affinché attraverso la comprensione dell' "altro" l'insegnante di lingue arrivasse ad una maggiore comprensione di sé e a modificare, eventualmente, i propri comportamenti educativi.

L'osservazione sul campo veniva condotta con l'aiuto di guide di osservazione e griglie prodotte dagli esperti del progetto.

I dossiers che noi coordinatori nazionali ricevevamo dai borsisti al loro rientro, ci facevano capire quanto fosse necessario e quanto lo sia ancora, un confronto diretto con le culture "altre"; quanto radicati siano certi pregiudizi, schemi mentali e stereotipi culturali trasmessi da una generazione all'altra in modo acritico e che impediscono di recepire la diversità come valore fondamentale, enorme ricchezza alla quale attingere nel processo di acculturazione.

Tutti davamo per scontato che almeno i docenti di lingue avessero un atteggiamento positivo nell'approccio con la cultura "altra; eppure, dai materiali prodotti e dalle esperienze riferite a voce abbiamo constatato che era per tutti più facile mettere in risalto le differenze che non i punti in comune.

L'impatto con modelli culturali diversi dai propri spesso è stato molto duro, in alcuni casi violento, per cui si è resa necessaria un'opera di delicata mediazione, da parte dei coordinatori nazionali e un lungo periodo di rielaborazione dell'esperienza prima di arrivare a mettersi in discussione e a metter in discussione i modelli culturali di appartenenza.

E tuttavia, da quella prima esperienza, seppur breve e complessa, cominciava a nascere una fitta rete di rapporti interpersonali e istituzionali che hanno aperto orizzonti sempre più vasti e amicizie durature.

Mi fa ancora tenerezza rileggere il dossier di una delle borsiste francesi, Madame Bouzourra che così si esprimeva riguardo i rapporti docente-alunno in Campania:

il dialogo interculturale è un processo lungo e difficile

"J'ai été frappée par la convivialité des rapports professeur-élève bien moins formels qu'en France. La discipline à la napolitaine n'est peut-être pas un modèle du genre certes et la patience des collègues est soumise à rude épreuve mais il ressort de cela beaucoup de respect pour l'individualité des élèves et du bonne humeur aussi.

Professeurs et élèves se sourient beaucoup, l'échange des regards est fréquent et l'humour aussi ; ...ce projet n'a pas fondamentalement changé ma façon d'enseigner ... J'ai appris, compris, remis en question certaines exigences que j'avais et qui m'ont renvoyé une image un peu rigide du systeme français et de ma propre pratique. Une experience fort enrichissante, que je renouvellerais volontiers."

La stessa cosa è avvenuta con i docenti stranieri inviati in Italia: l'impatto con la nostra cultura è stato viziato, all'inizio, da pregiudizi che hanno rallentato il dialogo; col passare del tempo il rapporto si è reso più semplice e immediato e, con gli anni, si è trasformato in vera e propria amicizia e solidarietà.

Nell'ambito di questo progetto ci sono voluti almeno sei anni perché si realizzasse, in parte, il primo degli obiettivi della FIPLV e cioè la cooperazione e le relazioni di amicizia tra tutti i popoli della terra.

Sin dall'inizio del progetto eravamo consapevoli che il dialogo interculturale è un processo lungo e difficile perché ha a che fare con la natura umana, piena di contraddizioni, di dubbi, di egoismo ma anche ricca di slanci, di capacità di relazionarsi e di credere.

Sappiamo tutti che il cammino è lungo e difficile perché è molto più facile e comodo chiudersi nelle proprie certezze piuttosto che rischiare l'avventura del conoscere l'altro.

Nella difficile complessità del mondo moderno la FIPLV e L'ANILS continuano a portare avanti gli ideali a cui si sono ispirati i fondatori. È compito di ciascuno di noi trasmetterli, intatti, alle nuove generazioni.

Sta a noi portare avanti gli ideali a cui si è ispirata la FIPLV e che l'ANILS ha condiviso fin dal primo momento in cui è entrata a far parte di questo organismo mondiale, e trasmetterli agli altri, soprattutto alle giovani generazioni.

Intercultura e interazione

L'esperienza di Bagno a Ripoli

Clara Vella
Dirigente scolastica

Sono passati tanti anni da quel lontano 1981, quando con 18 allievi del Liceo Scientifico A. Gramsci di Firenze, mi recai per uno scambio culturale in una scuola americana - The Newton North High School - Boston e qualche anno dopo alla Furness High School di Filadelfia. L'esperienza, che mi ha profondamente arricchita dal punto di vista culturale e linguistico, è rimasta ancora oggi impressa nella mia memoria per l'impatto con culture, civiltà, religioni, stili di vita diversi. La Newton North High School è una scuola con studenti provenienti da tutte le parti del mondo e svolge curriculum diversi per contenuti e livelli, ma aperti a tutti coloro che hanno i prerequisiti consigliati per quel corso. Pertanto la frequenza ad un corso permette di stare insieme ed interagire con studenti africani, vietnamiti, iraniani, italiani, irlandesi, messicani etc. Frequentai diversi curricula ed anche qualcuno sull'inserimento di nuovi immigrati, mi colpì la metodologia interculturale, ero incuriosita dai corsi di alfabetizzazione che davano più importanza all'acquisizione degli stili di vita americani che all'apprendimento linguistico. I contenuti del curriculum erano cose semplici: cos'era il peanut-butter, di cui i ragazzi americani vanno pazzi, o la tradizione americana di esporre la bandiera in ogni casa. Capii che la scuola era lo specchio di quella società multiculturale e multietnica che era la società americana. In Italia eravamo ancora molto lontani da una pedagogia e didattica interculturale. Le scuole non conoscevano, a parte il flusso migratorio cinese, problemi multiculturali.
A distanza di 25 anni, lo scorso anno come dirigente di due scuole - Antella e Bagno a Ripoli (FI) - ho effettuato uno scambio con una scuola francese di Nizza. Ho portato a Nizza 22 allievi, di questi quasi i due terzi erano bambini immigrati da diversi paesi del mondo ed inseriti nella scuola di Bagno a Ripoli.

la fase più delicata dell'inserimento è l'accoglienza

Nel giro di 10 anni la scuola di Bagno a Ripoli è divenuta multiculturale e multietnica. Il tessuto sociale e culturale della popolazione è cambiato. Bambini provenienti da diverse parti del mondo: Argentina, Afghanistan, Albania, Cina, Cile, Corea, Iraq, Kossovo, Guatemala, Egitto, Giappone, etc. sono allievi della scuola di Bagno a Ripoli. I dati dell'inserimento di bambini stranieri sono in continuo aumento, le statistiche registrano un aumento del 28 per cento nel 2001, al 30 per cento nel 2003. I bambini immigrati appartengono a classi sociali diverse: professionisti, operai, contadini, artigiani, collaboratori domestici, il background di questi ragazzi presenta situazioni ed aspetti diversi: studenti con famiglie regolari, studenti adottati da famiglie italiane, studenti che vivono in comunità.
I profili di questi bambini sono diversi:
1) Bambini con prerequisiti normali, che possono raggiungere gli obiettivi cognitivi e formativi della scuola.
2) Bambini con disagi psicologici.
3) Bambini con una grande sofferenza per avere lasciato nel paese di origine o i genitori o i nonni o un fratello o una sorella.
4) Bambini con stili di vita diversi, come Cristian che veniva dal Cile e per lunghi anni era vissuto per strada, senza regole, amava arrampicarsi sugli alberi e mangiava solo frutta. Non riusciva e non riesce ad adattarsi ad una struttura chiusa come la scuola, lo trovavo spesso in giardino o in altri luoghi aperti creando paura nei docenti e nei compagni.
Quali che siano il dinamismo del migrante nella nuova società e le relazioni che si stabiliscono con altri gruppi sociali, possiamo affermare che la fase più delicata dell'inserimento è quella dell'accoglienza.
Accoglienza significa far acquisire regole elementari per il vivere quotidiano. Accoglienza significa creare buone relazioni fra Scuola e Famiglia. La scuola di Bagno a Ripoli ha realizzato con l'aiuto dei genitori stranieri il piano

dell'offerta formativa, il libretto POF, in molte lingue: Inglese, Francese, Spagnolo, Arabo, Tedesco favorendo un processo non solo di reale accoglienza ma di interazione.
Il progetto Accoglienza realizzato a Bagno a Ripoli ha visto coinvolti il dirigente, i docenti, mediatori linguistici, operatori del Comune, volontari. Oltre a realizzare gli obiettivi e le finalità che favoriscono la convivenza democratica e le relazioni umane ed alcune procedure di routine – schede informative sugli alunni e sulle famiglie, incontri, colloqui, schede con percorsi cognitivi e formativi – ha curato un incontro con genitori stranieri organizzando due momenti dove i genitori sono diventati protagonisti.
I genitori hanno allestito, nella scuola, degli stand con materiale espositivo tipico, autentico dei loro paesi, suscitando curiosità ed ammirazione.
È stato proiettato un video sull'immigrazione dove si evocano i tempi in cui noi italiani eravamo un popolo di emigranti e come dice il giornalista Stella nel suo libro *L'orda*: "quando noi eravamo gli Albanesi".
Coinvolgere i genitori stranieri è importante perché favorisce quel processo di interazione che fa sentire gli immigrati, cittadini e non sudditi.
Interazione significa agire insieme per trovare nella società fatta da altri la massima dignità per sentirsi più liberi e felici di agire tutti con lo stesso diritto ed essere ascoltati e coinvolti nei processi pubblici e decisionali.
Diceva il filosofo Hannah Arendt nel libro *Vita Activa*:
"... non accontentatevi di false rappresentanze: ricordatevi che una società che vive è quella che non viene abbandonata al fare produttivo, alla tecnica, al puro gioco del possesso, è quella che si anima di azione che vede la coscienza critica ribellarsi all'indifferenza ed al disinteresse."
È solo dopo questo processo di interazione che può venire l'integrazione.
Integrazione significa integrità di sé, ricomporre la propria storia, la propria lingua, un processo dinamico di cambiamento e confronto.
Un percorso che si costruisce giorno per giorno e deve essere voluto.
I genitori hanno realizzato che il loro problema è un problema universale corale, che ogni epoca ha ondate migratorie che la società e la scuola debbono saper affrontare.

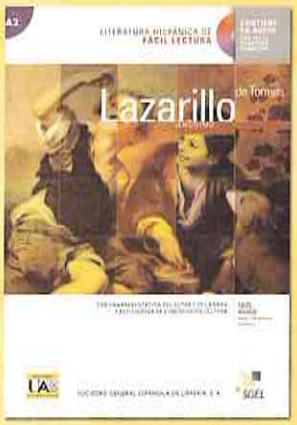
SGEL

Las mil caras del español

Literatura Hispánica de Fácil Lectura

Direttore della collana: *Alberto Anula Rebollo*

Ogni libro presenta:
- Una breve introduzione alla collana, una presentazione dell'autore e dell'adattamento dell'opera.
- Il testo adattato e illustrato.
- Appendici con attività di comprensione, soluzioni degli esercizi e proposte di attività complementari.
- Glossario.
- Audio CD con il testo dell'opera.



- **Titoli disponibili: Lazarillo de Torres - A2 | La Celestina - B1 | Leyendas - B1**

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

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 7

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

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 6-7 2008

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Progettare una glottodidattica per bambini
  - *Tre filtri*
  - *Sensorialità*
  - *Bimodalità neurologica*
  - *Semioticità*
  - *Total Physical Response*
  - *SCHEDA A: L'emisfero cerebrale destro e il linguaggio*
  - *SCHEDA B: L'emisfero cerebrale sinistro e la lingua*
- Ascoltare e parlare la LS
  - *Ascoltare per comprendere*
  - *Insegnare a comprendere*
  - *Comunicare in LS*
  - *Insegnare a produrre lingua*
- C'è un inglese in classe: Un'esperienza con un insegnante madrelingua nella scuola primaria

Progettare una glottodidattica per bambini

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

Per mettere a punto una glottodidattica per bambini finalizzata all'apprendimento delle lingue in generale e della lingua straniera in particolare è necessario passare attraverso alcuni filtri: di natura socio-educativa, psicologica e metodologico-didattica.

TRE FILTRI

Prendiamo in esame queste tre dimensioni.

a) A livello *socio-educativo* si impone la necessità di individuare, accanto alle funzioni-mète e agli obiettivi, gli ambiti di vita da esplorare (domini), le situazioni linguistico-comunicative da privilegiare, nonché le relazioni di ruolo (con gli obblighi e le aspettative ad esse collegati), le funzioni pratiche e le nozioni concettuali-culturali con cui l' alunno della Scuola Primaria deve familiarizzarsi. È quella complessa operazione che, in modo più o meno convincente, gli esperti del Consiglio d'Europa hanno cercato di effettuare a partire dalla messa a punto dei "livelli soglia".

b) A livello *psicologico* si rende necessario approfondire, nei suoi risvolti affettivi, cognitivi e sociali, la singolarità dell'esperienza vissuta dal bambino-alunno nello studio di una lingua diversa da quella materna o nazionale. Tutto ciò condurrà al risultato di definire le condizioni ottimali dell'insegnamento-apprendimento in rapporto sia alla stagione evolutiva sia ancora all'apprendimento in generale e all'apprendimento linguistico in particolare e correlando tali fattori ai meccanismi neurofisiologici e psicolinguistici coinvolti.

c) A livello *metodologico-didattico* occorre elaborare una glottodidattica tutta inedita, non derivata da modelli concepiti per l'istruzione secondaria e centrata invece sulle specifiche caratteristiche funzionali ed evolutive del bambino; si intende una glottodidattica che riunisca in un quadro unitario la lingua materna e la lingua straniera e riesca ad integrarsi con i codici non verbali (linguaggio musicale, corporeo, artistico ecc.). È quanto ci si è proposti di fare con i *Dossier BLE*.

Passando alla progettazione e programmazione degli interventi didattici occorre prevedere un'incessante attività di adeguamento-verifica-convalida sugli aspetti che si possono considerare cruciali. Alcuni di questi aspetti – fondanti, per noi, di una glottodidattica su misura per il bambino – sono elencati di seguito.

SENSORIALITÀ

Lo studio del funzionamento neuro-sensoriale dell'uomo ha messo in rilievo il coinvolgimento profondo del corpo nelle dinamiche di comunicazione-significazione. Certo non tutti gli organi di senso sono sempre interessati, e per di più allo stesso modo, come confermato dal fatto che l'occhio trasmette al cervello l'84% del totale delle informazioni sensoriali, l'orecchio ne trasmette l'11% e gli altri tre organi di senso (tatto, odorato e gusto) il restante 5%. Ma nel momento in cui l'insegnamento si fa bisensoriale – come con l'audiovisivo – o anche, se possibile, multisensoriale, grazie alla manipolazione-esplorazione degli oggetti e delle cose, l'esperienza di apprendimento si fa più ricca e completa.

Le indagini condotte in questi decenni sullo sviluppo del linguaggio del bambino (cfr. Freddi M. 1986, Freddi G. 1990a) ci informano che il linguaggio e le successive forme di intelligenza si basano proprio sugli schemi senso-motori dei primi 18 mesi di vita.
E questa è una preziosa indicazione che la natura dà per una didattica rispettosa delle leggi naturali.
L'obiettivo sarà dunque una glottodidattica che impiega al massimo le risorse offerte dall'esperienza sensoriale.

BIMODALITÀ NEUROLOGICA

Le ricerche più recenti nel campo neurofisiologico hanno messo in luce l'importante ruolo dell'emisfero destro del cervello nell'apprendimento e nell'uso del linguaggio (cfr. in particolare Freddi 1990*b*). Non staremo a riaprire nei dettagli un discorso già affrontato, discusso e verificato per limitarci alla sottolineatura di come l'emisfero destro risulti funzionalmente legato al contesto comunicativo tanto verbale quanto non verbale e alle operazioni di decifrazione-controllo delle intenzioni comunicative veicolate dall'intonazione della voce. Fra le altre cose, esso assolve dunque ad una funzione linguistica e semiotica, il che giustifica la proposta di un insegnamento che coinvolga tanto le modalità di apprendimento dell'emisfero destro (M/Dx) quanto le modalità di apprendimento dell'emisfero sinistro (M/Sx) secondo una direzionalità che va appunto dall'emisfero destro a quello sinistro.

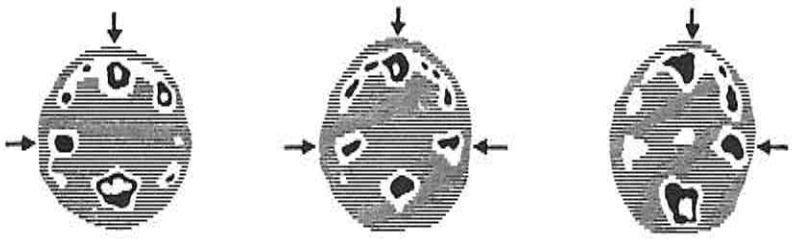
Il funzionamento *olistico*, dunque globale e unitario, del cervello, pur con la specializzazione funzionale dei due emisferi, reintegra nella mente dell'uomo ciò che lo studioso tende spesso a dividere per esigenze di ricerca. In questa prospettiva cessa di essere un azzardo far passare l'espressione *didattica integrata* quale sinonimo di *didattica integrale*.

SEMIOTICITÀ

Il termine *semioticità* rimanda all'universo simbolico – fatto di linguaggi "naturali" e artificiali, semplici e compositi – in cui l'uomo

Scheda A

L'emisfero cerebrale destro e il linguaggio



Soggetto esposto solo a stimoli linguistici. **Soggetto esposto a stimoli linguistici e musicali.** **Soggetto esposto solo a stimoli musicali.**

Registrazione degli stimoli da parte del cervello. Le frecce indicano gli emisferi interessati dai diversi stimoli.

Registrazione degli stimoli da parte del cervello. Le frecce indicano gli emisferi interessati dai diversi stimoli.

1. *L'emisfero cerebrale destro è quello dominante per i linguaggi non verbali* (musica, arte, danza, mimica, attività intuitive, creative e ludiche ecc.), il che non esclude che esso partecipi in modo apprezzabile anche all'attività linguistica.

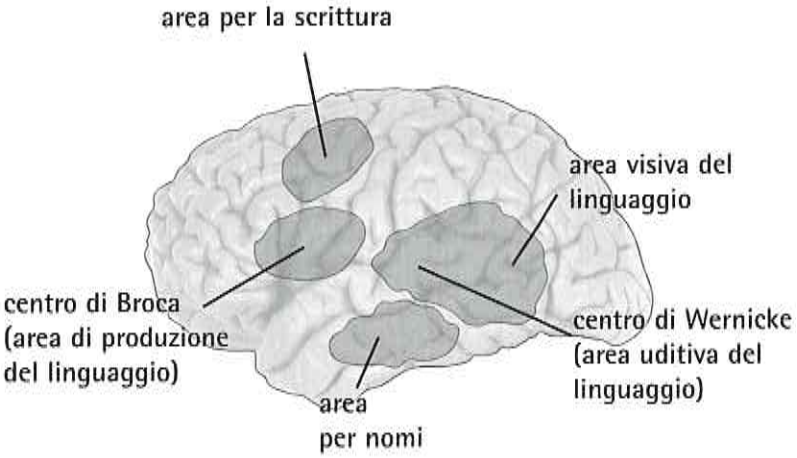
2. *L'emisfero destro* svolge un'attività globale-espressiva che investe alcuni aspetti rilevanti della comunicazione verbale; interpreta le intenzioni comunicative, individua e struttura il *contesto* comunicativo globale entro cui il *testo linguistico* si inserisce e coglie le connessioni con gli *altri linguaggi* in gioco; comprende e struttura gli elementi creativi del linguaggio, soprattutto a livello di metafora e di umorismo, registra i valori melodico-ritmici e coglie gli aspetti connotativi...

"Questa 'cooperazione' emisferica porta al linguaggio nella sua totalità espressiva". In ogni caso risulta chiaro che si è di fronte ad una bilateralità complementare che postula una *glottodidattica di natura bimodale*, attenta cioè ad utilizzare i modi di operare, le funzioni e le risorse di entrambi gli emisferi cerebrali.

La globalità del processo comunicativo che si specifica ai diversi livelli semiotici – livello linguistico, socio-linguistico, motorio, prossemico, musicale, iconico, ecc. – trova dunque riscontro nella *globalità olistica* del cervello, il quale attiva e integra le diverse forme del comunicare.

Scheda B

L'emisfero cerebrale sinistro e la lingua



Emisfero sinistro di un cervello umano che mostra alcune aree coinvolte nel comportamento relativo al linguaggio.

Emisfero cerebrale di una corteccia umana, che mostra alcune aree coinvolte nel comportamento relativo al linguaggio.

1. L'emisfero cerebrale sinistro è quello che ad una certa età (5° anno circa) diventa dominante per il linguaggio verbale, per cui esso viene spesso definito anche "emisfero verbale". Due aree risultano legate in particolare alle attività linguistiche: il *centro di Wernicke* (area temporo-parietale posteriore) che è deputato alla comprensione della lingua – cioè della lingua in entrata – e il centro di Broca (regione della terza circonvoluzione frontale) che è deputato alla produzione linguistica – cioè alla lingua in uscita. Nella maggior parte delle persone si è verificato che certi disturbi del linguaggio (disfasia o afasia) sono collegati di norma a lesioni di uno dei due centri.

2. Deputato alle funzioni linguistico-analitiche, l'emisfero sinistro opera, per così dire, come un "computer" che controlla ed elabora le forme e l'organizzazione delle unità linguistiche nella frase e nel testo; inferisce e controlla le relazioni sintattiche e la morfologia della parola; analizza, comprende e produce le relazioni grammaticali tra le varie unità; controlla gli aspetti denotativi degli enunciati, insomma "controlla il buon funzionamento dei pezzi linguistici" e, come risultato generale, controlla e struttura il meccanismo del *testo* linguistico.

vive e di cui egli si serve per costruire con i suoi simili la cultura e la storia. Il termine implica specificamente la necessità che lo studio della lingua si collochi in un vasto quadro comunicativo dove siano presenti anche il linguaggio iconico, quello cinesico, quello prossemico, quello oggettuale, quello musicale ecc. Pur curando la sua particolare disciplina, l'insegnante di lingua straniera stabilisce i collegamenti con tutti questi linguaggi, dal momento che nella vita quotidiana essi interagiscono, intrecciandosi alla lingua.
Nella sua essenzialità la questione è di armonizzare la parola con i gesti, i suoni, gli ambienti, gli oggetti dello "scenario comunicativo". Quello scenario di fronte al quale il bambino si pone con atteggiamenti di coinvolgimento sensoriale più esteso: con l'occhio, l'orecchio, il tatto ecc. Sono atteggiamenti che egli ha di fronte all'audiovisivo il quale, in virtù della multimedialità che è sempre più in grado di assumere, si fa sempre più vicino al reale.
La modalità della semioticità può essere vista sotto tre forme:
a) come dimensione scientifico-professionale dell'insegnante il quale sa che l'identificazione cultura-comunicazione è un fatto legittimo;
b) come raccordo con gli altri insegnanti presenti nella classe al fine di integrare le varie forme del comunicare (con la parola, col suono, col gesto, con l'immagine ecc.) in un'unica prospettiva semiotica, educativa e didattica;
c) come competenza dell'insegnante di lingua straniera nel manipolare con sapienza glottodidattica l'hardware e il software disponibili per un'esperienza linguistica che risulti valida tanto a livello strumentale quanto a livello informativo.

TOTAL PHYSICAL RESPONSE

La "risposta fisica totale" si ha allorché un discente risponde con un'azione ad ordine linguistico espresso dall'insegnante. È la tecnica sperimentata da Asher (1969 e 1979) il quale si rifà alle suggestioni di Palmer e Palmer (1929, rist. 1970), di J.B.

Carroll ecc. L'idea è feconda perché, quando uno studente reagisce ad un ordine linguistico mediante un'azione, egli realizza il livello comunicativo-espressivo più pieno e più radicato nella sua natura. Questa risposta-azione riassume in sé le istanze di sensorialità, motricità, bimodalità neurologica di cui si è detto e di altre ancora.

Quando si studiano con attenzione le tecniche di Asher e le esperienze da lui condotte, si trae l'impressione che i risultati siano inferiori alle attese e alle pretese. Poiché la molecola della TPR è costituita da *Imperativo + risposta fisica totale*, è lecito chiedersi se questa tecnica didattica possa assicurare un possesso pieno della lingua o non soltanto – come afferma qualcuno – esperienze di ascolto-comprensione-esecuzione limitate al saltare, al correre, al sedere...

Il sospetto di un'esperienza linguistica rudimentale, o quantomeno parziale, è alimentato dallo stesso Asher allorché afferma con eccessiva sicurezza:

a) che tutto il codice della L2 può essere appreso in formati di TPR ai comandi espressi sotto forma di Imperativo;

b) che il comprendere può in ogni caso essere assicurato senza far ricorso alla L1;

c) che c'è un transfer del *listening* a favore delle altre abilità, e ciò suggerisce che all'inizio il discente possa ascoltare a lungo i nuovi modelli linguistici senza essere forzato a premature attività di *speaking* (cfr. Krashen e Terrel 1983).

Una variante della TPR consiste nel cosiddetto *Audio-Motor Approach* di Kalivoda-Morain-Elkins (1983) che si basa su ordini pre-registrati su nastro o CD, strutturati attorno a un tema. Durante l'ascolto collettivo di questi, l'insegnante ne illustra il significato "mediante i gesti, la pantomima e le espressioni facciali". Gli autori affermano che "più associazioni si creano attorno a un elemento, migliore è l'apprendimento e la ritenzione". E riassumono così la tecnica: lo studente *vede* il significato, *sente* il suono e dà *risposte muscolari*.

(Continua nel Dossier BLE n.8)

BIBLIOGRAFIA MINIMA

- ASHER J. (1969), "The Total Physical Response Approach to Language Learning", in *Modern Language Journal*, 53.
- ASHER J. (1979), *Learning Another Language Through Actions. The Complete Teacher's Guidebook*, Sky Oaks, Los Gatos, California.
- CARROL J.B. (1966), *Psicologia del linguaggio*, Martello, Milano.
- FREDDI G. (1990a), *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glotto-didattica*, Liviana, Padova.
- FREDDI G. (1990b), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova.
- FREDDI M. (1986), *Pensiero e linguaggio nell'opera di Jean Piaget*, CLADiL, Brescia.
- KALIVODA T.B., MORAIN G., ELKINS R.J. (1983), "The Audio-Motor Unit. A Listening Comprehension Strategy that Works", in OLLER J.W. et Alii (cur.), *Methods that Work. A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers*, Newbury House, Rowley, Massachussetts.
- KRASHEN S.D., TERREL T.D. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford.
- PALMER H.E., PALMER D. (1970) (1ª ed. 1925), *English through Actions*, Longman. London.

Ascoltare e parlare la LS

di Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

Quando si affronta il campo dell'insegnamento di una lingua straniera a bambini, le linee generali comunemente accettate ed applicate in glottodidattica vanno integrate e riviste in alcuni loro aspetti. In particolare, il quadro delineato dall'approccio comunicativo-formativo va integrato con una serie di principi e indicazioni che permettono di mettere in sintonia l'intervento glottodidattico con le caratteristiche di personalità, di apprendimento e cognitive dei bambini.

Di seguito vedremo alcune caratteristiche metodologiche che definiscono la glottodidattica per bambini, soffermandoci su due processi fondamentali nell'apprendimento linguistico: l'ascolto e la comprensione, l'esercitazione e la produzione.

ASCOLTARE PER COMPRENDERE

Nella comunicazione quotidiana l'ascolto è l'abilità che in percentuale usiamo più spesso; la comprensione orale presuppone non solo una *conoscenza linguistica*, delle parole e delle frasi da comprendere, ma anche un insieme molto complesso di *processi cognitivi*, e una *conoscenza del mondo*, intesa come la comprensione dei dati situazionali e culturali che permettono di integrare e facilitare la comprensione di un testo. Comprendere un testo significa innanzitutto attivare la *Expectancy Grammar*, o Grammatica dell'Attesa, che è un processo che permette di costruire un'ipotesi circa la natura e il contenuto del messaggio che si sta ricevendo. Il percorso quindi che deve attuare l'insegnante di lingua straniera è finalizzato innanzitutto a educare il bambino ad essere un "buon ascoltatore".

Si apprende una LS tramite campioni linguistici ed esempi; ma solo ciò che si riesce a comprendere, anche minimamente, può servire per l'apprendimento: l'input più utile per un apprendimento stabile è quello che si trova nella "zona di sviluppo prossimale", per usare le parole di Vygotsky, cioè appena al di sopra delle capacità del discente, o, con Krashen, che ha la forma di "input + 1", cioè è collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'input finora acquisito.

Ecco allora la necessità di attenzioni specifiche per facilitare la comprensione dei messaggi orali, di un preciso controllo della lingua quando si comunica, di proporre una lingua straniera con le seguenti caratteristiche:

nella comunicazione quotidiana l'ascolto è l'abilità che in percentuale usiamo più spesso

1. la lingua orale deve essere integrata da linguaggi non verbali: gesti, espressioni, tratti paralinguistici, in grado di integrare e facilitare la comprensione e di stimolare diversi canali sensoriali nel processo di decifrazione del messaggio;

2. i messaggi linguistici vanno inseriti in contesti significativi e autentici per gli alunni, devono poter essere collegati facilmente alla loro esperienza e alla loro realtà: una lingua autentica veicola messaggi autentici. Non pertanto costruita appositamente per l'esercitazione in classe;

3. l'input linguistico offerto deve avere per l'alunno un'utilità immediata sul piano pragmatico, per la comunicazione, per l'interazione con gli altri, per il soddisfacimento dei suoi bisogni, anche dei bisogni non "materiali" quale può essere quello di giocare.

INSEGNARE A COMPRENDERE

La prima fase di ogni apprendimento avviene attraverso la percezione globale di un evento, operazione che coinvolge principalmente l'emisfero destro del cervello: nel caso di un apprendimento linguistico questa prima fase di globalità in genere prevede una successione di attività di ascolto e/o comprensione scritta di un testo linguistico presentato nella sua interezza, per poi focalizzarsi via via su elementi sempre più analitici.

Le attività di comprensione orale vanno organizzate secondo alcuni principi metodologici:

1. *Si possono mettere in atto diverse strategie di comprensione:* "comprendere", infatti, è una parola un po' troppo generica, in quanto, a seconda degli scopi che ci si prefigge, ci potrà essere:

- comprensione intensiva, parola per parola, necessaria per molte attività scolastiche;

- comprensione estensiva globale, detta anche *skimming*, per ricavare il senso globale del testo;

- comprensione estensiva mirata o selettiva, detta anche *scanning*, per ricavare precise informazioni dal testo.

Le ultime due sono quelle che si attuano nella maggior parte degli scambi comunicativi. Insegnare a

comprendere significa insegnare ad utilizzare le diverse strategie di comprensione, mediante compiti diversi.

2. *Durante un'attività di ascolto, gli alunni non devono mai essere lasciati "senza fare nulla", da soli di fronte al testo da comprendere.* In genere il testo viene ascoltato sia nella sua totalità, sia spezzato in sequenze, mentre gli alunni svolgono un compito preciso: ciò serve a farli concentrare su alcuni dati precisi del testo, come guida per la comprensione, ed ancora ciò permette di segmentare il lavoro di comprensione in una serie di compiti semplici, alla portata dei bambini: ecco allora che non si dovrà mai solo ascoltare, ma ascoltare e fare, ascoltare e ripetere, ascoltare e ricavare informazioni, ascoltare e trovare errori, ascoltare e completare una griglia...

3. *Non vanno programmate solo le attività da far svolgere agli alunni durante l'ascolto,* ma devono essere previste attività di pre-ascolto, per preparare le menti degli alunni a ciò che ascolteranno, stimolare la loro curiosità, collegare il non noto che andranno ad ascoltare con il noto che già conoscono; in particolare, l'alunno giunge a scuola con una sua esperienza, sulla quale bisogna fare perno per iniziare il processo di apprendimento. È quindi necessario che questa esperienza venga "estratta" e soprattutto valorizzata, riconosciuta, messa alla luce per poterne sfruttare le potenzialità; attività durante l'ascolto, che aiutino a mantenere la concentrazione e l'attenzione; attività dopo l'ascolto, per ripetere e fissare il materiale linguistico presentato e compreso, per stimolare un'eventuale produzione linguistica, e per collegare la comprensione orale alle altre abilità linguistiche.

COMUNICARE IN LINGUA STRANIERA

Il percorso programmato per portare l'alunno ad esprimersi e a comunicare in lingua straniera deve necessariamente tenere conto dell'input e delle occasioni che egli ha per usare la lingua: in ogni caso, se la pratica della lingua straniera a scuola dovrebbe essere favorita dal suo uso "diffuso", all'inizio soprattutto in situazioni routinarie, in ogni momento della giornata, non soltanto nelle poche ore espressamente ad essa dedicate, andranno comunque create occasioni per controllare, guidare, migliorare le abilità linguistiche – comunicative e produttive – sia attraverso l'esercitazione orale, sia introducendo e sviluppando il codice scritto.

INSEGNARE A PRODURRE LINGUA

Alla comprensione e alla fissazione del materiale linguistico, in genere segue una fase nella quale si stimola la padronanza comunicativa guidando l'alunno dal reimpiego guidato della lingua all'uso personalizzato e creativo, in situazioni diverse da quella di partenza.

non ci si può concentrare solo sull'aspetto morfosintattico o fonologico

È una fase nella quale si devono fornire opportunità per lavorare seguendo i ritmi individuali di ogni alunno e per sperimentare diverse possibilità di interazione ed espressione personale, diversificando le modalità di lavoro (individuale, a coppie, a gruppi) e fornendo situazioni nuove e insolite, che permettano di sperimentare qualcosa di linguisticamente nuovo.

Dal punto di vista metodologico, sono importanti alcune osservazioni:

1. *Perché ci sia un apprendimento linguistico significativo, bisogna creare dei contesti significativi e motivanti per sviluppare e usare la lingua:* contesti significativi, perché non si impara la lingua rispondendo, in una interazione per lo più limitata a due persone, un bambino e un adulto, a domande quali "di che colore è il banco?", ma si impara ad usare la lingua per colmare un vuoto d'informazione, non per ribadire qualcosa che è noto e visibile; contesti motivanti, quindi, che coinvolgano lo studente, lo interessino, non siano ansiogeni.

2. *La motivazione a produrre lingua non dipende soltanto dall'interesse dell'alunno, ma soprattutto dal fatto che quella produzione linguistica serve al soggetto per realizzare qualche scopo o soddisfare qualche bisogno:* in questo senso si raccomanda la centralità della dimensione funzionale ed espressiva della lingua, piuttosto che di quella formale. Gli scopi che può perseguire uno studente attraverso l'uso di una lingua sono molteplici: si parla per dare informazioni o rispondere a domande, per ottenere informazioni, per dare istruzioni e guidare l'azione degli altri, per risolvere problemi o portare a termine un'attività, per controllare o descrivere come si è svolta un'attività, per esprimere se stessi e i propri stati d'animo, per dare opinioni e comunicare il proprio pensiero e le proprie intenzioni, per narrare avvenimenti e descrivere situazioni, per giocare con la lingua: sono scopi che richiedono tutti una competenza linguistica più o meno sviluppata per essere realizzati, ma intorno ai quali vanno programmate tutte le attività di lingua straniera.

3. *In merito alle produzioni linguistiche in lingua straniera, particolarmente importante è l'atteggiamento dell'insegnante nei confronti dell'errore:* laddove l'obiettivo principale dell'intervento didattico è il raggiungimento della competenza comunicativa, e non solo di quella linguistica, le produzioni degli alunni vanno controllate in base a tre parametri principali: correttezza linguistica, efficacia rispetto allo scopo della comunicazione, appropriatezza alla situazione comunicativa. Ecco allora che non ci si può concentrare solo sull'aspetto morfosintattico o fonologico, ma piuttosto su una produzione magari parzialmente scorretta dal punto di vista grammaticale, purché siano garantite efficacia, appropriatezza e comprensibilità del messaggio.

C'è un inglese in classe:

descrizione di un'esperienza con un insegnante madrelingua nella scuola primaria

di Sonia Rutka
Università di Venezia - Ca' Foscari

GENESI E DESCRIZIONE DEL PROGETTO

Quattro anni fa la Commissione Lingua Straniera di cui faccio parte, ha proposto di inserire nel POF un progetto di 10 ore con un insegnante di madrelingua inglese destinato agli alunni delle classi quinte.

L'insegnante, pur con esperienze di lettorato in istituti superiori, di coordinamento di *summer camps* in inglese e di formazione linguistica di insegnanti del nostro Circolo, non aveva esperienza di insegnamento nella scuola primaria.

L'assenza di questa specificità ci ha ancora di più convinte della necessità di progettare un percorso da svolgere all'interno del normale orario di lingua straniera, in compresenza con le insegnanti di inglese di classe.

Si è ritenuto che la sinergia tra diverse competenze ed esperienze potesse divenire un punto di forza del progetto, e garantisse, in caso di necessità, la mediazione metodologico- didattica necessaria ai bambini e alle loro esigenze.

L'insegnante inglese, aperto al confronto e alla collaborazione, si è dimostrato attento a creare un ambiente piacevole e rilassato, a sviluppare interazione e cooperazione tra i bambini, ed essendo *naturalmente* giocoso, pronto a diventare "attore" con gli alunni.

Sfondo integratore per due dei percorsi programmati e realizzati è stato il mondo di Harry Potter, ben conosciuto e amato dai bambini, in cui si sono in parte ripresi (alcuni erano già stati affrontati con l'insegnante di classe), ricontestualizzati e ampliati una serie di *topics* presenti nel libro di testo con il loro corredo di funzioni comunicative, strutture e vocabolario specifico.

- *La città* è diventata allora la Londra di Diagon Alley nella quale si davano e chiedevano informazioni per raggiungere questo o quel luogo, o la Londra autentica con strade, parchi e monumenti da visitare con diversi *mezzi di trasporto*.
- *I negozi* hanno preso i nomi originali di quelli dei libri della Rowling, e nella compravendita di oggetti magici e non, si usava moneta britannica.
- *I ristoranti*, le osterie e i negozi di dolciumi erano proprio quelli che Harry Potter e i suoi compagni frequentavano, e offrivano menù costruiti dai bambini, con liste di *cibi* della sempre più internazionale cucina inglese.

offrire ai bambini un percorso in cui si integrano lingua e linguaggi

- *La scuola, le materie scolastiche*, gli stessi nomi dei professori, già noti in italiano ai bambini che avevano letto i libri o avevano visto i film, sono stati riscoperti e utilizzati nella versione originale inglese.
- *Lo sport* ovviamente non è stato quello praticato dagli aspiranti maghi di *Hogwart*, ma pur non giocando con scope volanti e *pluffe*, i bambini hanno potuto esercitarsi nel *cricket* nel giardino della scuola, con gli attrezzi "giusti" e apprendendo alcune regole base del gioco da un ex giocatore!

Questa nuova contestualizzazione e la presenza del madrelingua ha consentito di usare la lingua in modo più autentico.

Tutti erano diventati i personaggi delle storie della Rowling, in una sorta di simulazione "continua" che aveva luogo di volta in volta nei diversi ambienti.

Le interazioni si svolgevano attraverso dialoghi preparati da noi, e quindi non richiedevano produzione linguistica, ma con sorpresa abbiamo notato come alcuni bambini cambiassero, adattassero i dialoghi a seconda delle esigenze e dei loro personali gusti incominciando a trasformare le drammatizzazioni in *role taking* arrivando in alcuni casi a veri e propri, per quanto semplici, *role making*.

È stato naturale usare poi queste piccole sceneggiature per la rappresentazione di fine d'anno, mettendo insieme i *props* costruiti durante il percorso con il madrelingua, quali per esempio i cartelli con indicazioni stradali, le insegne dei negozi, ecc. con oggetti e "costumi" di risulta.

In ogni caso ci interessava offrire ai bambini un percorso in cui si integrassero lingua e linguaggi, in cui essi fossero "costruttori", "attori" del processo di acquisizione linguistica, in cui potessero confrontarsi con una grande varietà di attività ludiche e coinvolgenti e ci è sembrato che questo sia avvenuto.

Naturalmente le dieci ore con il madrelingua sono state supportate da altrettante ore con l'insegnante di

classe, dal momento che il progetto si integrava nella programmazione di classe e la ampliava, e da ore di lavoro individuale a casa.

RILEVANZA DEL PROGETTO DAL PUNTO DI VISTA DELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

L'iniziale dubbio che il progetto potesse risultare in qualche modo episodico data la brevità e l'unicità dell'esperienza nel quinquennio, è venuto meno anche per il feedback positivo che ci è venuto dai bambini stessi.

Sintetizzando, i vantaggi per i bambini sono stati:

- Curiosità per l'insegnante inglese e bisogno di conoscerlo attraverso domande poste *naturalmente* in LS.
- Forte (ri)motivazione e interesse per le proposte, i materiali e la cultura britannica di cui il madrelingua è in qualche modo espressione diretta.
- Nuova sfida che generalmente non ha posto problemi di filtro affettivo, perché i bambini erano inseriti in un contesto di apprendimento giocoso e non giudicante in cui tutti sapevano di poter intervenire senza troppi rischi.
- Esercizio delle abilità di comprensione (attraverso l'uso di varie strategie) e necessità di usare tutta la lingua che si conosce, per quanto "ridotta" e di cercare di produrre nuova lingua per comunicare.
- Opportunità di lavorare con maggiore consapevolezza sul piano fonologico, con attenzione nuova per la pronuncia, il ritmo e l'intonazione della frase. Sapere che l'insegnante è inglese è una variabile significativa e si è notata nei bambini una nuova attenzione a cogliere sfumature mai rilevate prima.

Altri vantaggi si sono rilevati anche per le insegnanti di classe:

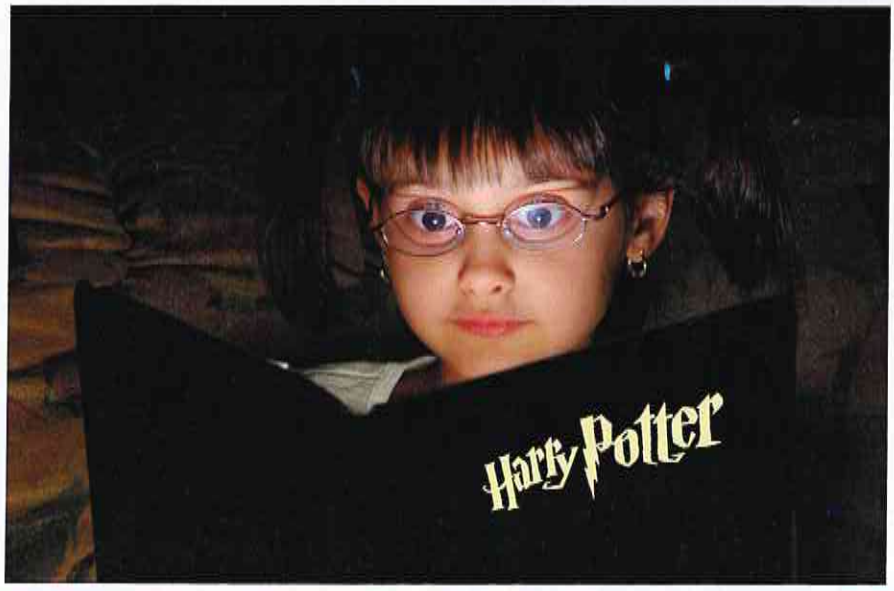
- Potenziamento linguistico e confronto metodologico grazie all'opportunità di progettare in lingua inglese con un insegnante madrelingua.
- Maggiori opportunità di accertare il livello di *interlingua* dei bambini nelle interazioni spontanee con il madrelingua; questo ha permesso di intervenire in seguito con azioni di correzione, riflessione, approfondimento.

Confronto metodologico tra le insegnanti del Circolo.

CONCLUSIONI

L'esperienza è stata reiterata con contenuti diversi per quattro anni e ci ha convinte che il madrelingua può essere davvero una grande risorsa anche nella scuola primaria e per un numero limitato di ore.

Nell'anno scolastico 2007-2008 abbiamo voluto sfidarci con qualcosa di nuovo, di sperimentale: un piccolo percorso CLIL con un'insegnante americana. L'esperienza si è appena conclusa ma si è dimostrata fin dall'inizio molto stimolante, sia per i bambini sia per le insegnanti.



Contact BLE-SeLM

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

1. Istituzioni pubbliche o private che descrivono la natura, le finalità, gli obiettivi e i risultati del loro operare nel settore della LS a livello primario (1500 oppure 3000 battute).
2. Esperienze pilota di natura provinciale o regionale oppure progetti di sperimentazione descritti nelle loro finalità, fasi di realizzazione e possibilmente nelle conclusioni (sempre 1500 oppure 3000 battute); tali contributi saranno pubblicati nel *Dossier*.
3. Quesiti su specifici problemi d'insegnamento della LS formulati in 20 parole circa cui sarà data una risposta nella rubrica *Problemi e tecniche*.

- Per queste opportunità di contatto e di dialogo servirsi dell'e-mail:

  <celiafreddi@libero.it>

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

  <a_giannandrea@yahoo.it>

La valutazione: un diritto da riaffermare

Emilia Di Martino
Università Suor Orsola Benincasa - Napoli

INTRODUZIONE

In questo intervento mi occuperò della valutazione, che per tradizione costituisce la tappa ultima del percorso di insegnamento/apprendimento. Questa posizione finale della valutazione ha reso a lungo la stessa, di fatto, l'aspetto più trascurato del percorso di apprendimento/insegnamento, contribuendo anche a creare una sorta di alone negativo, che un po' quasi svilisce questa pur importante funzione del docente[1].

Valutazione, dunque, dicevo: momento finale nella tradizionale riflessione didattica, ma le cose sono cambiate negli ultimi anni, nell'ultimo decennio in maniera particolare, e anche a velocità notevole.

Innanzitutto, la riflessione recente sulle competenze linguistiche in uscita ha portato a una definizione sempre più precisa degli obiettivi del percorso di insegnamento/apprendimento, e dunque ad una maggiore attenzione ai metodi e agli strumenti con cui si va a valutare il raggiungimento di tali obiettivi, e questo è l'aspetto positivo del cambiamento in atto.

La riflessione sulle competenze in uscita si è accompagnata poi ad un interesse per la certificazione di tali competenze, che in qualche caso si è trasformato in una vera e propria corsa verso le certificazioni esterne. Ed è questo l'aspetto negativo del cambiamento in atto: la valutazione è un diritto del docente, un diritto che va riaffermato, da qui il titolo del mio intervento.

Nello spazio che ho a disposizione presenterò una retrospettiva sui cambiamenti in atto, mi soffermerò sulle tappe, sugli eventi che li hanno generati, cercando anche di mettere a confronto il sistema di valutazione americano e quello europeo.

IL SISTEMA AMERICANO DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE

Nel 1982 l'*American Council on the Teaching of Foreign Languages*, ente americano per la promozione dello studio delle lingue e culture straniere, pubblicava le *Provisional Guidelines*, che contenevano dei riferimenti di competenza linguistica "not based on a particular linguistic theory or pedagogical method", non da intendersi dunque come strumento per la misurazione dei risultati di uno specifico insegnamento: "They do not measure what individuals achieve through specific classroom instruction, but assess what individuals can and cannot do. This is regardless of where, when, or how the language was learned or acquired".

Come si può facilmente intuire, le *Provisional Guidelines* non nascevano dal niente. Nel 1952, il segretario di stato Dean Acheson si era rivolto al capo della *Language School* del *Foreign Service Institute* (FSI), incoraggiando l'identificazione di criteri da usare per valutare la competenza linguistica degli impiegati statali: si richiedevano criteri capaci di differenziare fra vari livelli compresi fra la "mancata conoscenza" *(no knowledge)* e la "padronanza totale" *(total mastery)*. Si stabilì subito una Commissione che produsse una scala, da 0 a 5, con una breve definizione di competenza associata ad ogni punto. Queste definizioni del 1952 testate sul campo e riviste nel 1956, entrarono a far parte integrante del sistema di valutazione, che fu adottato da tutte le agenzie governative americane. È da queste definizioni, dal tentativo di adattare questa scala già esistente alla scuola secondaria che presero le mosse le *Provisional Guidelines* (Stansfield 1992).

Immediatamente dopo la pubblicazione, le *Guidelines* vennero fatte girare fra i vari professionisti del settore per riceverne *feedback*. Contemporaneamente, si prepararono diverse centinaia di esaminatori per la somministrazione di un test di parlato finalizzato ad attribuire ai candidati un livello di competenza fra quelli individuati dalle *Guidelines*.

In seguito a questa indagine sul campo, si arrivò alla conclusione che le *Guidelines* erano uno strumento appropriato per valutare le competenze linguistiche degli studenti delle scuole secondarie.

[1] Mi è capitato spessissimo di sentire colleghi lamentarsi del "dover" valutare i propri studenti: "Voglio fare il docente, io, non il valutatore, l'esaminatore".

Così, dopo una serie di revisioni di poca importanza, si cancellò la parola *provisional* dal titolo, e le *Guidelines* vennero ripubblicate nel 1986 come *ACTFL Proficiency Guidelines* (Stansfield 1992).
Le *Guidelines* definiscono quattro livelli principali di competenza linguistica: *Novice*, *Intermediate*, *Advanced*, e *Superior*, aggiornati negli anni fra il 1999 e il 2001.
Per una descrizione di tali livelli si veda http://www.actfl.org/files/public/Guidelinesspeak.pdf
Ho fatto cenno sopra al *test* di parlato che venne somministrato subito dopo la pubblicazione delle *Provisional Guidelines* per mettere alla prova la validità delle stesse quale strumento di individuazione del livello di competenza linguistico raggiunto dagli studenti di scuola superiore.
Ancora oggi, i livelli di competenza delle *Guidelines* vengono assegnati sulla base di un *test* di parlato, l'*Oral Proficiency Interview* (OPI), condotto faccia a faccia, ma talvolta anche telefonicamente (a patto che un docente si faccia garante dell'identità dell'esaminato). L'OPI è una conversazione strutturata fra un intervistatore che si è sottoposto ad un *training* specifico ed un intervistato. La conversazione dura dai dieci ai trenta minuti.
L'intervista viene registrata ed è valutata, oltre che dall'intervistatore, anche da un secondo esaminatore, che visiona la registrazione. Sotto la supervisione dell'*ACTFL Testing Office* si arriva poi ad una valutazione finale e viene così attribuita la certificazione, che viene richiesta non solo da studenti, al fine di beneficiare di borse di studio, ma sempre più spesso anche da docenti alla ricerca di un impiego o di un miglioramento di carriera. Tale certificazione si può ottenere in cinquantanove lingue.
L'*OPI* è caratterizzato da quattro fasi. Inizia con un *Warm-up*, che ha lo scopo di mettere l'intervistato a proprio agio e di dare all'intervistatore l'opportunità di operare una prima valutazione, *tentative*, del livello di competenza del parlante.
Nel corso della seconda fase, il *Level Checks*, l'intervistatore guida la conversazione attraverso una serie di argomenti o *topics* scelti in base agli interessi e alle esperienze del candidato. Lo scopo del Level Checks è di verificare la valutazione provvisoria che si è fatta durante il *Warm-up*, nonché di permettere al parlante di dimostrare anche il livello di competenza linguistica che può raggiungere con una certa sicurezza e accuratezza.
Durante la terza fase, di indagine *(Probes)*, l'intervistatore alza il livello della conversazione per determinare i limiti nella competenza linguistica del candidato o per dimostrare che questi può comunicare efficacemente anche ad un livello superiore. L'intervista si muove in più occasioni fra il *Level Checks* ed il *Probes*.

Lo scopo della fase finale, il *Wind-Down*, è di mettere il parlante a proprio agio, tornando ad un livello di conversazione che lo stesso può gestire senza problemi (Yoffe 1997).
Dicevo prima che le *Proficiency Guidelines* contengono dei riferimenti di competenza linguistica non legati ad una specifica teoria linguistica o metodo pedagogico, non da intendersi, dunque, come strumento per la misurazione dei risultati di uno specifico insegnamento, quanto piuttosto come la verifica delle abilità linguistiche di un individuo, a prescindere dai modi e dai luoghi in cui l'apprendimento si è verificato.
La pubblicazione delle *Guidelines*, l'attenzione alla competenza nelle lingue straniere, è nata, infatti, dalla dichiarata preoccupazione degli USA di mantenersi economicamente competitivi, oltre che di preparare i giovani al mercato globale.

IL SISTEMA EUROPEO

Mentre negli USA si stabilivano le *Guidelines*, l'interesse europeo verteva sul processo di insegnamento/apprendimento, piuttosto che sul prodotto; gli sforzi erano tutti concentrati sullo sviluppo di metodologie il più possibile comunicative.
Solo in seguito qualcuno (Alderson e North 1991; Davies 1995) ha portato l'attenzione su alcune contraddizioni implicite, nel tentativo di individuare delle tecniche comunicative di valutazione. Tuttavia, nell'ondata di entusiasmo comunicativo e, anche, credo, sulla scorta di una tradizione che ha sempre trattato il momento valutativo come la Cenerentola della situazione, la maggioranza ha preferito ignorare questa contraddizione degli approcci comunicativi.
Come dicevo, l'attenzione europea è rimasta sul processo di apprendimento delle lingue più che sul prodotto, per tutti gli anni '80. Quando poi nel '92 il Trattato di Maastricht ha suggellato il passaggio da Comunità Economica a Unione, creando un interesse per la politica scolastica degli Stati membri, e non più solo per la formazione professionale, ecco che la direzione è cambiata.
Il Libro Bianco del 1995 individuava il bisogno, da parte dei cittadini dell'Unione, di padroneggiare tre lingue "comunitarie". E a questo punto mi sembra il caso di aprire una parentesi sull'uso dell'aggettivo "comunitarie" o "europee", anche spesso utilizzato al suo posto: per quanto tali aggettivi vogliano sicuramente, nelle intenzioni di chi li ha proposti, incoraggiare un miglior rapporto con la diversità europea, essi ignorano la "scoperta" recente, in ambito educativo, delle varietà scolastiche[2]. Essi rischiano inoltre, a parer mio, di aprire percorsi più

[2] Finalmente i nostri libri di testo ci presentano la differenza fra *British* ed *American English*; finalmente essi ci propongono le voci di parlanti di *Canadian English*, di *Australian English*, ecc.

monolinguistici e monoculturali di quelli ai quali vorrebbero contrapporsi. Si pensi, come probabile risultato dell'insistenza sull'idea di "lingua comunitaria", alla mancanza di qualsivoglia riferimento, nella parte relativa alla lingua inglese delle Raccomandazioni per la comprensione e l'applicazione delle Indicazioni nazionali per la riforma della scuola primaria, al contributo che l'insegnamento della lingua potrebbe offrire allo sviluppo dell'educazione interculturale, e si noti, sempre in esse, l'incoraggiamento all'uso di una (benché contestualmente "sprofessata") metodologia contrastiva che rischia di favorire o consolidare la formazione di pericolosi stereotipi, ed un'immotivata quanto anacronistica enfasi sulla pronuncia *BE* e sulla cultura *British* o, tutt'al più, americana.
Tornando al Libro Bianco, in esso vengono individuate tre ragioni fondamentali per cui i cittadini europei dovrebbero padroneggiare tre lingue: per beneficiare delle possibilità del mercato unico; per rafforzare il sentimento di appartenenza all'Europa; perché l'apprendimento precoce delle lingue rappresenta un importante fattore di riuscita scolastica.

Per arrivare a tale padronanza, il Libro Bianco consiglia: "... de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère dès le niveau pré-scolaire." Ed è questa la prossima tappa del sistema scolastico italiano (anche se bisogna riconoscere che molte scuole private si sono già attrezzate in tal senso), mentre gli altri due consigli contenuti nel Libro Bianco sono stati già da tempo messi in pratica dal nostro Ministero: la lingua straniera, introdotta dapprima nelle ultime classi della scuola primaria, è poi entrata in tutto il percorso dell'obbligo primario, e si è introdotta una seconda lingua, dapprima come facoltativa, extracurricolare, poi a regime, nella scuola media. Qui, e anche nella scuola superiore, sono poi molti i progetti che hanno cercato e cercano di integrare lingua e contenuti in forma di *CLIL, Content and Language Integrated Learning.*
Per promuovere la padronanza in tre lingue da parte dei cittadini dell'Unione, il Libro Bianco anticipava "la mise en place de systèmes d'évaluation (y compris le développement d'indicateurs de qualité)". Nel 1996 veniva infatti pubblicato, sempre a cura della Commissione per l'Educazione, ed in particolare del Gruppo per la Cooperazione Culturale, il Quadro Comune Europeo di Riferimento.
Il Quadro Comune Europeo non veniva fuori dal niente: nel 1971 il Consiglio d'Europa riconosceva l'importanza di suddividere l'apprendimento di una lingua in unità minime, e anche la necessità di fondare l'insegnamento sui bisogni dell'apprendente piuttosto che sulle strutture linguistiche.

contributo della lingua allo sviluppo dell'educazione interculturale

Uno dei risultati di tale riflessione sull'apprendimento/insegnamento linguistico in ambito europeo fu la pubblicazione delle specifiche del Livello Soglia di van Ek nel 1975, che propose un modello per la descrizione dell'abilità linguistica basata sul principio che l'insegnamento linguistico doveva fornire agli apprendenti i mezzi per rispondere ai propri bisogni comunicativi.
Successivamente, si produceva anche una specifica (lessico, funzioni) per un livello più basso, il *Waystage*. Nel 1991 uscivano versioni riviste e aggiornate di entrambi i documenti, sotto il nome di *Threshold Level 1990* e *Waystage Level 1990*, a cura di van Ek e Trim.
Nel 1996, quasi in contemporanea con l'uscita del Quadro, Trim e van Ek producevano anche il *Vantage Level.*
Il Quadro Comune Europeo si presenta come "A taxonomy (...) facilitating the description of the objectives and content of teaching or learning, the results obtained and the levels reached. A framework of reference which is not determined by any particular theoretical or ideological model." (Consiglio d'Europa 1996)
Esso risponde all'esigenza di elaborare una struttura di riferimento, comune a tutti i Paesi membri, per l'apprendimento delle lingue: attraverso la descrizione dei livelli di competenza linguistica che si possono raggiungere, esso fornisce a quanti sono implicati nell'insegnamento/apprendimento delle lingue uno strumento utile all'elaborazione dei programmi di apprendimento e al riconoscimento reciproco delle certificazioni. Vengono individuati sei stadi di competenza linguistica:

Quadro Comune Europeo: livelli di riferimento

A – Livello Base (introduttivo/di scoperta)	**A2 (intermedio o di sopravvivenza)**
B – Livello Autonomo (soglia)	**B2 (avanzato o indipendente)**
C – Livello Padronanza (autonomo)	**C2 (padronanza)**

È stata inoltre messa a punto una griglia di autovalutazione, scaricabile alla *URL* http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf, che descrive, in maniera particolareggiata, le competenze per i sei livelli.

Lo schema sotto riportato indica all'incirca le ore di studio in classe e di studio autonomo, necessarie per raggiungere i diversi livelli previsti dal Consiglio d'Europa.

A1	90 ore
A2	180-200
B1	375-400
B2	ca. 750
C1	ca. 1500
C2	ca. 3000

Dal numero di ore attribuite ai vari livelli si capisce che il livello B1 corrisponde al livello soglia di van Ek, il livello A2 al livello *Waystage*, e il livello B2 al livello *Vantage*.
Il livello B1 è il livello di uscita dei corsi per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative degli insegnanti di scuola primaria[3], anche se in un documento sottoscritto da docenti universitari di lingua e di recente sottoposto al Consiglio dei Presidi di Facoltà, si auspica che il livello di competenza linguistica in uscita dei futuri docenti di scuola primaria, e dunque di tutti i prossimi laureati in Scienze della Formazione Primaria, sia equiparabile al livello B2 del Quadro.

LA VALUTAZIONE: DAL PROCESSO AL PRODOTTO

A questo punto non so se il parallelo risulta chiaro, o meglio, se è chiara la mia intenzione di mettere in risalto le scelte, quella americana e quella europea, che mi sembrano dettate da principi simili, e che di fatto, negli USA prima, in Europa dopo, hanno portato ad uno spostamento di interesse, nella valutazione del percorso di apprendimento/insegnamento, dal processo al prodotto.

Si pensi un po' a quello che è successo nella scuola italiana in seguito a questo.
Nella circolare 335/97, che comincia l'opera di introduzione dell'insegnamento facoltativo extracurricolare di una seconda lingua comunitaria nella scuola media, si introduce per la prima volta l'idea dell'accertamento del livello di preparazione raggiunto.
Nel '98, un'altra circolare sull'introduzione della seconda lingua nella scuola media, parla di possibilità di certificazioni esterne.
Con il Progetto Lingue 2000 si comincia poi a far chiaramente riferimento ai livelli del Quadro Comune Europeo per le competenze in uscita.
Diciamo che il Progetto Lingue 2000 dà il suggello finale, con la definizione dei livelli di competenza in uscita per le varie tappe del percorso scolastico, scatenando anche la corsa alle certificazioni che, credo, tutti abbiamo ben conosciuto.

Progetto Lingue 2000
Competenze in uscita
Scuola Elementare:
1ª lingua: A1

Scuola Media:
1ª lingua: A2/B1
2ª lingua: A1/A2

Biennio:
1ª lingua: B1/B2
2ª lingua: A2/B1

Per quanto riguarda l'attuale Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione, contenuto nelle Indicazioni Nazionali per l'attuazione della riforma scolastica, esso innalza i livelli di competenza precedentemente fissati, indicando, come obiettivo in uscita della Scuola Primaria, il "conoscere e praticare funzionalmente la lingua inglese almeno a livello di base A2 e, da principianti, una seconda lingua comunitaria", il che fa intuire che il livello auspicabile di uscita per la prima tappa del percorso scolastico (per il Primo Ciclo, cioè) potrebbe essere addirittura B1/B2, con il conseguente innalzamento al livello C1 nel Secondo Ciclo.
Quanto ci sia di positivo in tutta questa attenzione alle competenze in uscita e alle relative certificazioni già a livello di scuola primaria resta da stabilire. La quantità e la qualità delle componenti in gioco nei processi educativi non consentirebbero una efficace misurazione dei risultati a così breve termine. Forse sarebbe più giusto parlare (e non solo per la scuola primaria) di profili linguistici, profili individuali creati per ciascuno studente sulla base dei descrittori del Quadro Comune Europeo; profili, dicevo, piuttosto che livelli. Ciò anche in considerazione del fatto che difficilmente un individuo raggiunge la stessa padronanza linguistica nelle abilità ricettive e in quelle produttive o, fra queste ultime, nell'ascolto, nella produzione o nell'interazione orale, o ancora nella comprensione di annunci radiofonici o televisivi, ecc.
Sento, inoltre, di dover esprimere qualche perplessità per la puntigliosa definizione degli obiettivi specifici di apprendimento della lingua inglese contenuta nelle Indicazioni Nazionali. Si parla, per le classi quarta e quinta, di funzioni quali "congedarsi, ringraziare", di riflessioni sulla lingua quali il "presente dei verbi *be*, *have* e *can*", di elementi di civiltà quali il "rilevare diversità culturali in relazione ad abitudini di vita e a condizioni climatiche". Tale minuziosa elencazione

[3] Il Ministero sta cercando, al momento, di eliminare progressivamente tutti gli insegnanti specialistici e specializzati dalla scuola primaria, preparando il maggior numero possibile di docenti di classe all'insegnamento della lingua straniera accanto a quello di altre discipline.

di contenuti, che probabilmente si propone di aiutare il docente passo per passo nel complesso cammino della riforma, ne mortifica, invece, a parer mio, la professionalità, rischiando di trasformarlo in un semplice tecnico. Un sistema che si propone di educare alla complessità non dovrebbe intrappolare la realtà in segmenti discreti di conoscenze statiche, note e dunque rassicuranti, ma che si possono, così presentate, intuire facilmente maneggiabili in forma di "travaso", come puri e semplici contenuti, in studenti che vanno, così, tutti assorbiti nella norma. Le Raccomandazioni per la comprensione e l'applicazione delle Indicazioni nazionali della Riforma della scuola primaria sembrano voler aggiustare il tiro in proposito, sottolineando che il docente non deve "pretendere una programmazione deduttiva e deterministica dell'insegnamento", quanto piuttosto essere sempre pronto ad adattare il suo intervento "in itinere alle 'sorprese' e agli 'imprevisti'", ad usare "le conoscenze e le abilità elencate nelle Indicazioni nazionali come mezzo per progettare professionalmente percorsi formativi che, a partire da esse, rispondano, però, alle capacità uniche e irripetibili di ciascuno, avvalorandole al massimo.".

non c'è un contenuto astratto e predefinito uguale per tutti

Gli obiettivi indicati non sarebbero, pertanto, "gli standard e i livelli minimi di padronanza attesi per tutti gli allievi", quanto piuttosto la "geografia epistemologica che ogni docente è chiamato a padroneggiare per poter organizzare in maniera formativa il proprio insegnamento", gli "standard obbligatori di prestazione del servizio professionale che le scuole e i docenti sono tenuti ad erogare per promuovere le competenze degli allievi e che l'Amministrazione statale è obbligata a controllare siano garantiti". Fa piacere trovare nelle Raccomandazioni l'affermazione che "non c'è un contenuto astratto e predefinito uguale per tutti da trasmettere poi individualmente e che tutti assorbono allo stesso modo". Va, tuttavia, sottolineata la "macchinosità" dei modi in cui tale principio di base viene "rivelato" ai soggetti coinvolti: le Indicazioni potrebbero, infatti, risultare assolutamente fuorvianti senza il supporto delle Raccomandazioni. Ciò lascia intuire interventi a più voci nei vari documenti ufficiali e, in particolare, una revisione finale correttiva, piuttosto che chiarificatrice. Oltre a rispondere al bisogno di guidare il docente nell'attuale

cammino di riforma dell'istituzione scolastica, a fornirgli "spunto e promemoria", una "specie di tabella di marcia", il dettagliato elenco di contenuti da garantire, come "erogazione", entro il termine della Scuola Primaria risponde, ovviamente, anche al bisogno di cominciare ad individuare chiaramente e suddividere, fra le varie tappe del percorso scolastico, le conoscenze necessarie allo studente per un futuro proficuo inserimento nel mondo del lavoro.
Di qui l'insistenza sugli "stardard obbligatori di prestazione del servizio professionale": non si possono certo ignorare le richieste di produttività e di efficienza del mercato: il mondo del lavoro cerca giovani che siano sempre più competenti e che raggiungano questo alto livello di competenza sempre più in fretta.
Le Raccomandazioni assicurano che una "filosofia prestazionistica di tipo selettivo" è "del tutto estranea" alle Indicazioni Nazionali. Un plauso, dunque, al tentativo di rispettare i bisogni specifici, gli interessi particolari, i tempi e le caratteristiche individuali dello studente che si evince dalle Raccomandazioni. Tale tentativo sarebbe tuttavia andato a miglior fine se le Indicazioni fossero state scritte seguendo gli stessi criteri che hanno ispirato le Raccomandazioni. Inoltre, a tale tentativo sarebbe forse stato giusto aggiungere almeno un accenno agli specifici interessi, alle particolari competenze ed ai tanto ignorati diritti del docente, anch'essi valori irrinunciabili. Valori sempre più appannati dietro elenchi di varia natura, e per varie ragioni proposti, di "standard di prestazione". Benché nelle Raccomandazioni traspaia una significativa attenzione a sottrarsi a questa tendenza, non si può non notare che i termini più ricorrenti nel linguaggio della scuola italiana contemporanea sembrano in buona parte mutuati dal settore economico ed improntati alle logiche del mercato[4], e, con i finanziamenti alle scuole operati sulla base di inequivoca esplicitazione delle "competenze in uscita", credo si incoraggi poco altro che l'efficienza generale dell''azienda' scuola. Eppure gli strumenti per ottenere altro ci sarebbero.

PER UN'INVERSIONE DI TENDENZA – DAL PRODOTTO AL PROCESSO: LA CREAZIONE DI PROFILI PERSONALIZZATI ATTRAVERSO IL PORTFOLIO

Ho detto sopra delle *ACTFL Guidelines* dell'82, del Quadro Comune Europeo del '96 e del conseguente interesse, prima in USA, poi in Europa, per il prodotto dell'apprendimento.

il portfolio sarebbe un ottimo mezzo per riportare l'attenzione sul processo

Ho volutamente omesso gli studi successivi, in USA una quindicina di anni fa (Wolf 1989; Valencia 1990; Paulson e Paulson 1991), in Europa di recente, sulla creazione di Portfolii dello studente, e non ne ho parlato perché so bene che, laddove il discorso dei livelli di competenza e delle certificazioni è ormai un dato acquisito, la questione del Portfolio è ancora trascurata, se non del tutto ignorata, perché, chiaramente, di non facile gestione. È ovvio che i docenti che si aggiornano, che cercano costantemente di migliorare la loro competenza didattica, conoscono e fanno uso del portfolio. Ma quanto di tutto ciò arriva a quelli che restano nel chiuso delle loro classi, limitandosi a mettere in pratica ciò che viene loro specificamente chiesto/imposto attraverso le Circolari Ministeriali?
Il portfolio non è ancora entrato nella pratica comune, forse per la sua natura di valutazione "alternativa", e, come dicevo prima, di non sempre facile gestione. Eppure il portfolio sarebbe un ottimo mezzo per riportare l'attenzione sul processo, sui meccanismi di apprendimento; un efficace strumento per restituire alla scuola, al docente ed anche allo studente, la loro prerogativa di valutatori dei processi messi in atto. Valutare (ed autovalutarsi, nella prospettiva dello studente) è un diritto, non un dovere. Se è il docente ad insegnare, sta al docente, in primo luogo, valutare e adattare – non adottare pedissequamente - i descrittori del Quadro ai tanti e tanto diversi studenti che si trova davanti attraverso l'individuazione, con il portfolio, di profili personalizzati: profili e non livelli. L'individuazione di profili personalizzati richiede conoscenza approfondita dei descrittori del Quadro e uno sforzo progettuale notevole da parte del docente. Più facilmente ricavabili da un percorso di apprendimento/insegnamento organizzato in forma modulare[5] (Moon 1988, Warwick 1988), i profili personalizzati possono comunque essere il risultato di una valutazione effettuata in maniera modulare (per abilità, per tipo di compito, per tipo di testo, ecc.), "modulata" (ossia finalizzata ad obiettivi non solo cognitivi, ma anche metacognitivi), non limitata ad un momento (come lo sono, invece, esami e certificazioni), e dunque per questo maggiormente in grado non solo di presentare lo studente all'esterno nella sua globalità e complessità, ma anche di spingere quest'ultimo a migliorarsi, a progredire (l'aspetto formativo del *profiling* è il suo maggiore valore).
Valutare mi pare che sia, in questo momento più che mai, un diritto che va riaffermato, soprattutto alla luce di documenti quali le Linee Guida per la

[4] Si parla, ad esempio, di "offerta" didattica e di "contratto" formativo.
[5] Il Ministero sembrava introdurre questa nuova forma di organizzazione didattica con il Progetto Lingue 2000, ma la proposta è rimasta limitata ai tempi di attuazione di tale progetto.

formazione dei docenti coinvolti nel Progetto Lingue 2000, che contengono le indicazioni più recenti fornite dal Ministero della Pubblica Istruzione sulla specifica formazione dei docenti di lingua straniera e che fanno riferimento alla capacità, da sviluppare da parte di tali docenti, di "progettare, eventualmente in collaborazione con gli Enti certificatori, attività propedeutiche alle prove di certificazione che possano garantire al contempo alti livelli di successo per gli studenti". Si tratta di insegnare agli studenti quei *trick*, quelle *exam technique*, che sono diverse da certificazione a certificazione e che per nulla incidono sulla competenza in lingua straniera: uno studente che le conosce e le sa mettere in pratica non è certo più competente, linguisticamente, di un altro studente che invece non le conosce. Ora, sono a conoscenza del fatto che molti docenti hanno incorporato la preparazione alle certificazioni nel loro insegnamento: è giusto sottrarre, per far questo, del tempo al proprio, già limitato, numero di ore settimanali/annuali per classe?

Va bene sottolineare, come si è fatto e si fa, l'utilità di una certificazione delle competenze linguistiche riconosciuta a livello nazionale, e magari anche in ambito europeo: una certificazione generalizzata delle competenze in lingua straniera potrebbe rivelarsi positivo sprone per un innalzamento del livello linguistico nel nostro paese. Tuttavia, perché tale innalzamento sia qualitativo e non solo quantitativo, sarebbe del tutto fuori luogo, come potrebbe verificarsi in qualche caso, insegnare in vista delle certificazioni, come un tempo si faceva, in particolare nell'ultimo anno di Scuola Superiore, per gli esami finali. L'attuale attenzione sulle "competenze in uscita" ha di certo un merito: quello di favorire una valutazione basata su criteri anziché effettuata, come talvolta avveniva, sulla base di vaghe aspettative. Tuttavia, una valutazione basata su criteri, senza l'ausilio del portfolio, potrebbe rivelarsi altrettanto spersonalizzante, frustrante sia per il docente che per lo studente.
Va sicuramente apprezzata l'attuale introduzione di un portfolio delle competenze individuali, peraltro non limitato ad un'unica disciplina, già nella Scuola d'Infanzia, ma è auspicabile una riflessione più approfondita sulla questione dei "criteri di scelta e di ordinamento", affidati al momento alla sola Istituzione, nel dichiarato timore che il portfolio si trasformi in un "contenitore di materiali disordinati e non organizzati". Una eccessiva rigidità e strutturazione del portfolio rischierebbe di svuotarlo dei suoi elementi caratterizzanti, ovvero di cancellarne le potenzialità di valutazione "alternativa", trasformandolo soltanto in uno strumento di controllo dell'Istituzione.

verso una nuova centralità del docente e dei suoi diritti oltre che del discente

Soltanto accettando l'apparente disordine di una raccolta di dati e documenti in continua riorganizzazione a seconda di usi e di utenti diversi (il portfolio ideale sarebbe un portfolio a fogli mobili), in primo luogo studenti e docenti che modificano i criteri di scelta sulla base di quanto intendono mostrare a se stessi e dimostrare agli altri, può garantire al portfolio la sua identità di strumento essenzialmente finalizzato all'*empowerment* - alla valorizzazione delle potenzialità di ciascuno - attraverso il quale studenti e docenti possono riappropriarsi del proprio percorso di apprendimento/insegnamento e diventare soggetti politici dotati di voce propria.

CONCLUSIONE

Quello che ho inteso fare, nel corso di questo intervento, è stato offrire una sorta di retrospettiva/riflessione sul panorama della valutazione delle competenze linguistiche in Italia negli ultimi dodici-tredici anni, partendo dai riferimenti alle *ACTFL Guidelines* americane e al Quadro Comune Europeo e analizzando le circolari ministeriali del Progetto Lingue 2000 e i Programmi della Scuola Elementare del 2003-2004. In secondo luogo mi sono soffermata sullo spostamento dell'interesse dal processo al prodotto della valutazione, passaggio che richiede, a parer mio, una rinnovata attenzione al momento della valutazione quale diritto del docente e la rivalutazione del *profiling* e del portfolio. In prospettiva futura è, in tal senso, evidente la necessità della formazione, dell'aggiornamento sulle problematiche della valutazione e sulle potenzialità del *profiling* e del portfolio, dei corsi mirati allo sviluppo delle capacità di valutazione e alla creazione di profili e portfolii personalizzati.
L'aggiornamento, lo studio sono un diritto/dovere del docente.
D'altra parte mi pare che la direzione attuale della scuola stia facendo segnare un passaggio dalla centralità dell'apprendente, dei suoi diritti, alla centralità degli interessi di mercato. Forse dovremmo, invece, fare in modo di spostare questa direzione (senza per questo ignorare le richieste - non gli interessi - del mercato) verso una nuova centralità del docente e dei suoi diritti oltre che del discente.

BIBLIOGRAFIA

- ALDERSON J. C., NORTH B. (a cura di) (1991), *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*, Macmillan, London.
- AMERICAN COUNCIL FOR THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (1986), *Proficiency Guidelines*, http://www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/OtherResources/ACTFLProficiencyGuidelines/ACTFLProficiencyGuidelines.htm (visionato il 29/02/08).
- CONSIGLIO D'EUROPA (1995), *Libro Bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva.*
- CONSIGLIO D'EUROPA (1996), *Quadro Comune Europeo di Riferimento.* Versione inglese: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (visionato il 29/02/08).
- DAVIES A. (1995), "Testing Communicative Language or Testing Language Communicatively: What? How?", in Language Testing Research Centre, *Melbourne Papers in Language Testing*, pp. 1-100.
- DI SABATO B., CORDISCO M. (a cura di), "Lingua e contenuti: un'integrazione efficace", numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* a. 38 n. 1 2006.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1997), Circolare Ministeriale 335.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1998), Circolare Ministeriale 304.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1999), Progetto Lingue 2000.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2003a), *Indicazioni nazionali per la riforma della scuola primaria.*
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2003b), *Raccomandazioni per la comprensione e l'applicazione delle Indicazioni nazionali per la riforma della scuola primaria.*
- MOON B. (1988) (a cura di), *Modular Curriculum*, Paul Chapman Publishing, London.
- PAULSON L., PAULSON P. (1991), "What Makes a Portfolio a Portfolio?", in *Educational Leadership*, a. 48 n. 5, pp. 60-63.
- STANSFIELD C. W. (1992), "ACTFL Speaking Proficiency Guidelines", in ERIC *Digest*, http://www.ericdigests.org/1992-2/actfl.htm (visionato il 29/02/08).
- TRIM J. L., VAN EK (1991), *The Waystage Level*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- TRIM J. L., VAN EK (1996), *The Vantage Level*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- VALENCIA S. (1990), "A Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: The Whats, Whys and Hows", in *The Reading Teacher*, a. 43 n. 4, pp. 338-341.
- VAN EK J. A. (1975), *The Threshold Level*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- WARWICK D. (1988), *Teaching and Learning Through Modules*, Blackwell, Oxford.
- WOLF D. (1989), "Portfolio Assessment: Sampling Students' Work", in *Educational Leadership*, a. 46 n. 7, pp. 35-39.
- YOFFE L. (1997), "An overview of ACTFL proficiency interviews: a test of speaking ability", in *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, a. 1997 n. 2, pp. 3-9.

La Spiga

MODERN LANGUAGES

www.laspigamodern.com

La collana **LABORATORI DI...** propone una serie di Quaderni Operativi per i cinque anni della Scuola Primaria, relativi a tutte le aree disciplinari:

- grammatica
- scrittura
- geostoria (storia – geografia)
- geostoria (regioni)
- matematica
- informatica
- scienze e tecnologia
- musica
- arte e immagine

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

La lingua inglese oggi: approcci al testo in prospettiva multimodale

Linda Barone
Università degli Studi di Salerno

Molti docenti hanno di certo familiarità con i termini "multimedialità", "multimediale" ecc., ma non tanti ne hanno con l'aggettivo "multimodale" o con le espressioni "multimodalità statica e dinamica". La società in cui viviamo è profondamente multimodale e tutti i testi, comunque realizzati, lo sono, in quanto combinano ed integrano sempre differenti risorse semiotiche per produrre significato (Baldry 2000). In particolare i testi contemporanei sono più apertamente multimodali grazie all'avvento della tecnologia informatica e di Internet che hanno accelerato il processo di integrazione delle suddette risorse semiotiche e hanno permesso, nel campo della didattica delle lingue ad esempio, di rendere più efficace l'approccio ai testi rispetto a qualche anno addietro quando si poteva contare solo sulla pagina stampata.

Il percorso didattico che si è scelto di proporre ha come scopo la riflessione sull'uso della lingua inglese a partire da diversi tipi e generi testuali.
Si intende fornire un percorso che giunga, attraverso lo sfruttamento di testi di varia natura, da un lato al chiarimento di concetti che potrebbero generare confusione soprattutto tra gli studenti e dall'altro ad offrire un'idea su come poter strutturare in modo originale e multimodale una serie di lezioni, che pur avendo come scopo il potenziamento delle competenze linguistiche possono rivelarsi un modo accattivante di proporre la lingua inglese poiché comprendono tutti gli ambiti di solito fonte di motivazione per gli apprendenti: musica, cinema, letteratura, Internet.

Tale percorso didattico, pur se incentrato su una sola opera, *About a Boy* (romanzo di Nick Hornby divenuto famoso soprattutto in seguito alla sua trasposizione cinematografica nel 2002), è talmente ricco di spunti, di prospettive, e suscettibile di aggiunte, che può essere sviluppato anche in cinque o sei lezioni di due ore ciascuna, che non rischieranno di annoiare proprio per la ricchezza di angolazioni e tale abbondanza è il motivo per il quale il seguente lavoro si comporrà quasi esclusivamente di 'pratica', si illustrerà il percorso proprio come se fosse già pronto per essere utilizzato in classe con obiettivi, divisione delle lezioni e durata delle singole attività.

La gestione di testi qui presentata si ritiene utile nella scuola secondaria – dove gli insegnamenti della lingua e della letteratura straniera sono ancora unificati – e si rivolge a studenti con un livello di competenza intermedio e post-intermedio, ma anche a studenti universitari iscritti ai corsi di laurea triennale di Lingue e letterature straniere, di Scienze della comunicazione, di Cinematografia e di Mediazione culturale – ambiti nei quali un approccio alla lingua basato sui contenuti curriculari sarebbe auspicabile. Si vuole qui suggerire inoltre che, al di là della natura del testo, sia esso inteso come testo letterario (inglese, francese, italiano) o non letterario (scientifico, economico, legale o ancora storico, filosofico, geografico, musicale, cinematografico ecc.) l'uso della LS può diventare lo strumento attraverso cui pervenire ad altre competenze; in questo modo, cioè attraverso il cosiddetto *apprendimento integrato di lingua e contenuti*, l'apprendente potrebbe, non soltanto migliorare la propria abilità d'uso nella lingua straniera (cui si dedica ancora troppo poco spazio sia a livello di scuola secondaria, che a livello universitario) ma potrebbe anche essere più interessato e motivato all'apprendimento di altre materie/discipline (altrimenti ignorate) proprio perché avvertirebbe questa sovraesposizione alla lingua straniera come uno strumento utile al raggiungimento di un obiettivo concreto, cioè quello di apprendere tale lingua in modo più completo ed

efficace in vista di prospettive lavorative (extrascolastiche o extrauniversitarie).

UNITÀ DIDATTICA: *ABOUT A BOY*

Obiettivi generali

Gli studenti:

1) approfondiranno diversi aspetti relativi alla testualità e al discorso;
2) saranno in grado di riconoscere diversi tipi e generi testuali;
3) rifletteranno sulla variazione linguistica in senso ampio focalizzando poi l'attenzione su alcune varietà regionali e sociali della lingua inglese;
4) riconosceranno nella tecnologia e in diversi media e modi di apprendimento dei validi alleati dell'acquisizione linguistica;
5) amplieranno la propria conoscenza lessicale e morfosintattica della lingua target;
6) attraverso la combinazione delle abilità di reading, listening, speaking, writing e viewing acquisiranno in modo più completo e naturale alcuni aspetti della lingua inglese;
7) saranno in grado di affrontare criticamente diversi testi e di analizzarli da un punto di vista prettamente linguistico;
8) rifletteranno sui processi traduttivi e saranno introdotti brevemente alle possibili difficoltà e sfumature linguistiche presenti nel passaggio dalla lingua inglese a quella italiana.

Durata[1]**:** 12 ore suddivise in 6 lezioni di 2 ore ciascuna. (Le ore dedicate ad ogni lezione saranno decise dal docente. Si consiglia, però, di dedicare uno spazio di 4 ore alla lezione che qui è presentata come terza del percorso).
Livello: intermedio e post-intermedio (livelli B1 e B2 del CEF)

PRIMA LEZIONE: INCONTRO CON I TESTI

Visione del video musicale *Silent Sigh*[2], contenuto nel DVD del film *About A Boy* (5 minuti); agli studenti verrà distribuito il testo della canzone, dopo la prima visione del videoclip.
Discussione sul video e inferenze sul percorso (15 minuti): agli studenti verrà chiesto di predire i passi che si faranno insieme: *How could you link the video shown to the song lyrics? Could you suggest any possible route combining language, music, cinema and literature?*
Agli studenti verranno mostrate delle diapositive che illustrano i diversi testi che incontreranno nel percorso: la locandina del film *About a Boy*, le copertine della versione inglese ed italiana del romanzo, una recensione sul film contenuta in una pagina Web di *USA Today* (formale), una recensione contenuta in un blog (informale), una pagina Web contenente un *discussion forum* sul film, testo della canzone principale della colonna sonora *(Something to Talk About)*, alcuni passaggi dallo script, un testo estratto dal libro di N. Hornby *About A Boy* e un breve estratto dal libro di Hornby *31 songs* con traduzione italiana.
Dopo aver visto velocemente tutte le diapositive, il docente tornerà sulle stesse e, mostrandole ad una ad una, chiederà agli studenti che tipo di testi hanno di fronte: *Are they all texts? Could you give a definition of the word 'text'? Could you say what type of texts they are? Without any particular information given, how would you define each text? Could you identify any characteristics differentiating them? (layout, colours, pictures, fonts...)* (30 minuti)

Partendo dalle considerazioni fatte dagli studenti, il docente darà delle spiegazioni teoriche che riguardano il testo inteso in senso generale, la testualità, il discorso, il genere, il tipo, lo stile, la varietà ecc., chiarendo così eventuali dubbi terminologici degli apprendenti e fornendo dei riferimenti bibliografici per chi fosse interessato ad approfondire aspetti particolari relativi alla testualità. Inoltre a questo punto della lezione, il docente farà delle considerazioni sulla multimodalità come prezioso alleato della didattica e sugli strumenti tecnologici che gli apprendenti possono utilizzare per approfondire aspetti linguistici di qualsiasi testo (linguistica dei corpora). (50 minuti)

SECONDA LEZIONE: IL TESTO ASCOLTATO E IL TESTO VISTO

Il docente porterà a termine il discorso teorico iniziato nella lezione precedente, ripromettendosi di riprenderlo in momenti futuri dell'unità didattica, e in particolare si soffermerà su possibili modi di affrontare un'analisi testuale dal punto di vista linguistico. E concluderà la parte teorica facendo un sunto di quanto detto per accertarsi che tutti abbiano le idee chiare sui temi affrontati. (45 minuti)

Nella seconda parte della lezione agli studenti verrà mostrato un altro video che prosegue in un certo senso la storia del primo. Anche questa volta gli

---

[1] Come si vedrà facendo facili calcoli, la somma delle attività di ciascuna lezione non è esattamente di due ore, ma di circa 1 ora e 45 minuti. Questo perché si devono sempre considerare i *tempi morti* o eventuali pause tra un'attività e un'altra. In più, va considerato che alcune attività (soprattutto quelle relative alla discussione in classe) potrebbero prendere tempi maggiori rispetto a quelli ipotizzati.
[2] Il video mostrato agli studenti è collegato agli altri testi che verranno in seguito presentati in quanto la colonna sonora, scritta appositamente per questo film, narra una sorta di storia parallela al film. Nella storia del video in questione è protagonista un papero che avrà un ruolo breve, ma importante nel film e nel romanzo. Il videoclip si apre con l'immagine di un papero annegato e immediatamente dopo, in un paesaggio ghiacciato di duemila anni più tardi, un astronauta trova un papero in un blocco di ghiaccio. Dopo lo scongelamento dell'animale, l'astronauta usa un improbabile macchinario che, collegato alla testa dell'animale ne mostra tutta la vita e i ricordi fondamentali. Nel video e in un altro che verrà successivamente mostrato agli studenti, si dà spazio ad uno sfortunato animale la cui presenza nel film è breve, ma intensa. In seguito alla visione di questi due video e dell'estratto dal film gli studenti capiranno il nesso divertente e paradossale e al tempo stesso triste che li lega.

studenti avranno il testo della canzone che accompagna le immagini. Il docente avrà scritto una serie di *pre-viewing questions* del tipo: *Do the song lyrics help the understanding of the video or vice versa? Could you see a connection between the two videos?* (Visione e risposta alle domande: 15 minuti)

Va qui specificato che l'unità didattica e i passi che la compongono scaturiscono da riflessioni fatte in precedenza dal docente che, a partire dai materiali a disposizione crea delle attività coerenti con ciò che tali materiali possono offrire, con il livello del gruppo classe e con gli obiettivi che intende raggiungere. E, a proposito di analisi testuale a qualsiasi livello, è chiaro che il primo ad analizzare i testi deve essere il docente stesso che non può permettersi di presentare un percorso o un testo senza un'attenta analisi preliminare perché rischierebbe di confondere gli studenti, di non raggiungere gli obiettivi prefissati e di conseguenza di rendere le lezioni inefficaci. Se, ad esempio, senza alcun criterio, il docente presentasse un testo di una canzone, premurandosi soltanto di cancellare alcune parole a caso e fare attività di ascolto e riempimento, potrebbe sì da un lato esercitare l'ascolto e comprensione degli apprendenti, ma non riuscirebbe ad ottenere molto altro. Se invece il docente prende in considerazione fattori quali la chiarezza espressiva del cantante, il 'passo' della melodia, eventuali ripetizioni di frasi o strutture, lessico particolare, figure retoriche presenti ecc., potrà creare delle attività pertinenti che potranno raggiungere più di un obiettivo.

Nel caso delle due canzoni presentate nell'unità *About A Boy*, ad esempio, considerando che entrambe sono abbastanza lente, che il cantante si esprime con sufficiente chiarezza, che il lessico utilizzato è semplice e molto metaforico, che entrambe saranno accompagnate dal rispettivo videoclip che ne aiuta la comprensione e soprattutto che il gruppo di apprendenti è di livello intermedio e oltre, il docente può invitare gli studenti a svolgere un'analisi testuale che metta in risalto l'uso idiomatico della lingua, gli aspetti colloquiali, la connotazione, le deviazioni dall'inglese standard, anche a livello di accento (ad esempio, nei testi presentati il cantante di Manchester, pronuncia le parole 'something', 'about', 'come' ecc. in un modo che può risultare strano rispetto alla pronuncia solitamente appresa dagli studenti) e la presenza di figure retoriche quali la metafora, l'ossimoro o l'allitterazione. Inoltre, a partire dai testi e dalle storie raccontate nei due video agli studenti può essere chiesto di scrivere una breve storia (massimo 100 parole) che riassuma il contenuto di uno dei due video o di entrambi.

Sia l'analisi testuale che la creazione della storia saranno un modo per esercitare anche l'abilità scritta e, soprattutto nel caso della storia, gli studenti si misureranno con un'attività pressoché dimenticata, ossia il riassunto, ma un tipo di riassunto particolare perché non dovrà nascere da un testo scritto che gli studenti dovranno comprimere, ma da un testo visto: dalle immagini alla scrittura per rimanere fedeli al percorso multimodale delineato. Il docente sceglierà una delle due attività (analisi o storia/riassunto) da far svolgere a questo punto della lezione (45 minuti) e potrà conservare l'altra per il momento valutativo finale da proporre insieme ad altre attività.

Avendo poi a disposizione più tempo, il docente può soffermarsi sul legame tra testo musicale e testo poetico, facendo riflettere gli studenti su ciò che li unisce e li differenzia. Un altro tipo di attività che si potrebbe considerare come un'estensione dell'unità didattica potrebbe essere la creazione di due corpora da parte degli apprendenti divisi in gruppi: ogni gruppo potrebbe creare due corpora, uno di testi musicali e l'altro di testi poetici e procedere alla disamina dei dati reperiti. (Gli studenti a questo punto saranno già entrati in contatto con la linguistica dei corpora, ambito descritto dal docente nella parte teorica conclusa in questa lezione)

TERZA LEZIONE (TESTO LETTERARIO E SCENEGGIATURA)[3]

In questa lezione si proporrà agli apprendenti un testo tratto dal romanzo di Hornby e lo si confronterà con l'estratto corrispondente dello *screenplay* (differenze tra testo letterario e sceneggiatura, aspetti linguistici e stilistici del testo letterario e brevi considerazioni sugli aspetti traduttivi considerando altri due testi).

Un'attività preliminare per preparare gli studenti alla storia (che ancora non conoscono) può essere la seguente:

Task

Here are the beginnings of *About a Boy* as novel and as screenplay. Decide which paragraph is the starting point of the novel and which is the starting point of the screenplay and why. Explain your choice in a brief paragraph (max. 50 words). Then write another brief paragraph (max. 50 words) about what in you view the story will be about. Predictions. (40 minuti). Il docente farà leggere ad alcuni studenti quanto scritto coinvolgendo l'intera classe nella discussione (30 minuti).

Text 1

"So, have you split up now?"
"Are you being funny?"

Text 2

Who wrote the phrase: 'No man is an island?' John Donne, John Milton, John F. Kennedy, Jon Bob Jovi?
Jon Bob Jovi. Too easy. And if I may say so, a complete load of bollocks. In my opinion all men are islands. And what's more, now it's the time to be one. This is an island age.

[3] Questa lezione coprirà uno spazio maggiore rispetto alle altre. Si consiglia una durata non inferiore a quattro ore.

Poiché il linguaggio letterario non può e non deve considerarsi separato o del tutto diverso da altri tipi di discorso, studiare ed analizzare testi letterari in prospettiva linguistica può facilitare la conoscenza globale della lingua. In più, mettendo in contrasto differenti tipi testuali gli studenti entreranno in contatto con stili e generi diversi e potranno essere sensibilizzati ai vari usi e scopi di una lingua. Attraverso la lettura di testi letterari gli studenti potranno apprezzare i diversi livelli di significato, il linguaggio figurato e gli aspetti fonologici appartenenti a quel testo e ad altri tipi di testo.
(Dopo la lettura e comprensione dello screenplay e dell'estratto dal romanzo, gli studenti possono, come attività di espansione, ricreare alcune scene fondamentali imparando le parti e filmando il tutto che poi verrà visto dall'intera classe)

Prima di leggere il testo gli studenti possono predirne il genere considerando quanto fatto nelle precedenti lezioni e considerandone il titolo *(What would you expect of a story entitled About a Boy? What do you think of the two book covers? Can you see any metaphorical meaning in them?)*. Il docente può selezionare 3 o 4 brevi estratti salienti del romanzo e far discutere gli studenti sui possibili contenuti (brainstorming + lettura e discussione dei seguenti testi: 45 minuti).

"We were wondering," said John, "whether you'd like to be Imogen's godfather?" The two of them sat there with an expectant smile on their faces, as if he were about to leap to his feet, burst into tears and wrestle them to the carpet in a euphoric embrace. Will laughed nervously.
"Godfather? Church and things? Birthday presents? Adoption if you're killed in an air crash?"
"Yeah."
"You're kidding."
"We've always thought you have hidden depths," said John.
"Ah, but you see I haven't. I am this shallow."

Sixty years ago, all the things Will relied on to get him through the day simply didn't exist: there was no daytime TV, there were no videos, there were no glossy magazines and therefore no questionnaires and, though there were probably record shops, the kind of music he listened to hadn't even been invented yet. (Right now he was listening to Nirvana and Snoop Doggy Dogg, and you couldn't have found too much that sounded like them in 1933.)

"But haven't you ever wanted to work?"
"Oh, yes. Sometimes. It's just...I don't know. I never seem to get round to it." And that was the long and the short of it. He never seemed to get round to it. Every day for the last eighteen years he had got up in the morning with the intention of sorting out his career problem once and for all; as the day wore on, however, his burning desire to seek a place for himself in the outside world somehow got diminished.

RECOMMENDED TEXT (PP. 60-61)

Will, Suzie, Megan and Marcus (stood) (on) the path at the edge of the lake, staring (at) the dead body floating (in) the water. **ALLITERATION**
'There's nothing we can do about it now," (said) Will, the trendy bloke who (was trying to) get off with Suzie. "Just leave it. What's the problem?"
"Well... Supposing someone saw me?" ALLITERATION
"**D'you** think anyone did?"
"I don't know. **Maybe. Maybe** they said they were going to tell the park-keeper."
"**Maybe** someone saw you, or definitely? **Maybe** they said they were going to get the park-keeper, or definitely?" Marcus (didn't like) this bloke, so he (didn't answer) him.
REPETITION OF MAYBE
"What's that floating (next to) it?" Will asked. "Is that the bread you threw (at) it?" Marcus nodded unhappily.
"That's not a sandwich, that's a bloody French loaf. No wonder it keeled over. That (would have killed) me."
"Oh, Marcus, what were you playing at?"
"Nothing."
"No, it looks like it." Marcus (hated) him even more. Who did this Will think he was?
"I'm not sure it was me." He was going to **test out** his theory. If Suzie didn't believe him, there was no chance the police and judges would.
"How do you mean?"
"I think it must have been ill. I think it (was going to die) anyway". Nobody said anything; Will (shook) his head angrily. Marcus (decided) this line of defence was a waste of time, even though it (was) true.
They (were staring) **so hard** (at) the scene of the crime that they didn't notice the park-keeper until he was standing right (next to) them. Marcus **felt his insides turn to mush. This was it.**
"One of your ducks has died", said Will. He (made) it sound as if it were the saddest thing (he'd ever seen). Marcus looked up (at) him; maybe it he didn't hate him after all.
"I was told that you had something to do (with) it," said the park-keeper. "You know that's a criminal offense, don't you?"
"You were told that I had something to do with it?" said Will. "Me?"
"Maybe not you, but your **lad** here."
"You're suggesting that Marcus killed this duck? Marcus loves ducks, don't you, Marcus?"
"Yeah. They're my favourite animal. Well, second favourite. After dolphins. They're definitely my favourite bird, though."
This was **rubbish**, because he (hated) all animals, but he (thought) it helped.
"I was told he was throwing bloody great French loaves at it."
"He was, but I've stopped him now. **Boys will be boys**," said Will. Marcus hated him again. He might have known he'd **grass him up**.

Le domande relative al testo riguarderanno descrizione, dialoghi,

lessico, espressioni idiomatiche, stile formale e informale, lingua scritta e parlata, figure retoriche, denotazione e connotazione, deviazioni, uso dei tempi verbali, tono ecc.

Attività in gruppi

Il testo scelto o una piccola parte di esso verrà tradotto in gruppi di 3 studenti. Si metteranno a confronto le traduzioni e poi il docente leggerà la versione italiana e gli studenti faranno un confronto tra la propria traduzione e quella ufficiale (traduzione: 45 minuti + lettura del docente: 5 minuti + discussione: 15 minuti).

Un'attività simile[4], ma relativa ad un altro testo che non fa parte del romanzo, può essere la seguente: i due testi di seguito riportati sono estratti da un altro libro di Horby, *31 Songs*, ma si riferiscono all'uscita del film *About a Boy*.

A MINOR INCIDENT:
BADLY DRAWN BOY

'You must be excited about the film coming out', a friendly and well-meaning acquaintance remarked at the end of 2001, a few months before the movie version of About a Boy was released. (Those weren't her actual words. Her actual words were, 'You must be excited about About a Boy coming out'. I changed them because, prose stylist that I am, I wanted to avoid that double 'about'. I'm sick of it. My advice to young writers: never begin a title with a preposition, because you will find that it is impossible to utter or to write any sentence pertaining to your creation without sounding as if you have an especially pitiable stutter. 'He wanted to talk to me about About a Boy.' 'What about About a Boy?' 'The thing about About a Boy...' 'Are you excited about About a Boy?' And so on. ***I wonder if Steinbeck and his publishers got sick of it? 'What do you think of Of Mice and Men?' 'I've just finished the first half of Of Mice and Men.' 'What's the publication date of Of Mice and Men?'... Still, it seemed like a good idea at the time.)***

A MINOR INCIDENT:
BADLY DRAWN BOY

"Dev'essere una bella emozione l'uscita del film" mi disse una simpatica e ben intenzionata conoscente alla fine del 2001, pochi mesi prima che uscisse About a Boy, la versione cinematografica di Un Ragazzo (anzi, più esattamente, le sue parole furono: "Dev'essere una bella emozione sapere che sta per uscire il film". Le ho modificate perché, da prosatore attento allo stile, volevo evitare quel ripetersi dell'infinito. È un consiglio che do anche ai giovani scrittori: evitate simili cantilene, o vi colpiranno come un pugno nello stomaco appena vi rileggerete. "Mi farebbe piacere sapere..." "È un vero piacere avere..." e così via).

31 Songs è un libro sulla musica. Nick Hornby sceglie e commenta 31 canzoni che hanno avuto un'importanza particolare nella sua vita. Uno dei pezzi scelti è *A minor incident* di Badly Drawn Boy, autore dell'intera colonna sonora del film *About A Boy*. Ecco un confronto tra l'inizio della versione inglese e quella tradotta per la casa editrice TEA di un aneddoto raccontato da Hornby in *31 songs* circa l'uscita del film. Una veloce lettura delle due versioni darà immediatamente la portata della differenza tra l'originale e il tradotto. Le differenze non sono solo di carattere formale, ma in questo caso soprattutto di carattere contenutistico, o meglio, di carattere contenutistico a causa di precedenti scelte formali e il motivo è semplice: il titolo del romanzo e del film in lingua originale contiene una preposizione ('about') inesistente nella resa in italiano per cui l'aneddoto raccontato non avrebbe senso se riportato fedelmente. Ecco allora la difficoltà nel tradurre e la scelta di dover eliminare intere parti (si vedano le frasi su Steinbeck in grassetto) perché impossibili o estremamente difficili da rendere. Gli studenti potrebbero analizzare tutte le differenze tra i due paragrafi o anche cercare da soli di tradurre la versione inglese e capire quanto possa essere complicato il processo traduttivo per poi confrontare la loro versione con quella italiana ufficiale. La mia impressione è che, seppur buona la traduzione italiana, se confrontata con l'originale, perde in ironia, incisività ed efficacia, ma probabilmente era quello l'unico modo di operare.

La studiosa Julianne House individua otto parametri relativi ai testi di partenza e ai processi di traduzione (*A model for translation quality assessment*, 1981, 1997): 1) origine geografica, 2) varietà linguistica sociale, 3) aspetto temporale, 4) mezzo (scritto, parlato, e-mail ecc.), 5) partecipanti all'atto linguistico, 6) ruoli dei partecipanti, 7) attitudine sociale in termini di distanza sociale, e 8) argomento del discorso, ciò che House chiama 'province'. La metodologia della studiosa mira ad analizzare un testo in lingua originale e la resa in una lingua target secondo i parametri summenzionati per osservare se le otto dimensioni siano rispettate nel passaggio.

Quello che forse sfugge alla studiosa è che nessuno degli otto parametri sembra contemplare ciò che è accaduto nei due testi proposti e cioè che nel passaggio, per motivi di carattere prettamente linguistico e formale, si possa perdere un intero 'episodio' che deve essere forzatamente trasformato in tutt'altro ed essere 'tagliato' per il semplice motivo che *About a Boy* è stato tradotto in italiano *Un ragazzo*, ignorando la traduzione di 'about'. Si potrebbe obiettare che non sarebbe il caso di pensare ad un nono parametro perché quanto verificatosi nel nostro esempio riguarda un aspetto specifico e non generale. Riguarda, cioè, campi come la traduzione letteraria, cinematografica o musicale o meglio le

[4] Il docente deciderà quale delle due attività di traduzione far svolgere alla classe, conservando l'altra per la valutazione finale.

scelte traduttive della lingua di arrivo quando queste scelte sono ufficiali (traduzione di titoli di film, di canzoni, di opere letterarie ecc.). La scelta di tradurre un titolo originale ufficializzandone la traduzione in lingua target può comportare una serie di ostacoli traduttivi successivi come in questo caso. È chiaro che se il titolo dei romanzi di Horby *About a Boy* e di Steinbeck *Of Mice and Men* fossero stati tradotti tenendo conto delle preposizioni 'about' e 'of' la resa del paragrafo prima presentato sarebbe stata più fedele ed efficace.

POSSIBILI SPUNTI PER LEZIONI SUCCESSIVE

Quarta lezione (tecnologie e lingua di Internet)

Una lezione può essere interamente dedicata alla tecnologia e in particolare ai testi reperiti in Internet (discussion forums, blogs, pagine Web) riguardanti il tema scelto. In particolare si potrebbero illustrare le variazioni linguistiche della lingua di Internet (con riferimenti alla lingua scritta e parlata che caratterizza il linguaggio della rete). Dopo aver fornito chiarimenti sulla terminologia di Internet, il docente presenterà i testi da analizzare con relative attività.

Quinta lezione (varietà linguistiche)

Le varietà linguistiche potrebbero essere l'argomento di un'altra lezione, con particolare riferimento agli accenti regionali inglesi; si potrebbero confrontare due testi: il primo di RP e il secondo di *Mancunian*[5] (oltre a sottolineare le differenze tra questi due tipi, il docente può introdurre brevemente concetti quali accento e dialetto in prospettiva regionale, nazionale ed internazionale). Il modello di Received Pronunciation è fornito da Hugh Grant e quello di *Mancunian* dal cantante di Manchester che ha scritto la colonna sonora. La visione di entrambi gli estratti, il primo dal film e il secondo da un'intervista al cantante contenuta nel DVD, fornirà agli apprendenti le prove di quanto siano nette le differenze di pronuncia tra un parlante standard e, in questo caso, uno di Manchester.

Sesta lezione: assessment

Il docente proporrà un'esercitazione scritta che comprenda tutto quanto detto e fatto durante le lezioni precedenti in modo da poter valutare gli studenti sul percorso svolto. Brevi testi da analizzare e confrontare e domande teoriche sui termini incontrati.

CONCLUSIONE

Il presente lavoro vuole essere un tentativo per facilitare la lettura, la comprensione e l'analisi di testi (letterari e non) in chiave linguistica, offrendo un ulteriore momento di apprendimento della L2 a studenti che spesso ignorano il tessuto (testo) per privilegiare il contesto e il contenuto.

Il percorso e i concetti qui introdotti possono essere applicati al testo generalmente inteso perché l'esperienza personale mi porta ad avvertire la necessità di aiutare in modo concreto e semplice gli studenti che spesso si smarriscono nelle trame testuali.

[5] Così è detto il tipico accento degli abitanti di Manchester.

RIFERIMENTI

- ANDORNO C. (2003), *Linguistica Testuale*, Carocci Editore, Roma.
- BALBONI P. E. (2002), *Le Sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E. (2004), *Educazione Letteraria e Nuove Tecologie*, UTET, Torino.
- BALDRY A. (a cura di) (2000), *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age*, Palladino Editore, Campobasso.
- CARTER R. et al. (1997), *Working with Texts, A Core Book for Language Analysis*, Routledge, London.
- CARTER R., LONG M. N. (1987), *The Web of Words: Exploring Literature through Language*, CUP, Cambridge.
- COSERIU E. (1973), *Lezioni di Linguistica Generale*, Boringhieri, Torino.
- CRUSE A. (2004), *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics*, OUP, Oxford.
- DE BEAUGRANDE R. A., DRESSLER W. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, Longman, London.
- FOWLER R. (1977), *Linguistics and the Novel*, Methuen, London and New York.
- HALLIDAY M.A.K., HASAN R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
- HORNBY N. (1998), *About a Boy*, Riverhead Books, New York.
- HORNBY N. (1998), *Un Ragazzo*, TEA, Milano.
- HORNBY N. (2003), *31 Songs*, Penguin Books, London.
- HORNBY N. (2003), *31 Canzoni*, TEA, Milano.
- HOUSE J. (1997), *A Model for Translation Quality Assessment*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- LAZAR G. (1993), *Literature and Language Teaching*, CUP, Cambridge.
- LONGACRE R. E. (1983), *The Grammar of Discourse*, Plenum Press, New York.
- MATTHEWS P. H. (1997), *Concise Dictionary of Linguistics*, OUP, Oxford.
- MCCARTHY M. (1991), *Discourse Analysis for Language Teachers*, CUP, Cambridge.
- MC RAE J. (1998), *The Language of Poetry*, Routledge, London.
- MC RAE J., VETHAMANI, M. E. (1999), *Now Read On, A Corse in Multicultural Reading*, Routledge, London.
- PORCELLI G. (2004), *Comunicare in Lingua Straniera. Il Lessico*, UTET, Torino.
- SANGER K. (1998), *The Language of Fiction*, Routledge, London.
- SHORT M. (1996), *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*, Pearson Education, London.
- SIMPSON P. (1996), *Language Through Literature*, Routlrdge, London.
- SIMPSON P. (2004), *Stylistics, A Resource Book for Students*, Routledge, London.
- STUBBS M. (2002), *Words and Phrases, Corpus Studies of Lexical Semantics*, Blackwell Publishing, Oxford.
- SWALES J. M. (1990), *Genre Analysis, English in Academic and Research Settings*, CUP, Cambridge.
- WIDDOWSON H. G. (1975), Stylistics and the Teaching of Literature, Pearson Education, London.
- WIDDOWSON H. G. (2004), *Text, Context, Pretext*, Blackwell Publishing, Oxford.

Apprendimento della L2 ed educazione interculturale

L'esempio del calcio

Fabio Caon
Università Ca' Foscari – Venezia

Il calcio presenta delle peculiarità rilevanti per promuovere l'educazione linguistica e l'educazione interculturale che tenteremo di rilevare sinteticamente in questo contributo.
Il calcio, "luogo" di mescolanza di culture, occasione di dialogo tra le generazioni, "invenzione reale" e "storia fantastica" di un popolo, teatro di sfide anagraficamente impossibili (Pelè *vs* Maradona), contenitore caleidoscopico di testi ed immagini per ragazzi e "pretesto" per narrazioni di storie di gloria e di sventura, il calcio presta il suo fascino per innovare il modo di fare scuola.
Nel gioco del calcio, imprevisto e calcolo, estro e rigore, fantasia dell'individuo e logica della squadra annullano magicamente le loro naturali antinomie per fondersi in un'opera sempre uguale a se stessa eppur sempre nuova.
Nel gioco del calcio, la differenza dei singoli è valore fondante proprio come l'unità del gruppo: se mancassero l'una o l'altra si avrebbero minori possibilità di successo.
Ebbene, proprio come per una squadra di calcio, anche per un gruppo di studenti di diverse lingue, culture e competenze impegnati ad apprendere in classe, la valorizzazione delle differenze individuali e dell'unità del gruppo sono le basi su cui poter impostare il successo scolastico anche per gli studenti migranti.
È proprio l'obiettivo del successo scolastico e la difficoltà di raggiungerlo per gli studenti migranti che ci ha spinto a cercare in attività extrascolastiche una possibile integrazione delle attività di apprendimento che si possono svolgere a scuola.
La dimensione interculturale non sarà approfondita in questo contributo. Essa, comunque, è da intendersi come naturale sfondo integratore in quanto il gioco valorizza proprio l'eterogeneità (si provi ad immaginare una squadra di calcio composta da 11 difensori o da 11 attaccanti...) e la socializzazione a prescindere dal paese di provenienza e promuove i valori richiamati dalla normativa in merito.
Lo specifico di questo articolo è quello di cogliere le possibili "interazioni" tra campo da calcio e aula scolastica per promuovere in modo piacevole ed innovativo, ma con solide basi scientifiche e metodologiche, l'apprendimento delle lingue.
Ci concentreremo sulla lingua italiana rivolta agli studenti migranti perché questo è il nostro settore, perché abbiamo condotto una sperimentazione (cfr. Caon, Ongini, 2008), i cui materiali video sono reperibili nel sito www.itals.it, e perché da questa sperimentazione è nato un modello di scuola calcio interculturale in cui si vogliono promuovere obiettivi scolastico-disciplinari creando sinergie con contesti educativi extrascolastici.
Il carattere sperimentale e innovativo del progetto per l'insegnamento della L2 può anche essere adattato all'insegnamento di Lingue Straniere, sfruttando le metodologie didattiche e le esperienze maturate nel progetto pilota "Gioco anch'io" di cui daremo conto nella parte finale del nostro contributo.
Anzi, questo nostro saggio vorrebbe risultare anche un invito a docenti di lingue interessati a declinare il modello sulle LS affinché si possa contribuire ad allargare la sperimentazione a nuovi contesti (per approfondimenti sul tema: fabiocaon@inwind.it).

L'AMBIENTE D'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

L'importanza di creare un ambiente d'apprendimento non ansiogeno e basato sulla relazione d'aiuto e di fiducia è fondamentale per l'apprendimento linguistico significativo, ovvero stabile e duraturo (cfr. Porcelli, 1994; Balboni, 2002, Caon, 2006).
Se l'apprendimento significativo rappresenta (o dovrebbe rappresentare) l'obiettivo del docente

di lingue, potremo dire che il calcio può sicuramente favorirne il raggiungimento.
Perché "favorire" l'apprendimento linguistico? Perché è l'intenzionalità della mediazione didattica tra campo e classe a determinare l'efficacia della proposta. In altri termini, affinché il connubio tra calcio e scuola diventi davvero una proposta efficace ed innovativa, occorre che vi sia:
- la capacità del docente-allenatore (possono essere la stessa persona o due persone differenti) di sfruttare le dinamiche relazionali e la lingua sviluppate spontaneamente durante l'attività sportiva per espandere e sistematizzare lessico e grammatica o promuovere l'educazione relazionale ed interculturale;
- la capacità dell'allenatore-docente di utilizzare consapevolmente, a fini didattici, le attività sportive attraverso una scelta di lessico, strutture, modalità d'esercizio fisico che associno astrazione linguistica e concretezza del movimento.
È infatti in questa interdipendenza che il connubio apprendimento linguistico – esperienza sportiva acquisisce il suo completo valore.

APPRENDIMENTO LINGUISTICO ATTRAVERSO L'ATTIVITÀ SPORTIVA: PRINCIPI NEURO-SCIENTIFICI

Presentiamo ora alcuni principi legati all'apprendimento linguistico che possono facilmente trovare nell'attività sportiva un'applicazione operativa.
Multisensorialità. Lo sport permette naturalmente l'elaborazione di percorsi di insegnamento-apprendimento che accostino ed integrino lingua e movimento, linguaggi verbali e non verbali. Gli studi sul funzionamento neuro-sensoriale dell'uomo hanno dimostrato l'importanza del coinvolgimento di tutti i canali sensoriali nelle dinamiche di comunicazione-significazione.
Per Ekwall e Shaker (in Ginnis 2002: 24) le persone ricordano: 10% di quello che leggono, 20% di quello che sentono, 30% di quello che vedono, 50% di quello che sentono e insieme vedono, 70% di quello che dicono, 90% di quello che dicono e insieme fanno.
Tali dati hanno interesse in ambito operativo perché da un lato confermano ulteriormente l'importanza della ricchezza multisensoriale dell'input ai fini dell'acquisizione, dall'altro possono fornire dirette indicazioni sulle modalità con cui progettare e presentare le attività in classe.
L'attività sportiva permette di utilizzare contemporaneamente differenti modalità sensoriali creando quindi una naturale ridondanza di informazioni utili per l'apprendimento consapevole e l'acquisizione inconsapevole (cfr. Krashen, 1983); sollecitando canali sensoriali abitualmente trascurati dalla scuola, la pratica sportiva può rendere maggiormente variato e produttivo l'apprendimento linguistico.

DAI PRINCIPI AI METODI GLOTTODIDATTICI: LA DIMENSIONE LUDICA DEL GIOCO DI SQUADRA

Il gioco risulta essere esperienza complessa e coinvolgente perché attiva la persona globalmente; e permette alla persona anche di apprendere, attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo costantemente le proprie conoscenze e competenze.
C'è poi un terzo fattore che è di particolare rilievo per la nostra prospettiva: il gioco, se viene percepito e vissuto come tale, *impegna* e *diverte* nel medesimo tempo. Il connubio armonico di divertimento e impegno richiama così il piacere intrinseco dell'attività senza negare lo sforzo cognitivo o psicofisico (cfr. Caon, Rutka, 2004).
Per l'apprendimento linguistico, in particolare, l'esperienza ludica si può rivelare di grande valore poiché la quasi totalità dei giochi prevedono l'uso della parola durante il loro svolgimento e per la comunicazione o la negoziazione delle regole.
È facile individuare nel gioco sportivo delle caratteristiche importanti rispetto a questa dimensione ludica:
- simultaneità tra input linguistico e movimento correlato,
- scopo comunicativo e reale delle interazioni,
- impegno psicomotorio e necessità di comprendere l'input linguistico,
- possibilità di "reagire" all'input verbale senza una produzione linguistica, con la conseguente diminuzione dello stress che prevede la produzione in L2 quando lo studente non si sente "pronto" a produrre lingua,
- possibilità di ascoltare e produrre ripetutamente lingua senza che questo generi noia.
Il contesto ludico-sportivo, inoltre, ha il grande vantaggio di offrire un contesto scevro da pregiudizi nei confronti del gioco stesso e quindi di ridurre eventuali reticenze psicologiche nell'accettazione di modalità glottodidattiche diverse rispetto a quelle utilizzate di consuetudine nella scuola.
Una delle tesi su cui si basa la metodologia ludica, infatti, è che il gioco glottodidattico, cioè costruito "intenzionalmente per dare una forma divertente e piacevole a determinati apprendimenti" (Staccioli, 1998:16), sia proponibile a tutte le età e per tutti i livelli di competenza linguistica a patto che sia compreso nella sua natura specifica e non confuso con estemporanee attività di "decompressione" cognitiva, che sia adattato alla maturità cognitiva o alle competenze linguistiche degli studenti e che agisca sulle zone di sviluppo prossimale.

APPRENDERE IN UNA SQUADRA

Giocare in una squadra comporta l'accettazione di non essere più soli a determinare il successo o l'insuccesso personale e, nel contempo, di essere comunque individualmente responsabili per il successo o l'insuccesso della squadra. Giocare in

una squadra, cioè, comporta una serie di abilità sociali da sviluppare. Accettare ruoli e decisioni dell'allenatore, essere legati agli altri all'interno di uno schema di gioco, riuscire ad aiutare i compagni in situazioni di difficoltà anche abbandonando temporaneamente il proprio ruolo e la propria posizione in campo, sono tutte competenze che trovano affinità con il metodo del *Cooperative Learning*.
Secondo le linee educative ispiratrici del *Cooperative Learning* gli studenti sono "motivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno e sviluppano e migliorano le relazioni sociali anche in funzione di un livello migliore di apprendimento. Per ottenere un tale risultato è necessario che l'insegnante, nel suo nuovo ruolo di facilitatore e conduttore, sappia strutturare compiti che richiedono interdipendenza positiva, una condizione per la quale il successo o il fallimento del singolo è interconnesso a quello degli altri componenti del gruppo". (Rutka, 2006: 175)
Unire, quindi, dal punto di vista didattico-metodologico esperienze apparentemente molto distanti come il gioco e lo studio e supportarle con interventi educativi mirati alla consapevolizzazione e alla corresponsabilizzazione, aiuta gli studenti ad aumentare la loro flessibilità cognitiva ed a comprendere il valore fondante dello scambio e del "meticciamento" interpersonale ed interculturale.

SINTESI

In queste pagine abbiamo affermato che il gioco del calcio (ma lo sport di squadra in generale) può rappresentare un valido contesto in cui sviluppare contemporaneamente apprendimenti linguistici, relazioni interpersonali positive e proposte educative interculturali.
Il calcio, come altri sport di squadra, ha il privilegio di essere praticato e amato spontaneamente in tutto il mondo (basti guardare le più disparate provenienze geografiche dei film che narrano di calcio) e quindi, come contenuto, di interessare gli studenti. Tale interesse genera quindi motivazione autodiretta, che si autoalimenta e che si può sostenere nel tempo sfruttando metodologie che valorizzino il gruppo nelle sue differenze e nella sua coesione.
Proprio differenza e coesione sono parole fondamentali per il successo di una squadra e, di conseguenza, il calcio si rivela un contesto estremamente favorevole per lo sviluppo di processi educativi complessi quali quelli interculturali.
Il calcio, la pallavolo, il basket, il rugby, posto che siano amati, sintetizzano quindi contenuti motivanti e processi educativi senza "forzature" pedagogiche.

differenza e coesione sono parole fondamentali per il successo

A questo si aggiunga che uno dei vantaggi intrinseci del gioco di squadra è che per giocare con piacere si debbano conoscere (e rispettare) le regole. Tali "necessità" possono essere lo stimolo naturale per far sviluppare dei bisogni indotti ma significativi di tipo linguistico e scolastico-disciplinare (per comprendere, ad esempio, un testo regolativo come il regolamento scritto). Sono, a questo punto, l'azione metodologica (attraverso la sfida cognitiva e la ludicità delle attività didattiche) e la capacità relazionale del docente (attraverso la relazione di aiuto e di fiducia), che possono far sviluppare negli studenti ulteriori motivazioni all'apprendimento e contribuire a trasferire motivazioni intrinseche non solo laddove sono legate al contenuto.
Il calcio educa al "noi" senza far perdere la propria identità, il proprio ruolo.
Il calcio educa perché è solo nel "noi" che ognuno può vincere.
Chi educa attraverso il calcio sa che si tratta di un compito affascinante e complesso perché, del calcio, deve evocarne la magia spiegandone l'ingegno.

DAI METODI ALLA PRATICA: IL PROGETTO GIOCO ANCH'IO E IL MODELLO DELLA SCUOLA CALCIO INTERCULTURALE

Le teorie e i metodi presentati hanno trovato una sintesi sperimentale nel progetto "Gioco anch'io: imparare la lingua italiana attraverso il gioco del calcio". Il carattere sperimentale ci ha motivati a realizzare dei brevi video formativi che permettessero di veder esemplificati operativamente approcci, metodi e tecniche glottodidattiche esposte nella prima parte. Tali video sono stati inseriti nel sito del Laboratorio Itals dell'Università Ca' Foscari di Venezia (www.itals.it) e sono visionabili dentro la sezione "materiali per la didattica".
Il progetto "Gioco anch'io" è stato realizzato in collaborazione tra gli Assessorati alle Politiche Educative, alle Politiche sociali e ai Rapporti con il volontariato e allo Sport del Comune di Venezia, il Laboratorio Itals e il Laboratorio Teoria della Comunicazione dell' Università Ca' Foscari di Venezia, il Settore Giovanile Scolastico del Veneto della Federazione Italiana Giuoco Calcio e l'Istituto di Istruzione secondaria di primo grado "Caio Giulio Cesare" di Mestre (VE). A questi soggetti Istituzionali si aggiungono la Cooperativa Sociale CO.GE.S, l'Associazione Sportiva Dilettantistica Altobello-Aleardi-Barche e l'Associazione ONLUS "L'amico Charly".
La natura estremamente composita delle collaborazioni rende evidente la complessità di un modello il cui obiettivo è quello di conciliare piano glottodidattico, sportivo ed educativo con particolare riferimento all'educazione interculturale.
Il modello della scuola calcio

interculturale nasce dall'esigenza di progettare dei nuovi contesti d'apprendimento linguistico che offrano contemporaneamente occasioni di socializzazione e di cooperazione.
Nella sua parte operativa, tale progetto ha visto impegnati per due mesi 26 minori di diverse nazionalità (Albania, Bangladesh, Cina, Italia, Marocco, Macedonia, Moldavia, Serbia, Ucraina), di differenti età (tra gli 11 e i 15 anni, tutti inseriti in una scuola secondaria di primo grado) e, soprattutto di differenti livelli di competenza linguistica (con tempi di permanenza in Italia compresi in una forbice tra i 2 mesi e i 4 anni circa).
La classe era dunque multiculturale, multietà e plurilivello; in tale contesto a forte eterogeneità, abbiamo quindi applicato i principi di una glottodidattica per Classi ad Abilità Differenziate (cfr. Caon, 2006) che permettesse, attraverso le metodologie qui presentate, di utilizzare le tante differenze come risorse per l'apprendimento efficace.
Nei due mesi di sperimentazione, per due volte la settimana, gli studenti hanno partecipato ad un laboratorio della durata di 4 ore che si suddivideva in una fase in aula e in una fase in campo sportivo.

INTERDIPENDENZA E PERMEABILITÀ DEI CONTESTI D'APPRENDIMENTO

Considerata la natura trasversale del progetto e gli obiettivi orientati verso l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e l'educazione psicomotoria e sportiva, si è individuata la necessità di costruire un modello che avesse come suo fondamento il coordinamento e l'interdipendenza tra i vari ambiti educativi e i diversi contesti d'azione.
Proprio l'interdipendenza connota in modo "sistemico" il modello, facilitando:
- dal punto di vista glottodidattico una "ridondanza" di lessico e strutture tra campo e aula, la comprensione dell'input linguistico attraverso la concretezza dell'esperienza sensomotoria coordinata con l'input stesso, il trasferimento dell'input linguistico all'astrazione della lettura e della scrittura,
- dal punto di vista interculturale la possibilità di far vivere un'esperienza coinvolgente e complessa, in quanto implica una partecipazione emotiva, cognitiva, affettiva e motoria delle persone. Tale partecipazione rappresenta l'occasione per ragionare, in una fase metacognitiva e metaemotiva, sul valore della differenza e della cooperazione che il gioco di squadra necessariamente veicola,
- dal punto di vista educativo (intrapersonale, interpersonale e culturale) l'acquisizione di conoscenze e competenze su alcuni ambiti correlati al gioco del calcio in cui si coniugano lingua e attività sportiva. È il caso, ad esempio, di norme d'igiene personale, d'educazione alimentare e alla salute, di traumatologia e di primo soccorso, di scrittura giornalistica in ambito sportivo. L'attività sportiva permette di veicolare e rinforzare messaggi educativi che, attraverso mediazioni verbali e decontestualizzate, sarebbero difficilmente comprensibili a studenti migranti in possesso di esigue capacità di comprensione linguistica.
La continua attenzione a costruire interdipendenza tra i diversi contesti e ad elaborare un linguaggio e delle procedure condivise possono agevolare gli studenti nel trovare delle analogie tra campo e aula.
L'opportunità offerta dalla interdipendenza di ricontestualizzare e utilizzare in modo più significativo lingua e competenze acquisite in un altro ambito è fondamentale per poter offrire occasioni di successo scolastico e sportivo-personale. Così operando, si può agire su quell'unione virtuosa tra scuola ed extrascuola che permette di alimentare l'autostima oltreché l'apprendimento linguistico.

BIBLIOGRAFIA

- ASHER J.J. (1977), *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teachers' Guide-Book.*, Sky Oaks Publications, Los Gatos, California.
- BALBONI P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- CAON F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nelle classi ad abilita differenziate*, Guerra, Perugia.
- CAON F., ONGINI V. (2008), *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Sinnos, Roma.
- CAON F., RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- DEMETRIO D., FAVARO G. (2002), *Didattica interculturale*, Franco Angeli, Milano.
- GINNIS P. (2002), *The Teacher's Toolkit*, Crown House, Camarthen.
- JOB R, TONZAR C. (1994), "I processi coinvolti nell'apprendimento linguistico", in MARIANI L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- KRASHEN S. D., T. TERRELL (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Alemany Press, Haywoard, California.
- PORCELLI G. (1994), *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- ROGERS C. (1969), *Freedom to Learn*, Charles E. Merrill Press, Columbus, Ohio.
- RUTKA S. (2006), "Metodologia cooperativa per classe CAD", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziata*, Guerra, Perugia.
- SCHUMANN, J. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford.
- STACCIOLI G. (1998), *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma.

di se stesso, utilizzando le strutture incontrate, secondo il modello: *Hallo. Ich bin Chiara. Ich bin zehn. Ich komme aus Italien, aus Modena. Ich spiele Volleyball.* Gli alunni sono infatti ripresi da una telecamera (previa autorizzazione dei genitori e della scuola) e le loro *performances* sono mostrate a studenti all'estero o a convegni e seminari sulle lingue straniere.

RISULTATI

Siamo rimasti piacevolmente sorpresi dalla facilità con cui ciascun bambino, nessuno escluso, ha appreso una quantità enorme di informazioni in sole tre ore. La nostra esperienza conferma l'ipotesi secondo la quale è bene avviare precocemente un bambino alla conoscenza della lingua straniera (per quanto seconda), perché lo sviluppo neurosensoriale, che è al suo apice nella prima infanzia, permette una conoscenza completa della realtà circostante e quindi un'appagante realizzazione del sé.

Una formazione plurilingue, con la conseguente esposizione, già in giovanissima età, a più sistemi linguistici, non rappresenta infatti, come per lungo tempo si è ritenuto, un ostacolo all'apprendimento ed una pericolosa fonte di interferenze, bensì un enorme potenziale per lo sviluppo cognitivo. Recenti studi nel campo della neurobiologia (Zappatore, Nitsch 2003) hanno dimostrato che una formazione plurilingue favorisce la formazione a livello cerebrale di strutture e meccanismi particolarmente efficaci nell'utilizzare in maniera costruttiva e dinamica le preconoscenze relative alle diverse lingue apprese. Si tratta di uno sviluppo che avviene non solo a livello neuronale, ma anche ad un livello più puramente operativo, visto che, come ha evidenziato Hufeisen (Hufeisen, Gibson 2003), proprio con lo studio di una terza lingua (oltre alla L1 e ad una lingua straniera) avviene un "salto di qualità", che si esplicita nella formazione di una coscienza metalinguistica, oltre che alla messa a punto di strategie trasferibili a numerose altre sfere di apprendimento. Luise sostiene questa teoria ribadendo anche che *"entrando [già dalla scuola primaria, se non da quella dell'infanzia], in contatto con più lingue - culture [...] risulterebbe [...] più facile per l'alunno collocare quella che diventerà poi oggetto di studio precipuo, assieme alla materna, in quello spazio espressivo che comprende le molte e diverse lingue"* (Luise 2008).

Ciò che risulta inoltre di grande valore, e che fornisce conferma delle potenzialità di una formazione plurilingue e di un approccio didattico attento allo sviluppo cognitivo e alla dimensione affettiva dei discenti, è il fatto che i bambini non abbiano dimostrato alcuna percezione della cosiddetta "difficoltà della lingua tedesca": si sono rivelati invece ben disposti, vivaci, desiderosi di conoscere e fare nuove esperienze. L'approccio ludico-comunicativo che abbiamo utilizzato è stato accolto con entusiasmo e generosità: spesso i bambini ci aspettavano fuori dall'aula accogliendoci con i saluti in tedesco o con le frasi imparate; i più dotati e incuriositi ci hanno posto domande riguardanti la possibilità di esprimersi ulteriormente, con espressioni quali *Ich bin zehn heute* oppure *Ich komme aus Ghana aber ich wohne in Modena jetzt*; i bambini con più difficoltà hanno accettato la nuova lingua con impegno e trasporto.

L'idea che il tedesco sia una lingua difficile non si è mai manifestata nelle menti dei bambini, dimostrando come la società, i preconcetti, i pregiudizi spesso influenzano la percezione che gli apprendenti hanno della disciplina alla quale si accostano.

SFIDE FUTURE

Il nostro obiettivo è quello di fare in modo che il tedesco si propaghi sempre più, non solo nella realtà locale della provincia di Modena in cui operiamo, ma anche a livello nazionale. Sarebbe piacevole e utile se dalla nostra sperimentazione potessero nascere altri modelli simili che abbiano a cuore la diffusione del tedesco sin dalle prime fasi della vita scolastica, per svolgere quell'azione di sensibilizzazione verso il plurilinguismo nella scuola primaria, destinata a famiglie e genitori, che Luise nel suo studio auspica avvenga nell'immediato futuro.

Ragionando in termini più generali, inoltre, ci sembra che una formazione plurilingue, oltre a dare applicazione alle raccomandazioni dell'Unione Europea, permetta di dare risposta a molte questioni del nostro tempo, mettendo in campo un'educazione alla molteplicità capace di estendersi dalla sfera linguistica a quella sociale e intrapersonale, stimolando conoscenza reciproca e rispetto dei valori culturali dell'Altro.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, Utet Libreria, Torino.
- BALBONI P. E. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
- BUFFAGNI C., POGGIOLI P., MORANDI B., (2007) "Che sapore ha il tedesco?", in *Lingue straniere. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (a cura di B. Toni), Tecnodid Editrice, Napoli, pp. 58-68.
- COMMISSIONE EUROPEA (1995), *Libro bianco: Insegnare e apprendere - verso la società della conoscenza*, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA (2003), *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004-2006*, Bruxelles.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford, Milano.
- DALOISIO M. (2006), "Metodologia ludica nella scuola dell'infanzia, fondamenti neurologici e tecniche glottodidattiche" in *Scuola e Lingue Moderne*, XLIV, n. 1-3, pp. 56-61.
- DALOISIO M. (2006), "Un modello operativo a misura di bambino: l'unità di acquisizione" in *Scuola e Lingue Moderne*, XLIV, n. 4-5, pp. 50-55.
- DAUVILLER C., LEVY-HILLERICH D. (2004), *Spiele im Deutschunterricht*, Langenscheidt, München.
- *Fremdsprache Deutsch. Das Bild im Unterricht*, Heft 5, Oktober 1991, Klett Edition, München.
- HUFEISEN B., GIBSON M. (2003), "Zur Interdependenz emotionaler und kognitiven Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens" in *Bullettin suisse de linguistique appliqueé*, Institut de linguistique Université de Neuchatel, n. 78, V, pp. 13-33.
- *Lend. Lingua e nuova didattica*, n. 2, Aprile 2008, Anno XXXVII.
- LUISE M. C. (2008), "Politica linguistica europea e scuola primaria: inglese o lingue straniere?" in *Scuola e lingue moderne*, XLVI, n. 1-3.
- *Per Voi. Schwerpunktthema: Deutsch nach Englisch*, Januar bis Juni 2003, Goethe Institut Inter Nationes, Milano.
- ZAPPATORE D., NITSCH C. (2003) , "Das mehrsprachige Gehirn" in *Basler Staatsbuch*, C. Marian Verlag, Basel, pp.113-117.

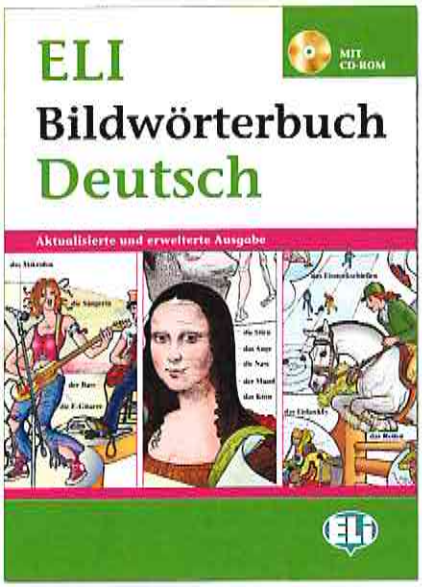
ELI Bildwörterbuch Deutsch

Aktualisierte und erweiterte Ausgabe

Mit CD-ROM

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**



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

ELI srl, C.P. 6 - 62019 RECANATI (MC)
Tel 071.750701 - Fax 071.977851 - www.elionline.com

Il sito www.anils.it

a cura della Presidenza ANILS

Più volte, in questi ultimi tempi, abbiamo accennato alla ripresa di attività del sito ufficiale dell'Associazione che per varie vicende era rimasto bloccato, parzialmente e inadeguatamente sostituito da alcune pagine nel blog e nel sito di Gianfranco Porcelli, pagine ora disattivate. Nel primo semestre del 2008 il sito ANILS ha registrato seimila visite, con oltre 11.000 pagine lette. Anche detraendo le visite per la manutenzione – che sono circa il 10% del totale – resta il dato positivo di una significativa attività del sito. Per la loro natura, questa rivista e il sito sono complementari: qui pubblichiamo gli articoli di interesse culturale e professionale che hanno durata nel tempo, mentre sul sito compaiono le informazioni a breve scadenza. Inoltre il sito è il luogo ottimale per i collegamenti ad altri siti e agli strumenti che la Rete mette sempre più abbondantemente a disposizione degli insegnanti di lingue.

Facendo clic su "Mappa del sito" si apre questa pagina:

Home Page	*Attualità, informazioni, aggiornamenti, link*
Chi siamo	Finalità, statuto in italiano, statuto in inglese, organigramma, sezioni
Scuola e Lingue Moderne	Norme per gli Autori, La redazione informa, Indici, Abbonamenti, Galleria copertine
Raccolta di link a siti utili	Università italiane ed estere, Enti e Agenzie di Formazione, Case editrici, Risorse didattiche, FIPLV e Associazioni, Riviste on-line, Siti e blog di glottodidatti, altri link
Media internazionali	Radio, video, mondi virtuali, informazioni, audio, karaoke
Portfolio	Lombardia, Piemonte, Puglie, Umbria
Archivio eventi formazione 2005/07	Plurilingui, Francese, Inglese, Italiano, Tedesco

La pagina iniziale è molto ricca – a tratti, sovrabbondante di informazioni. Questa è una scelta precisa, che intende favorire chi non naviga velocemente sul web e quindi non desidera dover aprire troppe pagine per raggiungere le informazioni e i documenti che interessano. A quelle sopra elencate, occorre aggiungere l' "Area riservata" accessibile ai soci effettivi delle sezioni, attivata in giugno con i materiali riguardanti il prossimo Congresso triennale dell'ANILS.

In seguito al Congresso di ottobre verrà aggiornata la sezione "Chi siamo", che attualmente riporta dati incompleti e in parte obsoleti.

Alle pagine web riguardanti questa rivista *Scuola e Lingue Moderne* si accede da ben tre punti della home page, sulla quale compare sempre la copertina dell'ultimo numero uscito o in corso di stampa. Gli abbonati possono verificare a che punto è l'uscita dei singoli numeri e vedere gli indici dei numeri di tutte le annate a partire dal 2004.

Un'altra scelta precisa è stata quella di non limitare le informazioni alle sole iniziative dell'ANILS ma di inserire sul sito *link* e brevi note sugli eventi giudicati interessanti, da chiunque essi siano promossi, in Italia e all'estero. Lo stesso criterio vale per i "libri ricevuti", un'altra nuova sezione della home page.

Come migliorare il servizio ai soci e agli abbonati?

A questa domanda deve rispondere chi mi sta leggendo. La maggior parte delle notizie brevi e dei *link* vengono inviati a gp.anils@yahoo.it dai soci più attivi – *in primis*, alcuni consiglieri nazionali – ma chiunque segnali informazioni e siti interessanti vedrà in breve tempo comparire sul sito il proprio contributo.

Alcune pagine sono "in costruzione": sono quelle che nel riquadro sono prive di sottolineatura. Si è scelto di mantenere l'impianto pre-esistente del sito, senza modificazioni, anche se alcune voci, come "mondi virtuali", non corrispondono agli orientamenti di chi si occupa del sito ora. Sarebbe splendido se qualcuno, invece, fornisse notizie e *link* su mondi virtuali ai quali chi si occupa di lingue e culture "altre" può accedere **traendone un vantaggio professionale**.

Questo è l'unico criterio serio e inderogabile, e cioè che il sito contribuisca a perseguire i fini statutari dell'Associazione (art. 2):

a) ricercare e perseguire, anche in collaborazione con gli organi legislativi ed esecutivi, le Organizzazioni Sindacali, gli Istituti Regionali di Ricerca, gli Enti locali e gli Enti Culturali italiani e stranieri, le condizioni ottimali di professionalità dei Docenti di Lingue straniere per meglio adeguarle alle richieste della scuola e della società;

b) incrementare e migliorare l'insegnamento delle Lingue moderne nelle scuole e istituti di ogni ordine e grado e nelle Facoltà Universitarie;

c) diffondere lo studio e la conoscenza delle Lingue moderne in Italia senza preclusioni e nel pieno rispetto del plurilinguismo;

d) studiare, in una visione globale delle problematiche della scuola, gli aspetti giuridici e sindacali connessi con la professione di insegnante di Lingue straniere [...] ;

e) promuovere la costituzione di cattedre di Lingue straniere, potenziando, nello stesso tempo, quelle esistenti ed assicurando il pluralismo linguistico nella prospettiva dell'Unione Europea.

Per pubblicare i vostri contributi, l'optimum per la Redazione del sito sarebbe ricevere pagine HTML già pronte, ma possono bastare file di tipo .doc o .pdf purché completi. Per eventuali immagini separate dal testo, preferire formati "leggeri" come .jpg o .gif, anche per non rallentare troppo l'apertura delle pagine in cui esse sono inserite.

Non serve, invece, mandare messaggi discorsivi come "non pubblichereste la notizia che..." o "perché non segnalare X?". La risposta è quella del paragrafo precedente: anche sul web si pubblicano solo testi pubblicabili. Lapalissiano ma ineludibile.

Ulteriori sviluppi

Tra i link per ora non attivi ve ne sono due (FORUM e CHAT) su cui stiamo facendo delle prove tecniche e che potrebbero trasformare il sito da una bacheca di sola lettura, come è ora, in un luogo di comunicazione sincrona, in chat, e asincrona – il forum. Dell'eventuale attivazione si darà notizia sulla home page, con il dovuto rilievo.

Uno dei problemi è che un Forum accessibile al pubblico deve essere moderato con tempestività per non diventare il ricettacolo di sfoghi, invettive – se non addirittura ingiurie e oscenità varie. Una possibilità è che il forum e la chat sia posti in un'area riservata le cui chiavi sono rese accessibili solo a chi ce le chiede identificandosi.

Un altro sviluppo può essere uno spazio fisso per le vostre Lettere al Direttore. Già ora numerosi Editoriali di *Scuola e Lingue Moderne* riportano e commentano le e-mail al Presidente e altre vostre comunicazioni sono presenti sulla home page del sito, in buona evidenza. Quindi l'invito è quello di scriverci in ogni caso – trovate gli indirizzi a pagina 1; la pubblicazione dei messaggi on-line dipenderà anche dal numero e dalla qualità dei vostri interventi nonché dall'urgenza di diffondere notizie e dare risposte.

Un aiuto che ognuno potrà dare sarà anche quello di segnalare inesattezze, *link* obsoleti e altro.

Buona navigazione!

Comune di Cento
Assessorato alla Cultura

A.N.I.L.S.

Liceo ginnasio statale "G. Cevolani"
Via Matteotti 17 44042 Cento (Ferrara)
fepc01000e@istruzione.it

A.N.I.L.S.
(Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)

sez. Cento
c/o Liceo classico "G. Cevolani"
via Matteotti 17
44042 Cento (Ferrara)
Tel: 051-902083 fax: 051-6831969
Mail: fepc01000e@istruzione.it

Con il patrocinio della Rappresentanza in Italia della Commissione europea

Convegno nazionale

Motivi & MotivAzioni per apprendere e insegnare le lingue

20-21 ottobre 2008
dalle ore 9.00 alle ore 19.00

Centro Congressi Pandurera
Via XXV Aprile
Cento (Ferrara)

Destinatari:
- Docenti di lingua straniera scuola primaria
- Docenti di lingua straniera scuola secondaria di primo e secondo grado
- Docenti di discipline di ambito umanistico-artistico-letterario
- Docenti di discipline di ambito scientifico interessati al CLIL

Programma provvisorio

Interverranno

Relatori		Titolo/lingua	Relazione	Workshop
prof. Paolo Balboni	Università Ca' Foscari – Venezia	Imparare le lingue: ruolo della motivazione, ruolo dell'attitudine (IT)	X	
prof.ssa Stefania Borini	ANILS Cento-Ferrara	IT/ING		X
Prof.ssa Regine Boutegege	De Agostini Scuola	Du savoir faire, du savoir faire au savoir : une navette incessante (FR)	X	
prof. Fabio Caon	Università Ca' Foscari – Venezia	IT L2		X
prof.ssa Mariarita Casellato	Ist. Superiore Bologna	SP		X
prof.ssa Carmel Mary Coonan	Università Ca' Foscari –Venezia	IT	X	
prof.ssa Annamaria Crimi (ELI)	ELI	Le goût d'apprendre. Comment motiver les élèves.(FR)		X
prof. Chris Dawson	Macmillan	Moving towards motivation (ING)		X
prof.ssa Paola De Matteis	ANILS Cento-Ferrara – Università Ca' Foscari Venezia	IT/TED	X	X
Prof.ssa Sarah Ellis	Cambridge ESOL	ING	X	
Prof.ssa Christina Gentzik	Goethe Institut Mailand	Deutschland rockt! Aktuelle Popmusik im Deutschunterricht (TED)		X
prof.ssa Silvia Ghidoni	ANILS Cento-Ferrara	IT/ING		X
prof.ssa Imelda Hogan	Helbling Languages	Using Video Material to Motivate Learners to Do Different Things with Language.(ING)		X
prof.ssa Imelda Hogan	Helbling Languages	Reading Can Be Fun !! (ING)		X
prof.ssa Marie Christine Jamet	Univesità Ca' Foscari – Venezia	IT/FR	X	
prof.ssa Annamaria Lisotti	ITC Pavullo-Modena	IT/ING		X
prof.ssa Geraldine Ludbrook	Univesità Ca' Foscari – Venezia	Quali competenze linguistiche per il docente CLIL? (IT)	X	
prof.ssa Ulrike Kaunzner	Università Ferrara	IT/TED	X	
dott. Diego Marani	Commissione Europea	IT	X	
prof. Gianfranco Porcelli	Università Pavia ANILS	Uno sguardo fuori dalle mura dell'aula per motivare gli allievi (IT)	X	
prof.ssa Mariapia Primon	SSIS-Veneto ANILS Bassano del Grappa (VI)	Motivazione e valutazione nella formazione iniziale dell'insegnante di LS. Il portfolio di tirocinio (IT)	X	
prof.ssa Federica Ricci Garotti	Università Trento	Di demotivazione si guarisce (IT)	X	
		Musica per le nostre orecchie...(TED)		X
prof. James Robinson	Oxford University Press	Extensive reading (ING)		X
Prof.ssa Wendy Saccard	ELI	L'approche actionelle: trouver une motivation et rendre la langue vivante (FR)		X
prof. Graziano Serragiotto	Univesità Ca' Foscari – Venezia	IT	X	
prof.ssa Tracey Sinclair	ELI	ING		X
prof.ssa Paola Tonelli	ANILS Cento-Ferrara	IT/ING		X
prof.ssa Sybille Trapp	Goethe Institut Milano	Rap trifft alte und junge Dichter – Poetry Slam im Deutschunterricht (TED)		X
prof.ssa Maria Carmen Triola	SSIS-Bologna	I bambini scoprono, raccontano e illustrano la loro città INGL/IT)		X

Un dialogo possibile

a cura di Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Gentilissimo Professore,
sono abbonata alla rivista SeLM da almeno due anni e leggo sempre con attenzione il Suo editoriale. Ho notato che spesso fa riferimento alla realtà scolastica italiana, sottolineando l'esigenza di formazione e aggiornamento degli insegnanti di lingue straniere.

Sono stata anch'io un'insegnante (italiano LS all'estero, italiano L2 nella scuola secondaria in Italia) e ho vissuto in prima persona il problema. Questo mi ha spinto, in età già matura, a sostenere gli esami DITALS dell'Università di Siena, anche sapendo che il Diploma non mi avrebbe portato nessun vantaggio immediato (né economico né formale). L'esigenza di sentirmi maggiormente preparata, soprattutto a livello teorico, compensava la fatica e le ore rubate al tempo libero e alla famiglia: l'ho vissuto come un investimento in me stessa, mi ha procurato una maggior sicurezza e anche un maggior piacere nell'attività di insegnante. Non solo. Mi ha arricchito anche come genitore, che può dialogare a pari dignità con gli insegnanti dei propri figli, sia di lingue straniere che delle altre discipline.

La nota dolente è che spesso il dialogo tra genitori e insegnanti non si basa su uno scambio di sapere, ma su un rapporto di potere che attraversa i nostri figli/studenti e che trasforma quello che potrebbe essere un "triangolo amoroso" in un "triangolo odioso", fatto di risentimenti e sfiducia reciproca, come se fossimo genitori separati che si contendono l'affetto e la stima di un figlio preso tra due fuochi.

Sono consapevole che l'atteggiamento dei genitori non è e non può mai essere quello degli insegnanti: il loro affetto è incondizionato, a volte viscerale verso il figlio, mentre l'obiettivo della scuola è inserire lo studente in un contesto socio-educativo con tutte le regole da rispettare. E le regole, per essere rispettate e interiorizzate, devono essere condivise.

Dobbiamo sempre ricordare che siamo tutti sulla stessa barca, cioè dobbiamo educare/formare i futuri cittadini di questo paese, anzi, di questo mondo. E l'unica alternativa è navigare sulla stessa rotta, magari con approcci diversi ma complementari, per offrire tutte le risorse di cui un bambino ha bisogno per diventare un adulto.

Sono sicura che la mia inquietudine di genitore-insegnante sia condivisa da molti lettori di SeLM. La ringrazio fin d'ora della Sua attenzione, sperando che la mia mail sia un piccolo contributo al dialogo tra genitori e insegnanti.

Cordiali saluti, G. C.

Gentile G. C.,
La ringrazio della lettera, che pubblico volentieri: come collega e come padre di tre figlie – una delle quali ora a sua volta è mamma e insegnante di inglese in una scuola media e un'altra ha cominciato a lavorare come psicologa scolastica – mi sento particolarmente stimolato dalle sue osservazioni. Il tema ricorrente è il ruolo delle regole nella società, ma la cronaca quotidiana ci parla di violazione sistematica delle regole: dall'abusivismo edilizio all'evasione fiscale, dalla frode in commercio alla corruzione – per non parlare dei veri e propri delitti contro la persona fino ad aberrazioni totali come la pedofilia.

È difficile dire in che misura ciò possa essere la matrice del bullismo, né vorrei cadere nella trappola di facili accuse a passate stagioni e a determinate correnti di pensiero. Quando ogni intervento dell'autorità (anche quelli corretti e socialmente utili) viene bollato di autoritarismo e quando ogni richiamo alla moralità viene etichettato come moralismo, vengono meno alcuni riferimenti-cardine all'ordine sociale e si ingenera confusione. I giornali di oggi (4.7.2008) riportano con altrettanto cinismo e superficialità sia la nascita di un figlio a una sposa-bambina-schiava di 12 anni sia la nascita del figlio di un transessuale. Ma ripeto che il quadro è troppo complesso per trinciare giudizi, che facilmente potrebbero essere avventati e come minimo fraintesi.

Scuola e Lingue Moderne si rivolge agli insegnanti e affronta i problemi dal versante della scuola – la rivista poco o nulla può fare per incidere sulla percezione che le famiglie hanno del nostro ruolo e della nostra volontà di educare.
Temo che gli insegnanti arroganti e astiosi, che rendono ancora più difficile il rapporto con le famiglie, non siano tra i lettori di *SeLM*. In ogni caso non demordo e le anticipo che il tema sarà ripreso anche in qualche prossimo editoriale.