# Scuola e Lingue Moderne

8-9

Anno XLIV 2006

## Editoriale

Gianfranco Porcelli

## Riflessioni metodologiche

Giuseppe Longo, Marcella Menegale, Gianfranco Porcelli, Maria Luisa Maggioni, Bruna Di Sabato, Mikaela Cordisco, Sara Frigato, Irene Tumiatti, Antonella Benvegnù

## Le buone pratiche

Paola Benvenuto, Verusca Costenaro

## Innovazione scolastica

Annalisa Fiorini, Marina Perini

g&c

Ghisetti e Corvi Editori

M. Schipani

# C'est chouette!

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

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

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

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

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

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

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

## Composizione del corso

**Package per lo studente**

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

**Package per l'insegnante**

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

Ghisetti e Corvi Editori

Per ulteriori informazioni consultare il catalogo online www.ghisettiecorvi.it

Per richiesta saggi: Distribuzione scolastica centrale SEDES S.p.A Ghisetti e Corvi Editori - c.so Concordia 7 - 20129 Milano

tel. 02 76006232 - fax 02 76009468 - e-mail: sedes.spa@gpa.it

Scuola & Lingue Moderne

**Organo ufficiale A.N.I.L.S.**
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

**RIVISTA MENSILE**
Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post.
D. L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n. 46), art. 1, com. 1, DCB Milano
**Anno XLIV n. 8-9 2006**

**PROPRIETARIO ED EDITORE**
ANILS

**DIREZIONE**
**Gianfranco Porcelli**
*Direttore responsabile*
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@email.it
Abitazione: tel. fax 02-48951916
**Antonio Giannandrea**
*Direttore Editoriale*
Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it
**Paolo E. Balboni**
*Direttore scientifico e didattico*

**Referenze iconografiche**
*Corbis:* Garatt C.; Hanschke M.; Hoppé E. O.; Munir M.; *Fototeca Storica Nazionale*
Le foto non citate appartengono all'archivio della Ghisetti e Corvi Editori.

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

**Abbonamento annuo 2007**
Soci dell'A.N.I.L.S.
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 24,00;Estero Euro 36,00;
Sostenitore Euro 50,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO.
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

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

**Abbonamenti e iscrizioni**
La rivista è inviata gratuitamente ai soci dell'ANILS. Si suggerisce di prendere contatto con la più vicina Sezione ANILS per trarre il massimo vantaggio dall'Associazione. Per abbonarsi direttamente all'annata XLV (2007) di "Scuola e Lingue Moderne" è sufficiente un versamento di 24 euro sul c.c.p. 10441863 intestato a ANILS *Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere*, Via Veneto, 84 86100 Campobasso. Nella causale del versamento indicare l'indirizzo postale completo e l'anno solare a cui si riferisce l'abbonamento. Per ulteriori dettagli consultare i siti www.anils.it e www.gporcelli.it/anils/

Finito di stampare nel mese di Dicembre presso Alfaprint, Busto Arsizio (VA), 2006

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

# Sommario

**EDITORIALE**

2 **Vero e falso CLIL**
Gianfranco Porcelli

**RIFLESSIONI METODOLOGICHE**

4 **Dal multiculturalismo alla comunicazione interculturale: prospettive per la didattica della letteratura**
Giuseppe Longo

10 **Il *team teaching* e la dimensione interculturale**
Marcella Menegale

14 **La formazione "blended": problemi e vantaggi**
Gianfranco Porcelli

18 **Which English? Whose English? Riflessioni sull'insegnamento della lingua inglese nell'era della globalizzazione**
Maria Luisa Maggioni

20 **Valutare un libro di testo: la prospettiva dell'apprendente**
Bruna Di Sabato e Mikaela Cordisco

30 **Un laboratorio su Tagore**
Sara Frigato

33 **Impegno interculturale di Tagore**
Irene Tumiatti

35 **La poesia, linguaggio universale**
Antonella Benvegnù

**LE BUONE PRATICHE**

40 **Un esempio di CLIL: l'insegnamento della storia in lingua inglese in un ITIS ad indirizzo meccanico**
Paola Benvenuto

48 ***Inglese Dinamico, Inglesi Dinamici:* introducing EFL in Italian nurseries through a sociolinguistic approach**
Verusca Costenaro

**INNOVAZIONE SCOLASTICA**

54 **Corsi speciali abilitanti per docenti esperti di madrelingua. L'esperienza del settore di Lingue straniere della SSIS del Veneto**
Annalisa Fiorini e Marina Perini

60 **LETitFLY - Learning Education and Training in the Foreign Languages in Italy**
Sintesi a cura della redazione di Scuola e Lingue Moderne

# Vero e falso CLIL

**Gianfranco Porcelli**
Presidente dell'Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

Nell'editoriale del numero precedente ho accennato all'imperversare delle mode come aspetto deleterio nella nostra professione; lì si parlava di interculturalità, ma è stato richiamato anche il *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) come tema di moda e ora desidero ritornare sull'argomento.
Inizio riportando la mia risposta a un collega che mi ha inviato un lavoro sul (vero o falso, è tuttora da stabilire) CLIL. Ho modificato vari punti, compreso l'argomento trattato, perché non desidero che il destinatario sia riconosciuto nel momento in cui, come spero, verrà pubblicato il suo articolo.

Egr. sig. ***,

o lei non ha letto le norme per la pubblicazione su SeLM o non ne ha tenuto conto. In entrambi i casi ha perso tempo lei e ne ha fatto perdere a me. Il lavoro è troppo lungo, bibliografia e sitografia non corrispondono a come le pubblichiamo, le immagini sono tutte a troppo bassa definizione per essere stampate, i nomi dei file non corrispondono alle mie richieste...

Mi piacerebbe discutere con lei anche i contenuti. Quelli di educazione civica sono argomenti che ogni scolaro deve conoscere e comprendere bene, per i quali deve sapere i termini italiani, ecc. Ricordo ancora molto bene quando li insegnai in una quarta, anche se sono passati oltre 40 anni. Per questi temi, e in genere per tutto ciò che è effettivamente "elementare", l'apprendimento di nuovi contenuti attraverso una seconda lingua è un percorso quanto meno tortuoso - davvero è bene che lo scolaro impari "by-laws, decree" prima di "normativa, delibera"? O, per restare in inglese, che impari una parola a bassa frequenza come "mayor" prima di parole frequentissime come "market" o "position"?

E se ci limitiamo alla terminologia gli diamo solo un glossario specialistico, non la capacità di comunicare processi e problemi. D'altra parte, sarebbe molto complicato (per non dire impossibile, anche con l'ausilio di validi sussidi visivi) spiegare direttamente in inglese come funziona un organismo - l'amministrazione civica o qualsiasi altra entità complessa - agli scolari di quell'età.

Se invece la classe ha già imparato e compreso l'argomento in italiano, riprenderlo in inglese per definizione non è CLIL!

Di CLIL (quello vero...) mi occupo da quando non era ancora di moda. Adesso che è di moda, si vuol per forza far passare per CLIL anche ciò che non lo è. Queste sono le mie perplessità sul cosiddetto "baby-CLIL" e gli accenni vaghi all'uso dell'italiano nel suo articolo non aiutano certo a fugare i miei dubbi, anzi li rafforzano.

Con tutto ciò, e come avrà visto (p. es. il lavoro di C. M. Coonan), non ho difficoltà a pubblicare articoli che esprimono opinioni lontane dalle mie.
Chiedo solo, per rispetto verso i lettori, che siano argomentate con chiarezza.

Spero quindi di ricevere presto una versione pubblicabile del suo lavoro.

Cordialmente.

Malgrado il tono eccessivamente brusco del mio primo paragrafo, con il collega si è avviato un dialogo costruttivo.Le norme a cui faccio riferimento si trovano alla pagina web ***http://sclinguemod.altervista.org/norme-selm.htm*** e devo pregare tutti coloro che vogliono collaborare alla rivista di rispettarle fin nei dettagli.
Ma torniamo al CLIL.
David Marsh, uno dei suoi massimi propugnatori in Europa assieme a Gisella Langé, sintetizza la grande forza del CLIL in una formula: "Use as you learn and learn as you use - not 'learn now and (maybe) use later'" Se le esperienze sono ben condotte (e non è un *se* di poco conto), è gratificante per gli studenti scoprire che la lingua straniera **serve**: serve già ora per informarsi, conoscere e capire cose nuove.
Non dimentichiamo comunque che da decenni, nel quadro di un approccio comunicativo, si insiste sull'importanza di compiti (nel senso di *tasks*) realistici, possibilmente svolti uscendo dall'ottica strettamente scolastica, aperti a ciò che la società ci offre e propone come strumenti di contatto con la lingua-cultura in apprendimento.

Un altro tema affine, anzi per alcuni aspetti quasi sovrapponibile al CLIL, è quello delle Lingue per scopi specifici/speciali: anche qui l'attenzione costante è verso una lingua che servirà per lo studio di certe materie e soprattutto nel mondo del lavoro. La differenza è che gli argomenti affrontati sono di norma già noti agli studenti e come già detto, riprenderli in un'altra lingua per definizione **non è CLIL**.
Dire che certe attività e iniziative non corrispondono a una definizione ormai "classica" di CLIL non significa minimamente sminuirne il valore e l'utilità - oltre un certo limite, potrebbe essere puro nominalismo, cioè pignoleria inutile su come si debbano chiamare le cose.
Il problema non è come chiamiamo un approccio, un metodo, una sperimentazione, un'iniziativa qualsiasi... *What's in a name*? Il problema è che se gli diamo un'etichetta impropria, scelta tra quelle in voga al momento, forse non abbiamo analizzato correttamente ciò che ci proponiamo di fare con i nostri alunni, e come.

### Difficile intercultura

Ancor di più mi ha segnato la recente lettura di un libro a cura di due antropologi, psicologi e operatori sociali di Torino (S. Taliani, F. Vacchiano, 2006, *Altri corpi. Antropologia ed etnopsicologia della migrazione*, Milano, Unicopli). Pongo la questione attraverso un sequenza di quesiti.

1. Se un genitore, su consiglio del suo medico, costringe a viva forza un figlio piccolo a farsi iniettare da un infermiere un liquido in un muscolo, provocandogli dolore per la puntura e il bruciore causato dal liquido, è passibile di denuncia per violenza su minori?

2. Se un genitore di cultura cinese, su consiglio del suo medico, costringe a viva forza un figlio piccolo a farsi infilare da un agopunturista una serie di aghi nella schiena, rischiando che un ago mal posto perfori un polmone, è passibile di denuncia per violenza su minori?

3. Se un genitore di cultura Tuareg, su consiglio del suo medico, costringe a viva forza un figlio piccolo a farsi marchiare a fuoco con ferri roventi in alcune parti del corpo, è passibile di denuncia per violenza su minori?

Il terzo caso non è ipotetico: alcune educatrici di una scuola dell'infanzia torinese avevano segnalato a una madre che il bambino soffriva di enuresi a un'età in cui gli altri bimbi hanno il controllo della vescica. Dopo alcuni giorni hanno notato la presenza di gravi ustioni nella zona inguinale del bambino e hanno ritenuto doveroso denunciare il fatto all'autorità giudiziaria. Conseguenza: arresto e sanzione della perdita della patria potestà.
I genitori non hanno potuto capire il senso dei provvedimenti giudiziari presi nei loro confronti: loro stessi recano i segni di ustioni analoghe e hanno chiesto aiuto all'interprete: "Anche tu sei Tuareg, anche tu avrai gli stessi segni, spiegaglielo!"
Con questo tipo di problemi facciamo un salto di qualità: chi stabilisce che cosa è scienza e che cosa non lo è? Sono abbastanza vecchio per ricordare quando l'agopuntura era considerata una pratica esotica - se non proprio una superstizione, quasi! Di conseguenza, come possiamo giudicare le terapie? I genitori Tuareg sono stati premurosi e di fronte alla segnalazione di un problema sanitario del figlio si sono attivati - forse pagando care la visita e la "cura".
Fino a che punto possiamo invocare il rispetto delle usanze altrui? Anche i naturisti presentano la loro, se non come una religione, almeno come una filosofia di vita; questo non dà loro il diritto a comportamenti contrari alla pubblica decenza, così come li ha definiti la giurisprudenza, nei parchi cittadini. Ma lo dico con estrema cautela perché c'è il rischio grave di essere superficiali e di accostare tra loro realtà che hanno alla radice delle profonde differenze.
Quanto sopra mette in crisi l'idea di "relativismo culturale" a cui si richiamano da decenni gli studi e le proposte glottodidattiche sul binomio lingua-civiltà. Davvero possiamo mettere sullo stesso piano monogamia e poligamia, integrità fisica della donna e mutilazione del clitoride e/o infibulazione, ecc.? Qual è il criterio che ci fa dire che la monogamia è superiore alla poligamia, al punto che le legislazioni dei paesi di cultura giudaico-cristiana (e non solo essi - si veda il caso della Cina) condannano la poligamia come reato?
Una cosa vorrei però che fosse tenuta presente: il mio mettere in luce le difficoltà e il mio denunciare una gestione superficiale dell'interculturalità non vanno certo nella direzione di consentire di accampare alibi.
È solo un richiamo alle nuove sfide che chi insegna lingue straniere è chiamato ad affrontare; il nostro livello qualitativo dipenderà dalla capacità di gestire questi problemi più che dalla buona pratica di approcci e tecniche didattiche.
Concludo con una precisazione e un auspicio. Sull'intercultura ho espresso le mie posizioni personali, che non sono necessariamente condivise dalle realtà di cui faccio parte, a cominciare dall'ANILS. L'auspicio è che nulla di quanto ho esposto sia interpretato nel senso di un'intolleranza nei riguardi delle altre culture: al contrario, vuol essere un contributo alla chiarezza, che è alla base di ogni dialogo autentico. ■

# Dal multiculturalismo alla comunicazione interculturale: prospettive per la didattica della letteratura

**Giuseppe Longo**
S.S.I.S. - Università "Ca' Foscari" di Venezia e Università di Verona.

In Italia è invalsa l'abitudine di servirsi indifferentemente, quasi fossero sinonimi, degli aggettivi multiculturale e interculturale. Il problema è che i due termini rinviano a campi semantici diversi, ancorché correlati, oltre che a scelte ed a progetti pedagogici differenti.

Il primo è rinviabile ad una dimensione plurale, in cui culture disomogenee afferiscono ad uno stesso contesto che le vede di fatto coesistere. Il termine multiculturale è dunque essenzialmente denotativo, è mirato ad una descrizione neutra e non è l'ipostasi di scelte di campo finalizzate ad incentivare relazioni, incontri, scambi caratterizzati dalla reciprocità. In quest'ottica le culture ed i gruppi sono giustapposti, dunque sostanzialmente non vedono promossa una comunicazione biunivoca e risultano essere degli insiemi, più che dei sistemi.

**IL TERMINE MULTICULTURALE È ESSENZIALMENTE DENOTATIVO**

Il progetto di un modello educativo interculturale implica invece l'effettiva promozione, tra gli attori del processo, dell'attitudine a confrontarsi, a cambiare e ad ibridare i rispettivi punti di vista. Un obiettivo di questo tipo comporta l'elaborazione di un progetto educativo diretto ad integrare saperi, culture e lingue di origine diversa, in un contesto di apprendimento rispettoso della differenza e dunque rivolto ad inserire positivamente tra i pari gli studenti immigrati.

Un percorso di tal genere è orientato a far interagire tutti i componenti della classe, provocandoli a confrontarsi e dunque a verificare analogie e differenze delle rispettive mentalità, a riconoscere la diversità dei punti di vista e la consistenza o inconsistenza del proprio modo di considerare l'altro, nell'ottica del superamento del pregiudizio o del giudizio stereotipato. Ciò implica ed implementa l'instaurarsi di relazioni in cui la reciprocità degli scambi attiva processi di cambiamento caratterizzati dall'attitudine a negoziare i conflitti, in un contesto in cui le differenze coesistono tanto da generare un clima affettivo costruttivo. Esso deriva peraltro dall'incoraggiare lo studente a decentrarsi rispetto al proprio autonomo ed individuale punto di vista sui fatti e sui significati di essi, aiutandolo a porsi in una dimensione empatica rispetto all'altro ed a conoscerlo, attuando nel contempo una più efficace introspezione in relazione al proprio sé.

*

## UN PROGETTO EDUCATIVO INTERCULTURALE

In riferimento ad una classe in cui si persegua un progetto educativo interculturale, qualora lo si esamini nell'ottica degli studenti nati nel paese di immigrazione o giunti in esso in età scolare o prescolare, si pone in evidenza il problema delle modalità secondo cui essi si rapportano alla cultura d'origine e a quella del paese d'arrivo.

Si tratta di capire come rispondano alla necessità di trovare un equilibrio tra i due contesti, come si adattino al processo di acculturazione e quali reazioni assumano di fronte ad esso.

Gli studenti immigrati possono adeguarsi ai comportamenti del gruppo etnico prevalente, accogliendone tendenzialmente ogni proposta, ma rischiando di privarsi di parte del proprio vissuto e dunque di accusare sensi di colpa e di insicurezza.

Accade peraltro che essi alternino l'assunzione di due identità, accettino i costumi del paese ospite ma nel contempo non dimentichino il quadro assiologico della cultura originaria, rinforzando la propria identità grazie al confronto ed evitando la percezione della perdita di parte del proprio sé.

Si può poi verificare un comportamento orientato alla marginalità, dunque al rifiuto degli usi del gruppo d'origine come di quelli

del paese d'immigrazione, caratterizzato dal senso della sconfitta e da un'illusoria compensazione rappresentata dall'idealizzazione del paese d'origine.
Esiste poi un atteggiamento di tipo transculturale, che conduce lo studente a mutare i propri comportamenti ibridando e creando commistioni tra la cultura d'origine e la nuova, tanto da confrontarsi o confliggere con gli altri operando cambiamenti nel proprio sé come in quello altrui.

**ESISTE UN ATTEGGIAMENTO DI TIPO TRANSCULTURALE, CHE CONDUCE LO STUDENTE A MUTARE I PROPRI COMPORTAMENTI**

*

I pericoli e i rischi dello stile assimilativo e di quello marginale non sembrano trascurabili, specie se i comportamenti e gli atteggiamenti del gruppo etnico di maggioranza sono orientati nella direzione del multiculturalismo piuttosto che dell'intercultura. In altre parole, non si può dimenticare che chi è soggetto al trauma dell'abbandono del proprio paese e a quello del trapianto in una nuova realtà subisce il dolore di una nostalgia alimentata dalla disillusione, frutto dell'impossibilità del ritorno ad un passato spesso sentito vieppiù come straordinario.
Il paese ospite, al fine di facilitare l'integrazione ed il superamento di tale disagio psicologico da parte dell'immigrato, dovrebbe proporsi come occasione capace di trasformare la sua esperienza del distacco in sorprendente scoperta del nuovo, sempre che i suoi ricordi non siano ammaliati e storditi dai presunti fulgori del presente ed egli possa intraprendere percorsi che successivamente lo conducano ad una realtà passibile di una restituzione dei frutti della sua esperienza.
Tale luogo può essere il paese di provenienza, ma anche quello di immigrazione, qualora si tenga in adeguato conto la ricchezza della cultura di cui ogni straniero è portatore, fatta di visioni di sé e del mondo, di forme e di rappresentazioni che la sua testimonianza di esule può trasmettere al paese ospite.
Quest'ultimo è in grado di percepire tali credenze e valori se riesce a sintonizzarsi ed a comunicare con l'immigrato secondo modalità che evidenzino la comprensione del suo background culturale. Ciò significa decostruire e ricostruire la propria cultura alla luce delle domande poste dal "diverso", degli attaccamenti a costumi, consuetudini, espressioni a cui il suo sé è rimasto fedele e dei suoi modi di interagire, tramite un atteggiamento psicologico personalizzato che eviti di considerare lo straniero come soggetto capace di vivere separatamente dall'ambiente socioculturale e religioso delle sue origini.

**COME L'IMMIGRATO VIENE ASSIMILATO DAL PAESE IN CUI SI TROVA A VIVERE**

Qualora tale forma positiva di relazione non si verifichi, il rischio non consisterebbe nell'interrompere processi di ibridazione, quanto piuttosto nel mancato rispetto dei tempi necessari per avviare consapevolmente e volontariamente quelli di integrazione. "Se subìta, violenta e troppo rapida, l'ibridazione si trasforma in *deculturazione*, perdita dei vecchi riferimenti, non sostituita da altri. Si tagliano così le connessioni vitali che, una volta perdute, '*lasciano i singoli sprovvisti dei fondamentali meccanismi di protezione* e, potremmo dire, di *riproduzione* della propria identità e del senso della propria appartenenza senza che nuovi dispositivi siano peraltro già operanti'". (Coppo 2003: 133).

*

La pedagogia interculturale può proporre dei rimedi, delle vie utili per affrontare il problema?
Questa disciplina è rivolta a creare le condizioni perchè si incontrino costruttivamente studenti appartenenti ad etnie differenti e perché siano conosciuti la cultura ed i valori che ne caratterizzano l'identità: in sostanza pone le premesse per il realizzarsi dell'integrazione culturale e per il successo scolastico di coloro che partecipano a tale processo. Non si tratta di verificare come l'immigrato venga assimilato dal paese in cui si trova a vivere, ma di permettergli di scegliere quanto e come la sua cultura d'origine si debba ibridizzare nel confronto con quella "altra".
La scuola dovrebbe essere in grado di fondare l'interazione dialettica tra esse, consentendo all'alunno di verificare come la loro coesistenza in lui produca la sua riuscita nell'apprendimento. L'obiettivo pedagogico è dunque quello di rinforzare l'identità di *ogni* studente, non solo di quello immigrato, attraverso un'opzione formativa di ordine transculturale, in cui un approccio pluralistico alla realtà gli consenta di comunicare davvero con l'altro senza sentirlo e qualificarlo come "diverso".
Solo questa scelta educativa, ove sia realmente interattiva e finalizzata ad incoraggiare il cambia-

mento degli atteggiamenti, può consentire una effettiva integrazione tra i mondi vitali di coloro che appartengono ad etnie diverse. Il processo è dunque biunivoco e mira a porre l'immigrato nella condizione di non dover "oscurare" il suo vissuto cognitivo ed emotivo "altro", favorendo così una situazione psicologica di resilienza tale da incoraggiarlo ad aprirsi senza timori alla cultura del paese d'immigrazione ed a comunicare con gli altri, facendo sì che prima di tutto possano interagire nello studente i saperi dell'etnia d'origine e le novità culturali prodotte da quella in cui è inserito. Solo così si produce il cambiamento di mentalità che diminuisce il rischio della marginalità, favorendo il riconoscimento della differenza all'interno di un processo di integrazione plurale, in cui cioè i due riferimenti culturali si connettano, co-esistano nel soggetto e non corrano paralleli (separando, ad esempio, la vita di scuola da quella familiare), escludendosi l'un l'altro fino a provocare il disagio psicologico di cui s'è parlato.

**SI PRODUCE IL CAMBIAMENTO DI MENTALITÀ CHE DIMINUISCE IL RISCHIO DELLA MARGINALITÀ**

In questo senso, percorsi formativi interculturali implicano la promozione di modalità di comunicazione atte a favorire un feedback continuo da parte dell'allievo immigrato, oltre che proposte educative finalizzate a far conoscere a tutto il gruppo classe la sua cultura di provenienza.

L'opzione interculturale si potrà pertanto declinare in campo scolastico attraverso metodologie didattiche ad essa correlate. Esse saranno caratterizzate dall'instaurazione di un clima accogliente, in cui non si promuovano letture della realtà in cui lo straniero sia rappresentato come soggetto marginale; dalla esplicita considerazione del valore delle lingue e delle culture degli "altri"; da un riconoscimento della differenza che non sia "tollerante" affermazione di una distanza; dall'organizzazione di occasioni di conoscenza sulle differenti concezioni del mondo; dalla proposta di temi culturali affini nelle pur diverse culture, al fine di mettere in luce quanto è analogo e corrispondente, oltre a quanto è dissimile e lontano.

Tali indirizzi metodologici andranno mediati attraverso l'insegnamento delle diverse discipline, la cui la programmazione dovrà prevedere l'inserimento di nuovi contenuti e metodi o la rivisitazione di quelli consueti, al fine di incentivare il confronto tra punti di vista plurali e il dialogo tra di essi.

*

La revisione degli obiettivi disciplinari in direzione interculturale tocca in modo evidente anche la didattica della letteratura: su questo terreno si possono situare input cognitivi ed emotivi che danno sostanza concreta al portato teorico della pedagogia interculturale. L'avvio del contatto e della reciproca conoscenza tra le differenze avviene quando si avvia un confronto tra le culture, di cui le letterature costituiscono elemento fondante. La cultura, dal punto di vista antropologico, consiste nel complesso di lingua, usi, costumi ed espressioni della matrice individuale e sociale del sé. Essa media l'attività cognitiva tramite il linguaggio e l'attribuzione degli eventi dell'esperienza a categorie condivise dal gruppo di appartenenza, le quali danno ordine al vissuto e consentono di giudicare l'inatteso; tramite la metafora, che inquadra in una cornice nota quanto di problematico ci avviene, utilizzando un campo di significato per meglio esprimerne e valutarne un altro; tramite la costruzione di una topografia della realtà, di un vaglio dei suoi confini e della sua consistenza, che varia a seconda delle etnie di riferimento.

**I TESTI DELLA LETTERATURA INDUCONO IL FRUITORE ALLA SCOPERTA**

Si noterà quanto la letteratura corrisponda a tale portato del concetto di cultura e come essa ne rappresenti un terreno privilegiato di espressione. Il sapere letterario è di ordine narrativo, dato che sostanzialmente propone delle storie in cui un narratore propone un messaggio all'interlocutore attraverso un particolare linguaggio: tutti questi elementi sono storici, dunque dipendono da determinate categorizzazioni. Il racconto si propone in un'ottica soggettiva, in cui non sono necessarie né dimostrazioni, né attinenza ai fatti, pur essendo questi spesso mimetizzati nell'intreccio. In esso trova spesso dimora il simbolo, cioè un essere o un evento che vuole significare più di quanto appaia, superando la soglia del consueto modo di percepire i fenomeni. I testi della letteratura inducono il fruitore alla scoperta ed alla costruzione di significati, innescando i processi di comprensione e di interpretazione, sempre soggettivi e sempre di tipo cognitivo come emotivo: il sapere letterario modifica la situazione affettiva del lettore, coinvolgendolo nella rappresentazione di mondi possibili in cui egli proietta i propri significati. Il fruitore del testo può quindi analizzare le proprie emozioni,

nonché sperimentare in esso le credenze che danno senso alla realtà.

*

Questi input sono propri della letteratura come espressione chiave della cultura: è possibile declinare questa disciplina in una prospettiva didattica interculturale?

Può esserlo qualora la materia abbia in comune con la pedagogia interculturale l'opzione formativa che educa alla differenza. In questo senso una prospettiva ermeneutica, che veda la classe come comunità di lettori dedita all'analisi ed al commento dei testi, ma soprattutto alla proposta di interpretazioni diverse, educa alla negoziazione dei conflitti e all'identificazione di ciò che unisce più che di ciò che divide ove l'insegnante sappia guidare il dialogo, entrare in esso senza tentazioni dirigistiche, stimolare il confronto, provocare il desiderio di accostarsi con curiosità e desiderio di capire alle idee dell'altro, comprendendone la valenza e la pari dignità rispetto alle proprie.

**È POSSIBILE DECLINARE QUESTA DISCIPLINA IN UNA PROSPETTIVA DIDATTICA INTERCULTURALE**

In questo modo si forma negli studenti un'identità aperta all'esame pluriprospettico della realtà, al dialogo che prima di giudicare è rivolto alla ricerca della comprensione dell'altro per migliorare la stessa espressione di sé. Tale proposta metodologica consente - dal punto di vista dei contenuti - di far approdare con maggiore facilità lo studente alla consapevolezza dell'esistenza di culture letterarie diverse dalla propria, degli influssi reciproci che in esse sono stati determinati dal contatto tra gruppi etnici diversi, della relatività che le caratterizza, data la permeabilità rispetto alle influenze esterne che ne fonda la storia.

La letteratura manifesta quindi una effettiva valenza interculturale dal punto di vista metodologico - didattico. In ordine ad un esame più strettamente relativo ai contenuti della programmazione, la premessa necessaria è quella relativa a forme di insegnamento intese a decentrare la scelta dei materiali letterari, operando scelte di testi creati da culture diverse, dove si intende tale termine nella sua valenza antropologica. In questo senso si attribuirà valenza formativa non solo ai testi codificati come letterari, ma anche a quelli che siano l'espressione popolare dei costumi di differenti gruppi etnici a cui l'allievo immigrato appartenga: ciò sia in relazione alla loro efficacia educativa, sia al fatto che la presenza in essi di narrazioni, simboli ed emozioni elementari li rende fruibili con facilità e permette di avviare un atteggiamento dialogante ed aperto tra lo studente immigrato, che si suppone ne sia depositario per tradizione familiare, e i suoi compagni di studio.

A partire da questi testi, infatti, sarà possibile evidenziare la presenza di visioni del mondo e dell'uomo geograficamente e storicamente distanti da quelle abitualmente proposte nelle scuole del paese ospitante, ma caratterizzate da elementi comuni dal punto di vista dell'immaginario individuale e collettivo. La percezione dell'alterità anche nel campo della tradizione testuale permette di affinare il giudizio estetico tramite il confronto tra i testi, di rinforzare l'apprendimento degli istituti letterari per la varietà degli stili con cui ci si misura nel commento, di cogliere affinità e dissonanze in relazione ai fattori della comunicazione letteraria (autore, messaggio, pubblico, codice, contesto e canale), implementando le modalità consuete di fruizione del testo. Tale competenza riveste un'alta valenza formativa, se la si rapporta all'opportunità di educare ogni studente alla decodifica di messaggi complessi quali quelli provenienti dal crogiuolo di culture della società globalizzata.

*

Attraverso quali opzioni della programmazione l'educazione letteraria può promuovere una didattica di tipo interculturale?

La scelta di programmare in termini modulari attività, contenuti, tempi e metodi dell'intervento docente significa, in termini letterari, creare percorsi di ordine diacronico e sincronico articolati in fasi, all'interno dei quali si propongono testi raggruppati in relazione alla loro appartenenza ad un autore, ad un'opera, ad un genere, ad un tema, ad un particolare contesto storico culturale.

Ciascuno di questi moduli consente di accostare testi di tradizioni letterarie diverse, i quali avranno valenza formativa interculturale - in una classe multiculturale - nella misura in cui provocheranno una risonanza emotiva, un apprezzamento di gusti artistici diversi e un innalzamento della soglia della comunicazione empatica con l'altro in ciascuno degli alunni. Si pensi ai generi del mito e dell'epica, ai temi del viaggio e del diverso, alla produzione

**CIASCUNO DI QUESTI MODULI CONSENTE DI ACCOSTARE TESTI DI TRADIZIONI LETTERARIE DIVERSE**

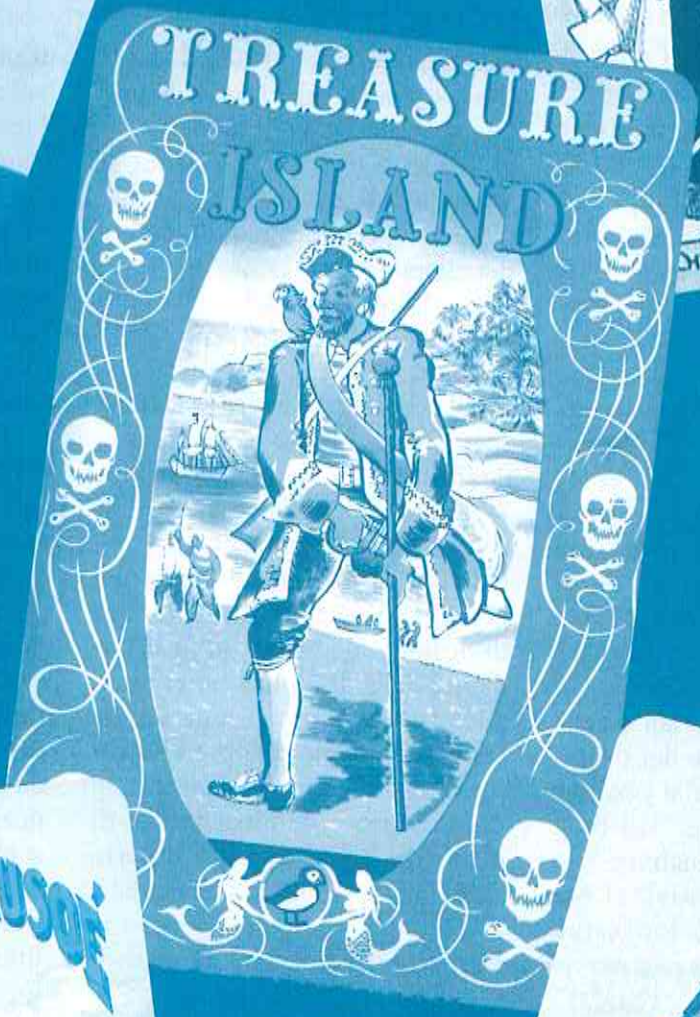
popolare della fiaba e al suo portato di archetipi e rappresentazioni simboliche comuni a culture diverse.
Sempre dal punto di vista tematico, si vedano i testi di queste ultime i quali consentono la progettazione di moduli tematici afferenti alla formazione dell'adolescente, all'amore, all'amicizia, alle fasi dell'esistenza.
Non si vogliono indicare qui autori ed opere la cui scelta sarà di pertinenza del docente di lingua italiana come di quello di lingua straniera. Si intende piuttosto sottolineare l'utilità della co-docenza di insegnanti di letterature diverse al fine di costruire moduli di tipo pluridisciplinare, in cui la dimensione interculturale sarà facilitata dalla contemporanea presenza di testi espressi con codici diversi: l'effetto di spaesamento, di straniamento sarà allora proprio non solo dell'alunno immigrato, ma di tutti gli allievi della classe: un clima di ricerca curiosa delle peculiarità di ogni opera sarà motivo di allentamento reciproco della percezione delle differenze tra gli studenti, di esercizio di discussioni interpretative in cui il vantaggio linguistico degli autoctoni si attenua, di creazione di identità culturali rinnovate perché aperte ad una prima forma di interazione, quella tra pari, o almeno tra membri di un gruppo provenienti da etnie diverse che le scelte pedagogiche dei docenti saranno progressivamente in grado di rendere pari, facendo superare loro una logica impropria dell'identità, quella che "ha la fobia della congiunzione e, che essa elimina in favore della o" (Laplantine 2004: 30).
Si tratta dunque di proporre una didattica della letteratura capace di porsi tra l'immaginario letterario della cultura d'origine e quello del paese ospite, al fine di consentire, allo studente immigrato come all'autoctono, di entrare in contatto con testi nuovi e nello stesso tempo di apprendere nuove modalità attraverso le quali guardare ai propri. ■

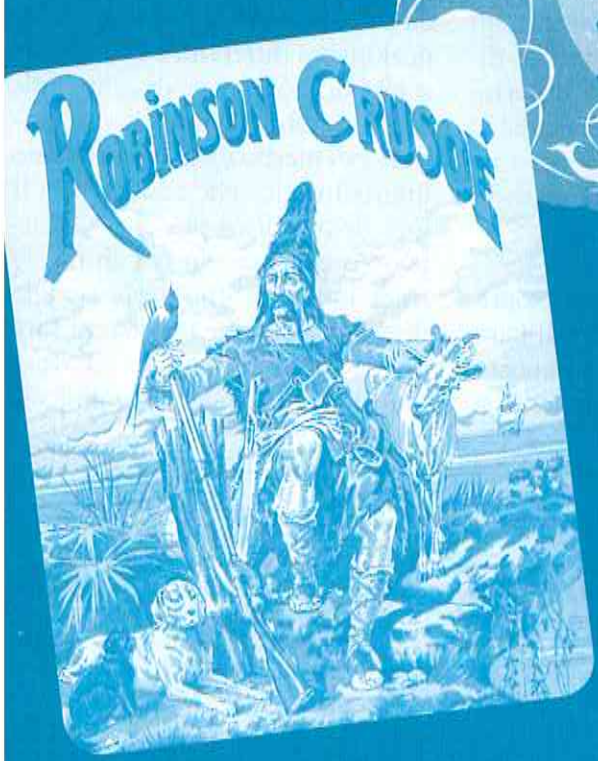
## Bibliografia


* BALDASSARRE G., (2002), *L'educazione letteraria nella didattica interculturale: precisazioni e proposte*, in TASSINARI G. (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma.
* BAUMANN BEATE (2004), *Comunicazione interculturale*, in COMETA M., *Dizionario degli studi culturali*, a cura di COGLITORE R., MAZZARA F., Meltemi, Roma.
* BIAGIOLI R. (2005), *Educare all'intercultura. Teorie, modelli, esperienze scolastiche*, Franco Angeli, Milano.
* COLOMBO A., GUERRIERO A. R. (2001), *Educazione linguistica e letteraria: Italiano*, in COLOMBO A., D'ALFONSO R., PINOTTI M., (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia. Proposte della ricerca didattica disciplinare*, La Nuova Italia - RCS Libri, Milano.
* COPPO E. (2003), *Tra psiche e culture. Elementi di etnopsichiatria*, Bollati Boringhieri, Torino.
* DEMETRIO D., FAVARO G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano.
* DEMETRIO D., FAVARO G. (2000), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
* DOMENICI G. (2002), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari.
* DURINO ALLEGRA A. (1993), *Verso una scuola interculturale*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
* FAVARO G. (1996), *"Fare" educazione interculturale. Progetti, percorsi e materiali didattici*, in SIRNA C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, Torino.
* GROSSI L., ROSSI R. (1992), *Educazione linguistico-letteraria e multicultura presso il liceo classico "Orazio" di Roma*, in TASSINARI G., CECCATELLI GURRIERI G., GIUSTI M. (a cura di), *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
* LAPLANTINE F. (2004), *Identità e métissage. Umani al di là delle apparenze*, Eleuthera, Milano.
* LEVORATO M. C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna.
* LUPERINI R. (2006), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
* HARTLEY J. (1994), *Designing instructional texts*, Kogan Page Ltd., London.
* MANTOVANI G. (2004), *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Il Mulino, Bologna.
* NATHAN T. (2003), *Non siamo soli al mondo*, Bollati Boringhieri, Torino.
* NATHAN T. (1996), *Principi di etnopsicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino.

Si
TJONGTJORANG
BALAI PUSTAKA - DJAKARTA

Приключения
Буратино


TREASURE
ISLAND


ROBINSON CRUSOÉ

C.Collodi
LAS
AVENTURAS
de PINOCHO

# Il *team teaching* e la dimensione interculturale

**Marcella Menegale**
Venezia

## 1) Il team teaching

Partendo proprio dalla volontà di delineare brevemente ciò che si intende per "team teaching" nel panorama educativo, si dirà che questi due termini indicano l'insegnamento concepito, organizzato e svolto insieme da due o più docenti in una stessa classe. La parola con cui si indica generalmente tale strategia d'insegnamento è "co-presenza", ma in realtà, per i membri di un "team teaching", non si tratta solamente di condividere qualche ora di insegnamento, bensì di collaborare in tutte le fasi di discussione e stesura del curricolo scolastico, di preparazione dei materiali e delle attività, di definizione dei propri ruoli e, solo infine, della gestione concreta della classe. Esistono vari tipi di "team teaching" (in base agli scopi educativi, al numero dei membri e alle loro caratteristiche personali e professionali) e diversi ambiti in cui il team teaching può essere applicato. In questo intervento, l'attenzione verrà focalizzata sul team teaching formato da due docenti che insegnano insieme usando una lingua straniera per interagire con gli studenti. Per quanto riguarda gli ambiti di applicazione di tale team, si prenderanno in considerazione:

(1) all'interno del curricolo riguardante l'insegnamento della lingua straniera (soprattutto nelle scuole superiori), le ore di lezione (solitamente 1 o 2 la settimana) dedicate alla co-presenza dell'insegnante di lingua e di uno di madrelingua straniera

(2) all'interno di un curricolo che prevede moduli CLIL[1], le ore di lezione dedicate all'insegnamento della disciplina non linguistica tramite l'uso di una lingua straniera veicolo d'apprendimento; la co-presenza che si verifica in questo caso è dell'insegnante di disciplina e del docente esperto della lingua straniera veicolare.

**ESISTONO VARI TIPI DI TEAM TEACHING**

## 2) La dimensione interculturale

In entrambi i casi sopra citati, si può verificare che il team teaching sia composto da due docenti appartenenti a nazionalità diverse.

Nel primo caso (vedi punto (1)), il team è sempre formato da un insegnante di lingua straniera (L2) che ha la stessa nazionalità degli studenti e da un docente (o assistente) della madrelingua straniera studiata in quella scuola.

Nel secondo caso (vedi punto (2)), invece, il team può essere formato da due docenti che hanno la stessa nazionalità degli studenti - ma che sono solo specializzati in due diverse discipline, oppure, come accade in alcuni istituti superiori[2] , da un insegnante di disciplina della stessa madrelingua degli studenti e un insegnante di madrelingua straniera.

Prendendo ora in esame solamente team teaching formati da due docenti che appartengono a nazionalità differenti e che quindi sono portatori anche di culture diverse, si potrà incominciare ad entrare nel merito della "dimensione interculturale" che caratterizza il loro lavoro di co-presenza. Infatti, solo conoscendo la cultura, le tradizioni, il profilo professionale di ognuno dei due insegnanti sarà possibile comprendere la vera natura del loro team teaching, sia

1. Con l'acronimo CLIL si intende l'approccio educativo Content and Language Integrated Learning, ossia l'insegnamento integrato di una disciplina e di una lingua straniera.
2. In Italia, ad esempio, nei Licei Internazionali che prevedono l'istruzione bilingue per alcune delle discipline curricolari, ad ogni classe viene assegnato un docente la cui madrelingua è la lingua straniera usata come veicolo d'apprendimento dei contenuti disciplinari. Questo docente affianca l'insegnante italiano di disciplina, aiutandolo ad organizzare i materiali in lingua su cui lavorare, a preparare le attività da proporre alla classe, a spiegare i contenuti in lingua straniera, facilitando così il lavoro del collega italiano che spesso non ha la competenza linguistica adeguata a sostenere da solo una lezione in lingua straniera, e stimolando nello stesso tempo gli studenti che si trovano di fronte una fonte autentica della lingua e della cultura straniera che stanno approfondendo.

negli aspetti positivi che in quelli negativi.
Nel corso di aggiornamento tenuto a Venezia[3] in data 3-6 dicembre 2001 riguardante "La co-presenza e la co-docenza nella didattica delle lingue straniere" e indirizzato ai docenti italiani e stranieri che insegnano insieme nelle scuole superiori italiane, sono stati trattati molti argomenti, fra cui:

- la specificità dei profili del docente di madrelingua e L2: ruoli, responsabilità e organizzazione del lavoro
- gli ambiti dell'attività di co-docenza
- la programmazione comune e la verifica dei risultati: quali modalità?

### 3) Assistente madrelingua vs Docente di madrelingua

Per poter capire quali siano le differenze tra il profilo professionale del docente L2[4] e quello del docente di madrelingua straniera, è essenziale fare prima una distinzione importante. Ci sono due diversi tipi di figure che possono affiancare un docente L2: l'assistente/lettore e il docente di madrelingua. Come nota Salvatori (cfr. nota 3):
- L'assistente/lettore generalmente è un giovane studente, di regola non laureato, o appena laureato nella lingua del paese ospitante; è in un rapporto amministrativo "anomalo" con l'istituzione di accoglienza; il suo livello di conoscenza della lingua del paese di accoglienza è molto vario; il suo livello di conoscenza della cultura del paese di accoglienza è altrettanto diversificato.
Generalmente, egli rimane nel paese ospitante (e quindi nell'istituto) per un anno, quindi il rapporto che si instaura con le istituzioni, la scuola, i colleghi e le classi è "temporaneo".
Non necessariamente il lettore ha una competenza metalinguistica e metaculturale adatta ad insegnare perché spesso il suo studio della lingua e della cultura non deriva da un'analisi contrastiva tra la lingua e cultura materna degli studenti e quella oggetto di studio, ossia la sua madrelingua. In particolare, per quanto riguarda la sua cultura, egli rappresenta più che altro un 'testimone/ambasciatore' delle tradizioni e del modo di vivere del suo paese, invece di fungere da 'mediatore' culturale (Balboni 1997). Ma per diventare un mediatore, l'assistente deve prima aver sviluppato una competenza metaculturale che lo metta in grado di riconoscere e capire la presenza e il significato degli impliciti culturali e infine renderne consapevoli anche gli studenti.

**NON NECESSARIAMENTE IL "LETTORE" HA UNA COMPETENZA METALINGUISTICA E METACULTURALE**

- Il docente di madrelingua, al contrario, ha caratteristiche molto diverse: si è formato nel suo paese e poi è venuto stabilmente in Italia (deve avere la residenza italiana); è una persona culturalmente competente rispetto al paese di origine; è competente nella decodifica degli impliciti culturali (a seconda del loro ambito di riferimento); è competente nell'uso di registri diversificati e dei codici più vari (non dei gerghi più attuali, ovviamente, poiché è in Italia da un po' di tempo).
Ne deriva che il docente di madrelingua possiede una collocazione e una storia che ne favorisce la competenza di una "cittadinanza" plurima e di un'identità costruita grazie alla mediazione di più appartenenze culturali.
Durante il suo percorso di studi e esperienze lavorative, quindi, egli ha sviluppato una sua specifica professionalità:
- è testimone di una cultura globale;
- riesce a dare della "cultura alta" del suo paese una visione critica, problematica e non stereotipata;
- aiuta a realizzare competenze didattiche fondamentali (come ad esempio l'incontro diretto con il suo paese);
- utilizza materiale supplementare per far sviluppare agli studenti una competenza metaculturale;
- è capace di comprendere le difficoltà degli studenti e ottimizzare le competenze apprese in altre materie.
Spesso, per avere queste caratteristiche, è necessario che il docente di madrelingua maturi una preparazione specifica (didattica e pedagogica) che lo renda consapevole del fatto che le sue conoscenze linguistiche e culturali rappresentano delle risorse incomparabili da offrire agli studenti.

3. Gli incontri hanno avuto luogo nell'istituto alberghiero "L. Stefanini" di Venezia. Fra i relatori erano presenti: Dott. Carraio, Ispettore Clavarino, Ispettore Cacco, Prof. Balboni, Prof. Ducati e Prof. Salvadori. Alcune delle informazioni comprese in questo articolo sono frutto dei loro interventi durante il convegno.
4. In questo paragrafo (3) e nel prossimo (4) verranno considerati solo i docenti di madrelingua straniera e quelli di L2, ossia lingua straniera. Nel paragrafo 5, invece, verrà ripreso anche il discorso riguardante i docenti delle materie non-linguistiche che lavorano in co-presenza con docenti madrelingua durante i moduli CLIL.

### 4) Docente di madrelingua e Docente di L2

Il dibattito sulle differenze fra il docente di madrelingua e quello di L2 sembra rimanere aperto e insoluto. Le riflessioni di Medgyes (1994) rappresentano uno dei principali contributi sul tema. Nel suo libro, Medgyes sostiene che i due docenti differiscono: a) per il loro grado di competenza linguistica; b) per il loro stile di insegnamento. Inoltre, Medgyes afferma che queste due varianti sono l'una la causa dell'altra, ossia che il modo di insegnare di un docente dipende proprio dal suo grado di competenza linguistica. Questo non significa che il docente di madrelingua sia quindi migliore rispetto al docente di L2, poiché con l'espressione "competenza linguistica" bisogna intendere tutta una serie di metacompetenze che servono ad un insegnante per aiutare lo studente nell'apprendimento della lingua straniera. Per essere più esaurienti, si cercherà ora di definire ciò che si intende per "competenza linguistica" e per "stile di insegnamento", collegando i due concetti all'uno e all'altro docente.

#### Competenza linguistica:

➡ docente di madrelingua: il suo livello di competenza linguistica è molto alto; egli può capire immediatamente se il linguaggio usato da uno studente è appropriato ed esatto; produce un linguaggio "autentico" (ricco di idiomi e modi di dire) e scrive spontaneamente; fornisce un modello reale e "genuino" della pronuncia dei suoni della sua lingua madre; rappresenta un interlocutore ideale per gli studenti, poiché essi considerano più naturale e stimolante conversare con un madrelingua piuttosto che parlare in lingua straniera con una persona della loro stessa madrelingua.

➡ docente di L2: può capire perché gli studenti fanno determinati errori; può fornire alla classe maggiori informazioni sulla lingua straniera; è competente nella grammatica della lingua straniera.

#### Stile di insegnamento[5]:

➡ docente di madrelingua: siccome la sua figura esiste solo all'interno del team teaching con il docente di L2, egli non è quasi mai da solo con la classe. Il fatto che egli insegni in co-presenza con più docenti di L2 in diverse classi e solo per una o due ore la settimana può far pensare che egli non sia un docente "a tutto tondo". Questa considerazione dipende dal ruolo che il docente di madrelingua ha effettivamente all'interno del curricolo scolastico: il tempo che egli trascorre con una singola classe è molto limitato e, di conseguenza, deve saperlo sfruttare al massimo. Egli si concentrerà dunque su attività prevalentemente orali, anche perché questa è la competenza linguistica richiestagli prima di ogni altra cosa. Nonostante i suoi sforzi, però, il docente di madrelingua non potrà mai riuscire ad approfondire il suo rapporto con gli studenti, ancora una volta a causa del pochissimo tempo che trascorre con loro: questo significa anche che egli non può soffermarsi su attività di recupero specifiche per aiutare l'uno o l'altro alunno. La conseguenza è che solitamente il docente di madrelingua cerca di colmare questa distanza fra lui e gli studenti creando un rapporto "alternativo" che lo avvicini a loro stabilendo un clima amichevole: in questo modo egli riesce ad abbassare il loro livello di ansia (il "filtro affettivo" di Krashen[6]) causata dalla paura di sbagliare, e ad avvicinarsi a loro in modo confidenziale.

➡ Docente di L2: in quanto principale responsabile della classe, il docente di L2 ritiene di dover sostenere da solo gran parte del lavoro, dalla stesura del curricolo alla determinazione della valutazione. In altre parole, ciò che egli rimprovera al suo collega madrelingua è di cercare il favore degli studenti, di non pretendere dalla classe una preparazione costante, di essere riluttante nell'assegnazione dei compiti per casa e nell'attribuzione dei voti, di preferire ai libri di testo l'uso di fotocopie.

**GLI INSEGNANTI SONO DIVERSI FRA LORO E OGNUNO HA IL SUO MODO DI COMPORTARSI**

Fortunatamente, non esiste uno stereotipo di personalità al quale i docenti devono conformarsi. Gli insegnanti sono diversi fra loro ed ognuno ha il suo modo di comportarsi, di interagire e di avvicinarsi agli studenti. In base alla loro personalità o allo stile di insegnamento, entrambi i docenti di madrelingua e di L2, possono essere autoritari o tolleranti, possono compor-

5. Bisogna ricordare che ogni Paese offre agli insegnanti un diverso percorso formativo e, quindi, quando due docenti di diversa nazionalità si apprestano a lavorare insieme, entrambi dovranno tenere presente che esistono importanti differenze tra i loro profili professionali. Per questo motivo è importante che i due insegnanti imparino a conoscersi reciprocamente, per evitare che si creino incomprensioni.
6. Krashen (1989).

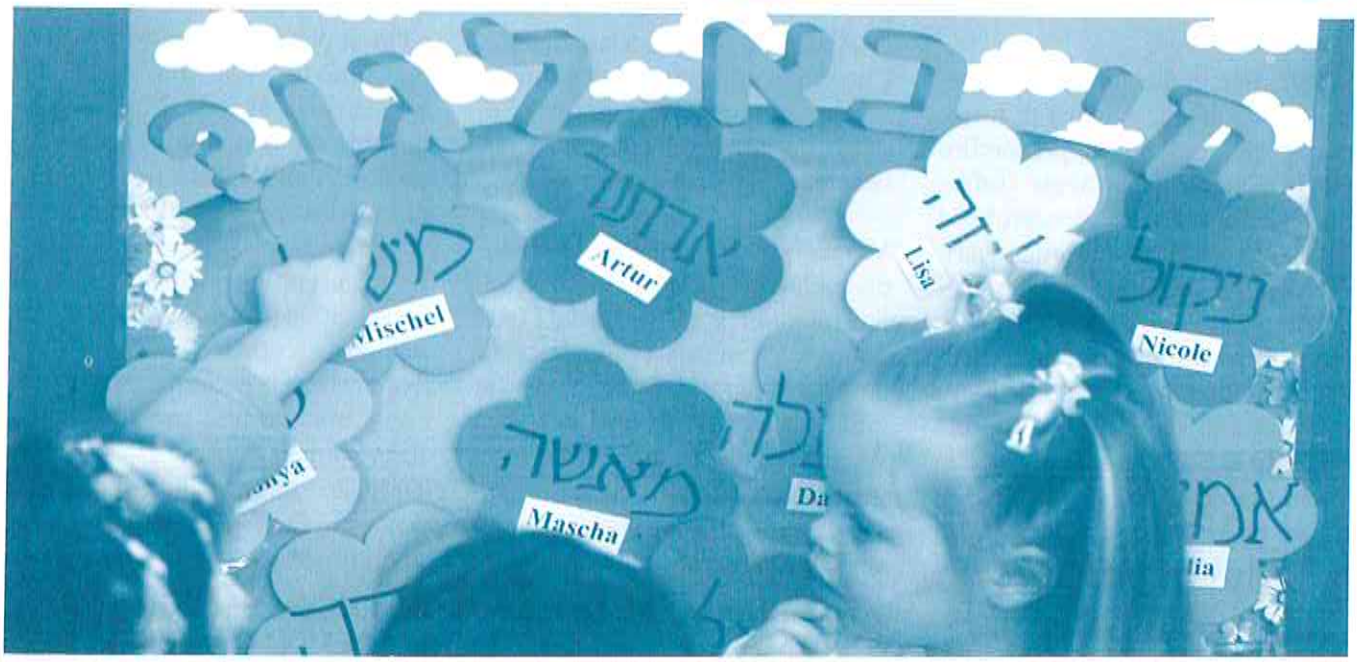
tarsi in modo eccentrico o sostenuto per tutto il tempo. Se è vero quanto detto in precedenza, ossia che il docente di madrelingua sceglie di avvicinarsi agli studenti con complicità, ne deriva necessariamente che il docente L2 debba assumere un ruolo più autoritario.

### 5) Come trasformare la co-presenza in co-docenza

Dal punto di vista del profilo professionale, la co-presenza e collaborazione fra un docente di madrelingua e un docente L2 o di qualsiasi altra disciplina (cresciuti ed educati in realtà culturali ed istituzionali diverse), rappresentano un'opportunità straordinaria per gli insegnanti di mettersi in gioco, di conoscere a fondo un'altra cultura e cercare di avvicinarsi ad essa in modo costruttivo. Inoltre, questa collaborazione permette anche agli studenti di lavorare con due esempi di multilinguismo e pluralismo culturale.
La co-presenza indica la presenza fisica di due insegnanti nella stessa classe durante le stesse ore di lezione. Normalmente, durante queste lezioni, il docente di madrelingua è solito lavorare direttamente con gli studenti, mentre l'altro docente osserva e monitorizza la partecipazione degli studenti (proprio perché il tempo a disposizione del madrelingua in una classe è molto limitato, durante le ore di co-presenza egli è quello che interagisce maggiormente con la classe).
Per riuscire a trasformare una lezione di co-presenza in un'opportunità di lavoro costruttivo ed efficace, i due docenti dovrebbero collaborare per la pianificazione di un percorso didattico comune individuando gli obiettivi da raggiungere, i contenuti da esporre, i materiali da proporre e la metodologia su cui basare la valutazione. Solo in questo modo e con questo tipo di collaborazione, studenti ed docenti possono trarre pieno vantaggio dall'insegnamento in co-presenza: gli studenti, vedendo i loro insegnanti lavorare a stretto contatto, potrebbero essere fortemente motivati al raggiungimento delle stesse loro competenze; nello stesso tempo, i docenti potrebbero sfruttare la possibilità di confrontare le loro culture, la loro preparazione professionale, crescendo così sia personalmente che professionalmente. ■

## Bibliografia


* BALBONI, P. (1997), "Un profilo professionale per il docente di madrelingua straniera nelle università italiane", in S. SEMPLICI (cur.), *Formazione e ruolo del lettore di lingua*, Siena, Università per Stranieri
* DAVIES, A. (1991), *The Native Speaker in Applied Linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
* KRASHEN, S. (1989) , *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, New York.
* MEDGYES, P. (1992) , "Native or non-native: who's worth more?" in "ELT Journal" 46(4), pp.340-349.
* MEDGYES, P. (1994), *The non-native teacher*, Macmillan, London.
* MENEGALE, M. (2002), "Team Teaching in CLIL Environment - Tesi di Laurea in Lingue e Letterature Straniere", Università Cà Foscari di Venezia (A.A. 2001-2002).

# La formazione "blended": problemi e vantaggi

**Gianfranco Porcelli**
Presidente Nazionale ANILS

Questo intervento riprende, soprattutto nella prima parte, ed espande un mio contributo sulla *Rivista dell'Istruzione*, e precisamente nel numero monografico dedicato alla formazione linguistica degli insegnanti elementari.

L'affermarsi del doppio canale (in presenza e on-line), nella formazione in generale e in quella degli insegnanti in particolare, impone che ci si interroghi anche sui limiti della componente informatica e sui problemi che vi possono essere se si vuole che *blended* significhi "sinergica e armoniosamente coordinata" e non semplicemente "mista" o "parallela". Lo farò partendo da una serie di domande ricorrenti.

**CIÒ CHE HA VALORE NON VIENE DATO IN PASTO A CHI NAVIGA**

*Su Internet si trova tutto: vero o falso?*

Su Internet, come su un'enciclopedia o all'edicola, si trova di tutto; ma se si vogliono approfondire gli argomenti e/o avere informazioni aggiornate occorrono i libri. L'ho verificato durante una ricerca sull'inglese degli economisti del secolo scorso, da Keynes in poi. Ho trovato grandi quantità di notizie su di loro: biografie, aneddoti, informazioni spicciole; inoltre una quantità di tesine e ricerche scolastiche su di loro, ma nessuna tesi di dottorato veramente approfondita e soprattutto **nemmeno una riga di ciò che loro stessi hanno scritto**, fatte salve brevissime citazioni. Ciò che ha valore scientifico e quindi può essere presentato come titolo per i concorsi universitari, e ciò che ha valore commerciale ed è soggetto a copyright non viene dato in pasto a chi naviga: anche perché molti naviganti appartengono alla categoria, mai estinta nei secoli, dei pirati.

Alcune opere di grande valore si trovano on-line, ma ben protette da password e da altri sistemi che limitano l'accesso a chi ne ha diritto o perché appartiene a determinate istituzioni o perché ha acquistato le chiavi per il log-in. L'*Oxford English Dictionary* consisteva di 20 grossi volumi nell'ultima versione cartacea, riprodotta anche su microfiches. A quell'edizione ne sono seguite due su CD e ora l'opera è accessibile solo on-line, a pagamento. Uno dei vantaggi è che con questo sistema non occorre aspettare l'uscita dell'edizione successiva per vedere gli aggiornamenti.

Venendo ai dizionari di uso comune, molte delle versioni gratuite on-line mi fanno spesso ricordare quei minuscoli (cm. 6,7 x 4,7!) vocabolari che decenni fa venivano dati in omaggio con un purgante: poche voci, uno o due traducenti per ogni voce, spesso scelti con criteri incomprensibili, e senza alcuna indicazione che orienti all'uso corretto dei lemmi.

Se è vero che "a little knowledge is a dang'rous thing", allora Internet è un luogo molto pericoloso. Anche perché incoraggia la pigrizia fisica, accanto a quella mentale. Quando lavoravo in una Facoltà di Scienze della Comunicazione la cosa più difficile era convincere gli studenti ad alzarsi dalla sedia davanti al monitor e percorrere i pochi passi fino all'ottima biblioteca di cui l'Università è dotata e dove avrebbero trovato esattamente quello che a loro serviva. Raramente ci riuscivo, a meno di dare ordini perentori e/o minacciare esiti negativi.

*Questo non significa forse che è attraente e motivante lavorare al computer?*

Sì, certamente, ma... I sistemi informatici sono accattivanti, una volta superato il primo impatto e raggiunto un livello minimo di alfabetizzazione digitale. Ma poi tutto dipende dai contenuti: monitorando il sito dell'INDIRE trovo Forum disertati o frequentati solo da chi vuol dare segni di presenza "attiva". L'uso del copia-e-incolla da parte di questi ultimi è qualcosa di più di un maligno sospetto: diceva Mark Twain che ci sono indizi molto forti, come quando uno trova un pesce nella bottiglia del latte.

Difficile staccare gli occhi dallo schermo, salvo poi imprecare per il tempo sprecato.

*In positivo, che cosa si può fare?*

In linea generale si deve perseguire un buon livello di competenza nell'uso delle tecnologie.
Quando ci si affaccia le prime volte sul mondo di Internet se ne resta affascinati per l'abbondanza di informazioni e per la facilità e rapidità con cui si trovano dati e immagini di ogni tipo. Un neologismo inglese, usato anche sui giornali e in testi di narrativa, è il verbo *to google*, dal nome del più diffuso motore di ricerca.
Molti fanno di Google® la *home page* del loro programma di navigazione.

**DIFFICILE STACCARE GLI OCCHI DALLO SCHERMO, SALVO POI IMPRECARE PER IL TEMPO SPRECATO**

Raggiungere un buon livello di competenza significa tra l'altro scoprire che:

- i siti ritrovati per primi non sempre sono i più utili e l'ordine di presentazione soggiace spesso a logiche commerciali: un'alta visibilità sulla rete si può acquistare pagando.
  Questo vale soprattutto per le ricerche effettuate con chiavi generiche;
- i testi on-line possono essere altrettanto inesatti, unilaterali, incompleti ecc. quanto i testi a stampa - anzi, molto di più: chiunque oggi può pubblicare in rete a costo zero e quindi non c'è nemmeno il filtro operato dagli editori che prima di pubblicare si informano sulla competenza e autorevolezza degli autori.
  O il filtro, ancora più rigoroso, dei direttori di pubblicazioni scientifiche che controllano ogni saggio o articolo loro stessi o attraverso comitati di referenti.
  Alcuni siti web dichiarano apertamente di essere faziosi, pubblici tari, satirici, schierati politicamente, di pura evasione o altro ancora, ma molti dissimulano la loro natura e fanno passare per dati obiettivi cifre inventate, opinioni di parte, pregiudizi, cose scritte per scherzo e così via.

*E nello specifico della formazione degli insegnanti?*

Si deve esigere che le piattaforme on-line facenti parte di progetti di formazione non siano valutate di per sé e solo dal punto di vista tecnico, ma in stretta correlazione con i progetti formativi nella loro totalità. È quanto hanno fatto negli ultimi mesi le Associazioni degli insegnanti di lingue straniere a proposito della formazione di chi dovrà insegnare inglese nella scuola primaria. Ed è una linea di condotta che viene riconosciuta valida dallo stesso Ministero, che infatti ha coinvolto a più livelli i responsabili e gli esperti delle associazioni, assieme a quelli di INDIRE, RAI Educational e British Council.

Al di là di questo dato contingente, perché un sistema *blended* funzioni a dovere si richiedono molte cose, tutte ben note ai responsabili ed esperti della formazione a distanza ma non altrettanto presenti nella coscienza di alcuni Tutor e di molti destinatari finali dei progetti di formazione.
Ad esempio, esplorare una piattaforma e sfruttarne pienamente i potenziali richiede **tempo** - un tempo che si deve esigere e sul quale, in effetti, sono in parte commisurati i crediti riconosciuti.
Associare l'uso del computer alla velocità, al risparmio di tempo o, peggio, alla fretta può costituire una grave distorsione: se tanta importanza viene attribuita al *riflettere* (su se stessi come insegnanti, sulle esperienze maturate, ecc.), ebbene nessuna riflessione può dirsi tale se non la si sviluppa con la dovuta calma. Altrimenti non è altro che uno *zapping* tra le proprie intuizioni e sensazioni.
Una pausa di riflessione sul valore, le ricche potenzialità e i limiti (palesi e soprattutto nascosti) delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) può essere un momento molto importante all'interno di un processo formativo. Un buon equilibrio tra l'entusiasmo acritico e lo scetticismo ignorante è un traguardo fondamentale nella preparazione di un insegnante.
Chi non mi conosce può pensare a un tradizionalista che non ama il computer. Non mi considero per nulla tradizionalista e uso costantemente il computer non solo come autore, insegnante e direttore di periodici ma anche come programmatore, poi gestore di blog, ecc. da oltre un quarto di secolo. Le mie pubblicazioni in materia (due volumi e decine di articoli) hanno avuto inizio nel 1982 e, come vedete, non sono ancora finite. Detesto sciorinare queste credenziali ma mi preme sottolineare che se metto in rilievo i limiti delle TIC non è per odio del computer o scarsa conoscenza dei potenziali delle tecnologie glottodidattiche avanzate, ma per amore di coloro che a qualunque età se ne servono come strumenti di (in)formazione.

*Finora sono stati sottolineati i problemi: e i vantaggi?*

Anche qui possiamo distinguere i ivantaggi generici da quelli specifici.
Tra i primi c'è il vantaggio di lavorare on-line dove e quando si vuole, annullando in buona parte i vincoli di tempo e di spazio. Se le mie attività di monitoraggio e di correzio-

ne per l'INDIRE le svolgo a tarda sera o prima dell'alba, sono fatti miei: importa solo che io li svolga adeguatamente; lo stesso vale per i corsisti e i tutor.

Le attività "sincrone" recuperano il vincolo del tempo, in quanto vanno svolte ad orari prestabiliti o su appuntamento con altri, ma eliminano la necessità di spostarsi fisicamente per incontrare gli interlocutori: un indubbio vantaggio per chi risiede in località isolate o in città con problemi di traffico. Come minimo un grande risparmio di tempo e spesso anche di denaro perché le spese di trasporto sono in genere molto superiori a quelle di connessione.

Sottolineo comunque i vantaggi specifici nell'epoca della multimedialità. Il canale elettronico è privilegiato quando occorre usare materiale audio/video integrato in pacchetti informatici. Si tratta di software che comunque richiede di lavorare al computer anche qualora ci si recasse presso un Centro Risorse Territoriali o in altro luogo attrezzato.

Come dicevo nell'editoriale del numero scorso ("Il computer a pedali") l'accesso alle TIC è un dato essenziale della civiltà odierna, e si parla di "spartiacque informatico" tra coloro che sono in grado di servirsene e coloro che non lo sono. Le ragioni, come abbiamo visto, possono essere molteplici: dall'inesistenza o inaffidabilità delle linee elettriche e telefoniche fino alla mancata alfabetizzazione a livelli adeguati.

**L'ACCESSO ALLE TIC È UN DATO ESSENZIALE DELLA CIVILTÀ ODIERNA**

Lasciando sullo sfondo il panorama globale e venendo a noi, sappiamo per esperienza comune che sempre più scolari ci arrivano con una padronanza a volte invidiabile nell'uso del computer. Come confermano indagini ad ampio raggio a livello europeo, nell'età della scuola primaria tali competenze vengono "spese" soprattutto per giocare, "scaricare" musica e filmati e conversare on-line (si spera sotto la sorveglianza dei genitori, visti i pericoli che si corrono).

Di fatto sono competenze reali che possono facilmente essere ri-orientate verso impieghi (in)formativi anziché ludici.

Per fare ciò è ovvio che occorrono insegnanti essi stessi competenti. Il miglior modo per acquisire le competenze, ove già non esistessero, e per affinarle, è di essere coinvolti in processi di formazione in cui esse sono richieste per interagire in maniera più completa con i formatori e con l'intera comunità.

*La "società della conoscenza": un mito?*

No, è una necessità: ribadita più e più volte nei documenti dell'Unione Europea che solo con essa potrà contrastare economicamente i Paesi più ricchi di risorse naturali e/o con grandi quantità di manodopera a basso costo.
E quindi è un obiettivo-cardine in base al quale è già stata fissata per il 2010 la scadenza di un'ampia gamma di progetti comunitari. In molti di essi si dà rilievo alla componente linguistica accanto a quella informatica e alle altre. Le informazioni e conoscenze (buone o cattive che siano: non torniamo sul discorso ma lo teniamo presente) a livello europeo sono veicolate da siti e **media** che non si servono dell'italiano.

Mi pare che in genere tendiamo a sottovalutare l'importanza del Parlamento Europeo, della Commissione (il cui ruolo sarebbe molto più chiaro a tutti se si chiamasse Governo) e ei loro organi. Al punto di non renderci conto che molte scelte del Governo e del Parlamento italiani devono soggiacere alle direttive provenienti da Bruxelles, Strasburgo e Lussemburgo.

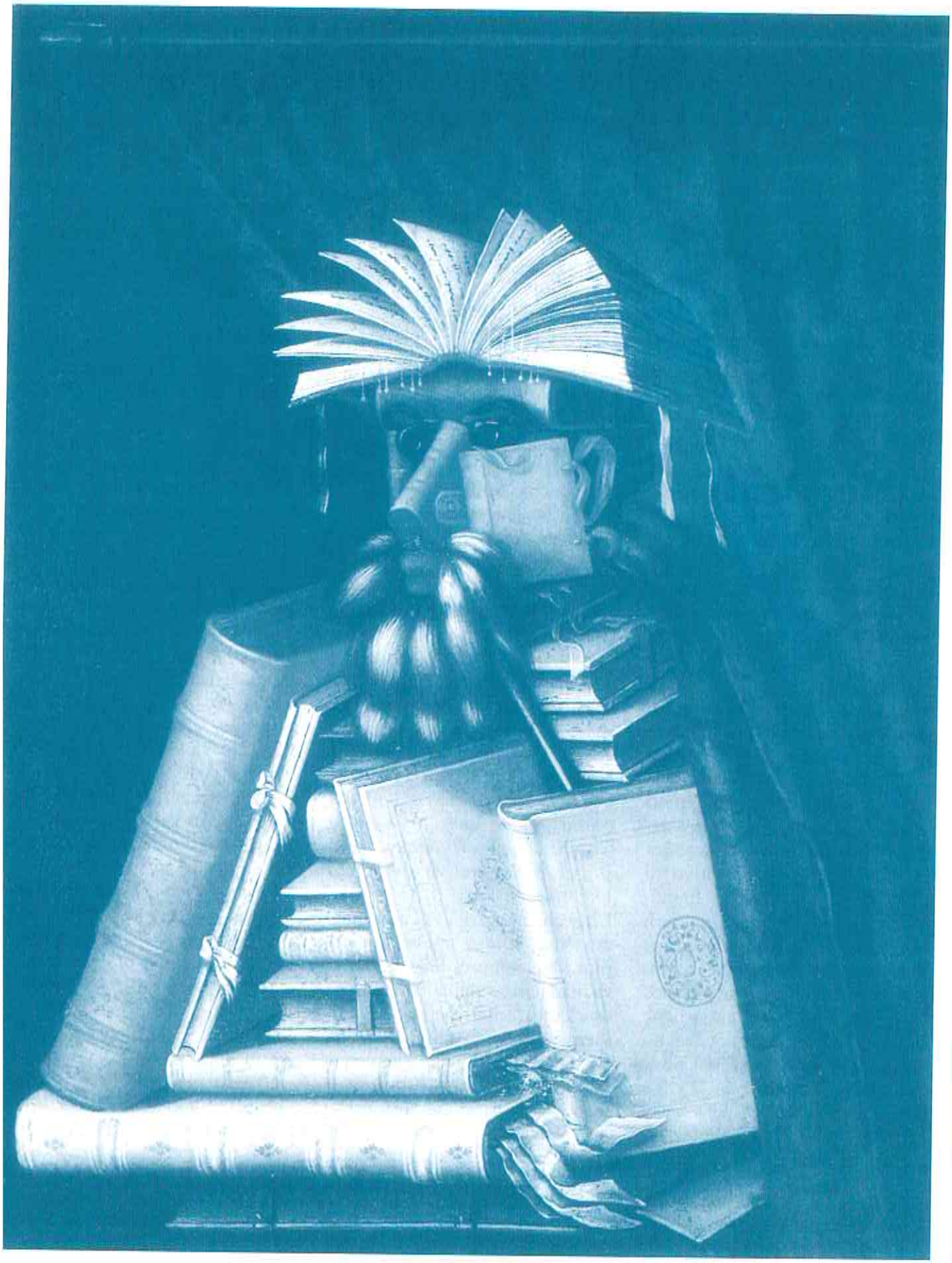
Mi pare anche che ci siamo già dimenticati della "crisi delle quote latte": speravo che servisse almeno a ricordarci una volta per tutte che esiste un Governo europeo - e che pretende perfino di essere rispettato.

*Ma che c'entra questo con la formazione blended?*

Al di là dell'insistenza con cui in Europa si sottolinea il ruolo delle TIC, c'entra con l'esigenza di *non vivere i processi formativi come momenti vissuti nel chiuso di un piccolo orticello*. Fatte salve alcune situazioni di nicchia (sempre più rare e ad altissimo livello) non è più il tempo dei cenacoli ma delle aperture su realtà sempre più ampie e complesse.

Per questo all'inizio criticavo sia gli entusiasmi incontrollati e ingiustificati, sia l'ignoranza colpevole di chi rifiuta l'uso delle TIC. È passato il tempo in cui ci si poteva chiedere se servirsene o no. Ora la risposta è necessariamente affermativa e il discorso si sposta sul **come** farlo e quindi sulle **buone pratiche**, ossia sulle iniziative di innovazione, sperimentazione, gemellaggio tra scuole, scambi di materiali on-line, ecc. che hanno dato esiti positivi e possono essere assunte come punti di riferimento per promuove e sviluppare iniziative analoghe.

L'insegnante che ho in mente, e che questo tipo di formazione *blended* dovrebbe arricchire professionalmente, è una persona con la testa capace di esplorare con competenza e coraggio il cyberspazio - e con i piedi per terra. ■



# Which English? Whose English?
## Riflessioni sull'insegnamento della lingua inglese nell'era della globalizzazione

**Maria Luisa Maggioni**
Università Cattolica del S. Cuore, Milano

The new English-speakers aren't just passively absorbing the language - they're shaping it[1].

La stesura di queste proposte di riflessione - formulate in forma di domande con la speranza di sollecitare l'apertura di un dibattito fra i lettori[2] - è stata suggerita dalla recente uscita del volume di David Graddol *English Next* (British Council 2006), in cui l'autore sottolinea come l'espansione dell'uso dell'inglese quale lingua principale della comunicazione internazionale sia apparentemente inarrestabile, anche se una serie di complesse evoluzioni in campo economico, tecnologico e culturale stanno portando alla ribalta nuove realtà linguistiche, prima fra tutte quella cinese, seguita a ruota dalle altre nazioni asiatiche emergenti (non ultime l'India e le altre ex-colonie britanniche, che godono del beneficio aggiuntivo di una diffusa competenza linguistica relativa alla lingua inglese). Ma "quale" inglese ricopre oggi questo ruolo essenziale di lingua della comunicazione globale? E, soprattutto, a chi appartiene questo inglese? Ha ancora un senso, oggi, la usuale distinzione fra ENL, ESL, EFL[3]? Qual è dunque il modello a cui chi insegna l'inglese a parlanti non nativi deve o dovrebbe rifarsi? In una sua inchiesta, *Newsweek*[4] si riferisce ai confini ormai evanescenti fra queste tre realtà e le motiva - correttamente - con il crescente numero di parlanti alloglotti che fanno dell'inglese la loro "lingua altra" per gli scopi comunicativi più vari. Come scrive Graddol (2006: 82): *There is an extraordinary diversity in the ways in which English is taught and learned around the world, but some clear orthodoxies have arisen. "English as a foreign language" has been a dominant one in the second half of the 20th century, but is seems to be giving way to a new orthodoxy, more suited to the realities of global English.*

**HA SENSO OGGI UN TALE LEGAME FRA LINGUA E CULTURA?**

L'insegnamento di EFL, così come era ed è spesso ancora concepito, ha sempre teso verso il radicamento della lingua in una cultura nativa (tradizionalmente quella britannica, meno frequentemente quelle irlandese o statunitense e ancor più raramente quelle canadese, australiana, neozelandese, ecc.). Ha senso oggi un tale legame fra lingua e cultura? E ha senso proporre uno standard fonologico e lessico-grammaticale rigido, quando le "lingue inglesi" sono frantumate in varietà più o meno standardizzate e il *Global English* o i cosiddetti *World Standard English* o *Euro English* sono sradicati da ogni contestualizzazione culturale? La didattica dell'inglese - in effetti - si sta forse impercettibilmente movendo verso una lingua franca (English as a Lingua Franca, ELF) che va a soddisfare i bisogni e le richieste dei parlanti alloglotti che usano l'inglese per parlare con altri alloglotti (Graddol 2006: 87): *Teaching and learning English as a lingua franca (ELF) is probably the most controversial approach to emerge in recent years. It squarely addresses some of the issues which global English raises.* All'interno delle stesse Isole Britanniche, per altro, si assiste ad un riaffermarsi - in termini di prestigio socio-culturale - degli accenti regionali a scapito di RP e al configurarsi di un nuovo

1. La citazione è tratta da una inchiesta pubblicata da *Newsweek* con il significativo titolo *Not the Queen's English*, reperibile al sito http://www.msnb.msn.com/id/7038031/site/newsweek (data di ultima consultazione 24/04/06).
2. Commenti, critiche o domande possono essere inoltrati all'autrice, Indirizzo e-mail marialuisa.maggioni@unicatt.it
3. English as a Native Language, English as a Second Language, English as a Foreign Language.
4. Vedi nota 1

accento, il cosiddetto *Estuary English*, (Crystal, 2003[2]: 327, 354, 365) che sta livellando le differenze generazionali e di classe. A questo si aggiunge il fatto che, oggi, un bambino su dieci nel Regno Unito in famiglia parla una lingua diversa dall'inglese (Graddol 2006: 119). Negli Stati Uniti lo spagnolo e altre lingue cosiddette "etniche" stanno assumendo un ruolo di grande rilevanza a fianco dell'inglese, rendendo evidente come anche nei principali e storicamente tradizionali centri dell'anglofonia la monoglossia sia in piena crisi e come quelli che in tali paesi sono oggi bambini non saranno certo, da adulti, anglofoni monoglotti, ma anzi parleranno un inglese i cui tratti non corrisponderanno in modo univoco ad alcuno degli *Standard Englishes* oggi accettati e riconosciuti insieme ad una lingua "altra". È possibile riassumere le caratteristiche distintive di tale ELF? Già ad un primo sguardo esse risultano esser fondamentalmente le stesse che Millward (1996[2]) descriveva a proposito di ESL e che ogni insegnante di inglese può facilmente riconoscere come tipiche dei vari stadi dell'apprendimento di EFL:

1. Tendenza a ridurre il numero dei fonemi vocalici, in particolare con la coalescenza di /ɪ/ e /i/, /ɛ / e /e/, /ɑ/ e /æ/ e /ʊ/ e /u/.

2. Pronuncia di /θ/ e /ð/ come [t] e [d] o, più raramente, come [s] e [z].

3. Ritmo sillabico della frase (non basato quindi sull'accento, come in RP), o tendente comunque a riprodurre il ritmo della lingua madre.

4. Posizionamento non "regolare" dell'accento tonico su singole parole (si veda, a titolo di esempio, l'accentazione di *management*).

5. Confusione fra sostantivi "numerabili" e "non-numerabili" (*countable and uncountable nouns*), in particolare nella formazione del plurale dei sostantivi "non-numerabili" (tipici i casi di *information, news*).

6. Uso errato dei tempi verbali e dei sintagmi verbali, specialmente con l'introduzione di forme progressive laddove l'inglese standard usa il *present simple*.

7. Uso ampiamente "scorretto" (o per meglio dire non conforme a quanto codificato) delle preposizioni, soprattutto rilevabile in forme idiomatiche quali, per esempio, *to be fed up with*, spesso reso come **to be fed up of*, forma per altro ormai rilevabile anche nell'uso non-standard di parlanti nativi, forse a causa del sempre più intenso contatto liguistico.

8. Capovolgimento dell'uso standard inglese di *yes e no* nella risposta a domande negative.

9. Tendenza all'utilizzo di un'unica, invariabile *tag question*, indipendentemente dagli antecedenti del pronome; tipica mente si tratta di *isn't it*?

10. Pesante intromissione di elementi lessicali provenienti dalla lingua nativa.

11. Tendenza a non rimarcare differenziazioni stilistiche basate sul contesto e, in particolare, ad usare vocaboli polisillabici ed espressioni ridondanti.

Quali dunque le prospettive per gli insegnanti di EFL/ELF? Graddol (2006:87) suggerisce alcune direttive che potrebbero informare un insegnamento consapevole e funzionale, mirato al raggiungimento di una competenza fruibile sia in campo professionale sia in campo più genericamente comunicativo:

Unlike traditional EFL, ELF focuses [...] on pragmatic strategies required in inter-cultural communication. The target model of English, within the ELF framework, is not a native speaker but a fluent bilingual speaker, who retains a national identity in terms of accent, and who also retains a national identity in terms of accent, and who also has the special skills required to negotiate understanding with another non-native speaker [...].

ELF suggests a radical reappraisal of the way English is taught, and [...] some of its ideas are likely to influence mainstream teaching and assessment practices in the future.

Agli insegnanti e alla loro riflessione, dunque, resta il compito di definire quale sia l'oggetto del loro lavoro, nella prospettiva dell'insegnamento di una lingua che possa essere, come nell'ormai lontano 1998 scrivevano Burridge e Mulder (1998: 290) "an agent of both conformity and diversity in the world". ■

## Bibliografia


* KATE BULRIDGE, JEAN MULDER (1998), *English in Australia and New Zealand. An Introduction to Its History, Structure, and Use*, Oxford University Press, Melbourne-Oxford-Auckland-New York.
* DAVID CRYSTAL (2003[2]), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, C.U.P. Cambridge-New York-Melbourne.
* DAVID GRADDOL (2006), *English Next*, British Council, London.
* CELIA M. MILLWARD (1996[2]), *A Biography of the English Language*, Harcourt Brace College Publishers, Orlando.

# Valutare un libro di testo: la prospettiva dell'apprendente

**Bruna Di Sabato** e Mikaela Cordisco***
Università di Salerno

## 1. Valutare un libro di testo*

"Ci sono libri scritti anche da grandi specialisti, molto seri nel loro settore. Ma a costoro nessuno ha mai spiegato come si scrive per un bambino di otto anni, come si scrive per una bambina di tredici, per una giovanotta di quindici, come per un giovanotto di diciotto, né che cosa mediamente sanno e possono capire questi soggetti. Naturalmente siccome il mondo dei *saperi* è un mondo in crescita, il grande specialista che sa darne conto ne dà conto. Con questi libri di testo siamo indotti quindi a fare delle lezioni universitarie a dei ragazzini - e in realtà anche agli insegnanti - mescolando, in modo un po' disordinato, esercizi di verifica e esercizi di apprendimento"[1].

Ci è sembrato quanto mai opportuno introdurre il discorso del ruolo del libro di testo citando un'intervista al linguista Tullio De Mauro. L'intervista si chiude con un appello all'allora ministro della Pubblica Istruzione Berlinguer a procedere a "una coraggiosa riforma delle strutture formative" a partire dall'università fino alle scuole di specializzazione dei docenti. Da allora ad oggi l'appello di coloro che operano nel mondo della scuola e della formazione degli insegnanti a dare la giusta importanza a quest'ultima, lavorando alla strutturazione di scuole di formazione dei docenti o forme analoghe di formazione in maniera concreta, appare ancora inascoltato. Si è scelto di partire da questa real-tà del 1997 perché ci sembra emblematica dello stato di paralisi nel quale versa la formazione degli insegnanti. L'*affaire* libri di testo è centrale al processo formativo in termini di strutturazione e di contenuti e la sua scelta da parte di un insegnante svela molto su come si insegna oggi, pur tuttavia in Italia questi strumenti sono spesso inadeguati. Limitando le nostre osservazioni alla sola glottodidattica, citare De Mauro in questa sede ci consente tuttavia di spezzare una lancia in favore dei materiali per lo studio delle lingue straniere che, a dire il vero, risultano nella maggior parte dei casi ben più evoluti. Ciò dipende in larga misura dalla sensibilità alla glottodidattica di molti insegnanti di lingue che restano attenti alla formazione, grazie anche all'esistenza di associazioni come l'ANILS, con la sua distribuzione capillare a livello nazionale. Occorre inoltre ricordare che nell'ambito della didattica delle lingue straniere esiste probabilmente anche un maggiore confronto con l'estero, con evidenti vantaggi per la crescita e il progresso delle metodologie didattiche e dei contenuti dei sillabi. L'importanza di una corretta strutturazione, selezione e impiego del libro di testo è stata sottolineata all'interno di un corso di *Didattica delle lingue straniere moderne* in ambito universitario[2] e di questa esperienza si intende dar conto in questa sede. Il percorso è stato strutturato in due moduli di 32 ore, ciascuno dei quali incentrato su un diverso argomento, rispettivamente l'approccio integrato lingua contenuti e l'approccio lessicale. Parte di entrambi i moduli è stata dedicata a esercitazioni sui principali approcci, tecniche e metodi glottodidattici, ma il filo

**L' *AFFAIRE* LIBRI DI TESTO È CENTRALE AL PROCESSO PRODUTTIVO**

**IL PERCORSO È STATO STRUTTURATO IN DUE MODULI DI 32 ORE**

* *Sezione a cura di M. Cordisco*

1. Sul "Libro di testo", intervista a Tullio De Mauro, a cura di Nadia Scardeoni, 1997, al sito http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/demauri.html, consultato il 18 luglio 2006.

2. Laurea triennale in Lingue e culture straniere, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Salerno, tenuto da Bruna Di Sabato nell'anno accademico 2005/06.

conduttore è stato il continuo invito ad una riflessione sul proprio percorso di apprendimento delle lingue straniere e sugli strumenti adottati. L'obiettivo principale perseguito è stato quello di sollecitare gli studenti riguardo il loro porsi in modo non costruttivo nei confronti di ciò che a loro non 'piace fare', il loro considerare qualsiasi attività una costrizione imposta dal docente, senza essere educati a pensare che nell'insegnamento consapevole ogni elemento ha senso come parte di un percorso globale che adotta le metodologie appropriate a raggiungere l'obiettivo di apprendimento nel minore tempo e con il minor sforzo possibile. Grazie al continuo richiamo ad una presa di coscienza riguardo la loro esperienza di studenti, questi hanno imparato a distinguere tra i diversi approcci, metodi, tecniche, supporti, sussidi, attività ed esercizi che sono al centro di una moderna concezione dell'apprendimento di una lingua straniera, e ad apprezzarne le differenze in base ai contesti di apprendimento e agli obiettivi, ma anche in base alle preferenze individuali. Si è proceduto con un approccio 'per scoperta', ovvero si è dedicata una parte di ciascun modulo alla riflessione sui materiali effettivamente utilizzati all'interno dei percorsi formativi universitari nelle due lingue straniere triennali scelte e nello studio della terza lingua straniera annuale. Gli studenti sono stati invitati a portare i loro libri di testo in aula e a riflettere sulla funzione di determinate scansioni (unità didattica, sezioni, capitoli, paragrafi) e dei diversi supporti (cartacei, ipertestuali, multimediali); sulla maggiore o minore multimodalità; sulla eventuale preponderanza di una o più abilità fondamentali o abilità integrate sulle altre. Dopo un primo giudizio che ha etichettato come 'più tradizionali' determinati approcci e metodi caratteristici dei percorsi didattici di alcune lingue straniere rispetto ad altre, grazie a questo tipo di attività gli studenti si sono anche fatti un'idea di come le diverse opportunità si adattino diversamente a seconda della lingua straniera studiata[3], acquisendo consapevolezza del fatto che non è solo un determinato approccio alla didattica linguistica che determina le scelte riguardo ai contenuti e ai mezzi per trasmetterli, bensì anche la natura della lingua stessa che può avere delle caratteristiche tali da rendere più funzionale un metodo o un approccio piuttosto che un altro. Alla fine di questo ciclo di esercitazioni è stato chiesto agli studenti di creare una scheda di valutazione di un libro di testo senza avere alcuna indicazione se non gli appunti presi nel corso degli incontri e i loro stessi libri di testo[4]. È stato solo chiesto loro di inserire nella scheda i parametri che, a seguito delle riflessioni fatte, avrebbero ritenuto importanti nel caso in cui si fossero trovati a dover adottare un libro di testo per un corso di lingua straniera a studenti italiani, ovvero a valutare l'efficacia di uno strumento di insegnamento/apprendimento della lingua straniera. Desiderando privilegiare l'approccio per scoperta al fine di investigare sulle scelte dello studente in base alla sola esperienza di discente e, quindi, in assenza di qualsiasi supporto teorico, solo dopo la consegna dei lavori il docente ha esposto alcuni dei criteri teorizzati da vari studiosi e raccolti in checklist di diverso tipo[5]: chi, come Cunningsworth (1984) ha posto l'attenzione sulla relazione tra gli obiettivi del corso di lingua e i bisogni degli apprendenti, chi invece, come Sheldon (1988), ha enfatizzato aspetti del contenuto che vanno oltre il sillabo e includono elementi quali la grafica, l'autenticità e la flessibilità. Gli studenti hanno infine sperimentato in laboratorio la valutazione di materiali multimediali per lo studio autonomo, servendosi di una apposita scheda[6]. Avendo preso in esame tipologie diverse di libri di testo e di materiali per l'apprendimento anche in rapporto a diverse lingue straniere, ne è risultato un lavoro estremamente completo ed esauriente. La scheda di seguito presentata è semplicemente la collazione delle 310 schede totali redatte dagli studenti. Le segnalazioni provenienti dalle schede, talvolta simili se non perfettamente sovrapponibili, sono state raccolte in 45 punti che abbracciano interamente il contenuto delle schede totali. Non è stato eliminato nessun item e si è cercato anche di seguire l'ordine di presentazione prevalente dei vari elementi da valutare.

**GLI STUDENTI SONO STATI INVITATI A PORTARE I LORO LIBRI DI TESTO IN AULA**

**GLI STUDENTI HANNO SPERIMENTATO IN LABORATORIO LA VALUTAZIONE DI MATERIALI MULTIMEDIALI**

3. Quasi tutti studiavano inglese ma la seconda lingua triennale variava tra francese, spagnolo, portoghese o russo.
4. Unico saggio sull'argomento in loro possesso era quello di Serragiotto (2002).
5. Per una checklist esauriente e ragionata si vedano Garinger 2001; Daoud & Celce-Murcia 1979; Tucker 1975; Serragiotto 2002b.
6. In Cordisco (2002:102-110).

**SCHEDA DI VALUTAZIONE LIBRO DI TESTO DI LINGUA STRANIERA**

**redatta dagli studenti di *Didattica delle lingue* a.a. 2005-2006**

**Facoltà di Lingue e Letterature Straniere - Università degli Studi di Salerno**

1. Lingua _____

2. Titolo _____

3. Volume n. _____

4. Casa editrice _____

5. Data e luogo di pubblicazione _____

6. Tipo di testo (grammatica; corso completo; eserciziario etc.) _____

7. Destinatari (scuola, università, adulti, non specifica) _____

8. Coursebook ❑ /self-study ❑

9. Organizzazione dei contenuti (lezioni, capitoli, unità didattiche, sezioni, etc.) _____

10. Il volume è unico o suddiviso in libro dello studente e libro degli esercizi? _____

11. È indicato il numero di ore di lezione necessario al completamento del corso? Sì ❑ No ❑

12. È indicato il numero di ore di lezione per ciascuna sezione, capitolo, unità didattica? Sì ❑ No ❑

13. È indicato il tempo necessario allo studente svolgimento delle attività, esercizi, compiti, test? Sì ❑ No ❑

14. È indicato un livello di partenza? Sì ❑ No ❑

    a. Se sì quale? (A1/A2/B1/B2/C1/C2) _____

15. È indicato un livello di arrivo? Sì ❑ No ❑

    a. Se sì quale? (A1/A2/B1/B2/C1/C2) _____

16. Contempla il sillabo di una certificazione internazionale? Sì ❑ No ❑

    a. Se sì quale? _____

17. Esiste una presentazione per lo studente ovvero istruzioni per l'utilizzo del testo? Sì ❑ No ❑

18. Esiste una scheda di presentazione dell'UD/ capitolo/sezione? Sì ❑ No ❑

19. Esiste una scheda riepilogativa dei contenuti? Sì ❑ No ❑

20. Esistono test di autovalutazione? Sì ❑ No ❑

21. Esistono test di progressione? Sì ❑ No ❑

22. Esistono test finali? Sì ❑ No ❑

23. La lingua madre viene utilizzata? Sì ❑ No ❑

   a. Se sì, quando (spiegazioni, esplicitazione di analogie e differenze tra L1 e LS, etc.)? _____

24. Metodo adottato (deduttivo/induttivo) _____

25. Attenzione alla grammatica (da 0 a 10) _____

26. Attenzione al lessico (da 0 a 10) _____

27. Quali abilità primarie predilige e in che misura (da 0 a 10)?

   a. Leggere _____
   b. Ascoltare _____
   c. Scrivere _____
   d. Parlare _____

28. Esiste un'attenzione verso le abilità integrate (tradurre, riassumere, prendere appunti, etc.)? Sì ❑ No ❑

   a. Se sì, verso quali? _____

29. La progressione delle competenze necessarie è adeguata? Sì ❑ No ❑

   a. Se no perché (troppo lenta/troppo rapida)? _____

30. Esiste la predominanza di un registro? Sì ❑ No ❑

   a. Se sì, quale (formale, informale)? _____

31. Quante varietà vengono presentate? _____

a. Esiste la predominanza di una varietà sulle altre? (linguaggio ordinario/linguaggio specialistico; varietà geografica)
_____

32. Esiste un approccio prevalente (grammaticale-traduttivo, comunicativo, integrato lingua contenuti, lessicale, etc.)?

33. I materiali presenti sono autentici? Sì ❑ No ❑

34. Esistono test finali? Sì ❑ No ❑

a. Dare esempi (cloze, reading/listening comprehension, scelta multipla, abbinamento, etc.)
_____

35. Tipologia degli esercizi e delle attività (risposta chiusa/aperta, altro) _____

36. Fornisce le risposte alle attività? Sì ❑ No ❑

37. Tipo di esercizi e attività per lo studente (singola, di coppia, di gruppo, di classe) _____

38. Gradi di interazione (con l'insegnante, il gruppo classe, il compagno, etc.) (da 0 a 10): _____

39. Grado di multimodalità (supporti grafici, immagini, riquadri, etc.) (da 0 a 10): _____

40. Utilizza supporti multimediali? Sì ❑ No ❑

a. Se sì quali? _____

41. Grado di multimedialità (da 0 a 10) _____

42. Gradi di ipertestualità (da 0 a 10) _____

43. Esistono materiali integrativi? (cd-rom, audiocassette, eserciziari etc.) _____

44. Esistono rimandi ad altri materiali e testi (libri, riviste, siti internet, etc.) _____

45. Giudizio complessivo (da 0 a 10) _____

## 2. Osservazioni generali**

Sfruttiamo e riportiamo qui questa esperienza per delle osservazioni sullo stato dei fatti che non vogliono essere dogmi ma, anzi, si prestano ad aprire un dibattito e stimolare altri contributi sull'argomento al fine di portare in primo piano il libro di testo e rendere gli utenti - docenti e studenti - consapevoli del suo ruolo centrale nel processo di apprendimento[7]. Nella citazione di apertura De Mauro mette a fuoco tre punti fondamentali che ci aiutano a mettere in luce la natura del libro di testo di lingua straniera (da ora in poi ls) che circola oggi in Italia:

1. l'esistenza di prodotti molto voluminosi che racchiudono in un unico testo tutto ciò che occorre allo studente e all'insegnante;
2. una scarsa consapevolezza da parte di specialisti della disciplina della imprescindibile graduazione dell'insegnamento in termini di contenuti e di tecniche in base ad una serie di parametri che vanno dall'età al livello di competenza di partenza ed eventualmente di arrivo, dal tipo di istituzione formativa al tipo di curricolo all'interno del quale elaborare un percorso di apprendimento;
3. la confusione tra esercizi di verifica e esercizi di apprendimento.

**IMPRESCINDIBILE GRADUAZIONE DELL' INSEGNAMENTO IN TERMINI DI CONTENUTI E DI TECNICHE**

Possiamo ispirarci a questi tre elementi per provare a leggere la scheda di valutazione redatta dagli studenti lungo tale filo conduttore e riflettere sui pregi e i difetti dei libri di testo attualmente in uso nelle università italiane. Il primo punto, come già accennato, consente di onorare l'ambito delle lingue straniere che presenta da tempo, anche sul mercato italiano, prodotti che separano il contenuto in più volumi, almeno uno per lo studente e uno per il docente, spesso corredati di un libro di esercizi, talvolta con le chiavi[8]. Dalla loro prospettiva (ricordiamo che questi avevano davanti il testo per lo studente ed erano quindi privi di indicazioni circa l'esistenza o meno del libro per l'insegnante)[9], gli studenti colgono una parcellizzazione del contenuto in sezioni (unità didattiche, grammatica, glossario, trascrizione dei dialoghi, alla domanda n. 9 della scheda), in volumi (libro di testo, libro degli esercizi, n. 10) e in più modalità (testo scritto, trascrizioni di testo orale, illustrazioni, grafici, materiali audio e/o video su diversi supporti, etc., n. 39). Questa osservazione porta comunque a dare ad una delle componenti lo status di 'libro di testo', evidentemente assimilabile a quella con la maggior percentuale di testo scritto, e a considerare il resto 'materiale integrativo' (si veda n. 43). Quanto al secondo punto, mentre negli ultimi anni si è scritto molto sull'importanza di una serie di fattori utili ad individuare il tipo di apprendente (età, tipi di intelligenza, contesto e stili di apprendimento, livello di competenza, esigenze comunicative, etc.) ai fini dell'elaborazione dei sillabi, scarsa evidenza è talvolta data agli stessi nella redazione e nella scelta dei materiali didattici. Infatti, al di là di quanto dichiarato in prefazioni, introduzioni e quarte di copertina, la graduazione dei contenuti e i contenuti stessi possono presentare nella pratica inadeguatezze di varia natura[10]. È importante notare che i nostri studenti hanno inserito nella loro scheda di valutazione il punto

**Sezione a cura di B. Di Sabato*

7. Si è già dato conto, nella prima parte di questa sezione, della letteratura sull'argomento in termini di checklist e di posizioni teoriche. In generale la ricerca di un modello ideale per la valutazione dei materiali didattici oscilla tra valutazioni di tipo quantitativo e valutazioni di tipo qualitativo, ma la posizione attualmente dominante considera abbastanza inefficace la ricerca di parametri universali e nella valutazione dei materiali didattici si propende per la definizione di parametri meno 'oggettivi' e maggiormente legati al contesto di apprendimento preso in considerazione. Si veda Johnson & Johnson 1999, voce "Evaluation of coursebooks or materials evaluation".

8. È bene ricordare ancora una volta che la scheda proposta dagli studenti riguarda prodotti già pubblicati e, quindi, si presta a fare da supporto a quella fase in cui l'insegnante deve scegliere, tra i materiali a sua disposizione, quello più idoneo al tipo di percorso didattico che si accinge a coprire. Ciò perché talvolta la letteratura in materia di valutazione del libro di testo si interroga anche sulla fase precedente la pubblicazione. Si veda Low 1989

9. Gli studenti hanno portato in aula anche materiali complementari quali grammatiche, glossari, libri di lettura, e alcuni di loro hanno mostrato esitazione a identificare tra questi il 'libro di testo'. Tale esitazione ha poi generato la consapevolezza che l'insegnante spesso decide, in base alle esigenze della classe, di aggiungere a quest'ultimo un altro testo complementare. Questa scelta spiega il punto n. 44.

10. Non è un caso che in passato c'è chi ha proposto un modello di valutazione in due fasi: una 'macrovalutazione' (che prende in considerazione dati 'esteriori' quali l'introduzione, l'indice, la quarta di copertina) e una 'microvalutazione' (che prende in considerazione ciò che il testo 'contiene', il contenuto vero e proprio). Si veda Mc Donough & Shaw 1993.

'destinatari' (n. 7) e il punto relativo al livello di competenza in partenza e all'arrivo (nn. 14-15), rivelando pertanto una sensibilità al rapporto libro di testo/'tipo di studente'. Ciò è ulteriormente rafforzato dal punto relativo alla progressione delle competenze (n. 21). Tutti gli studenti mostrano di essere a conoscenza dell'esistenza dei livelli di competenza noti grazie al Common European Framework of Reference (CEF) per le lingue straniere elaborato dal Consiglio d'Europa e ai descrittori in esso contenuti (n. 14a e 15a) e la promozione a livello scolastico ed universitario delle certificazioni internazionali (n. 16). Ciò senza dubbio può essere ascritto allo spazio dedicato all'interno del modulo al CEF ma anche all'esperienza che molti studenti avevano già avuto nelle scuole, grazie al Progetto Lingue 2000, e nelle università, grazie a progetti come CampusOne. Per ciò che riguarda la confusione tra eser-cizi di verifica e esercizi di apprendimento, l'ultimo dei tre punti messi in evidenza da De Mauro, anche in questo caso la lamentata "mescolanza disordinata" tra le due tipologie che il linguista ascrive ai redattori dei libri di testo che circolano in Italia, non sembra un pericolo corso dai redattori della nostra scheda che a loro modo distinguono i primi dai secondi, inserendo tre punti relativi al testing (nn. 20-22), alludendo a quanto pare proprio alla loro diversa funzione. Eppure gli stessi hanno osservato che questa confusione è talvolta esistente anche nei libri per le ls, che presentano ad esempio dei test ad intervalli regolari la cui funzione è spesso ambigua, poiché i docenti e gli studenti possono scegliere di utilizzarli per verificare la competenza acquisita o come consolidamento delle conoscenze pregresse.

### 2.1 Ulteriori osservazioni

Andando oltre i punti sollevati da De Mauro, la scheda redatta dagli studenti si presta ad ulteriori riflessioni e commenti. Si noti innanzitutto che nel lavoro manca l'indicazione relativa al nome degli autori. Questo è un dato che in genere l'insegnante cerca poiché ritenuto spesso indicativo della competenza e della validità del prodotto, del tipo di 'filosofia' didattica adottata, etc., ma che spesso può influenzare la scelta del testo da adottare in maniera fuorviante non necessariamente garante di appropriatezza e validità.

**LESSICOGRAMMATICA IMPLICA UNA COMPENETRAZIONE DELLE COMPONENTI NEL CORSO DEL PROCESSO**

Nella richiesta di individuazione di un approccio dominante (n. 32), si noti come gli studenti scartano a priori, tra le varie opzioni offerte, la possibilità della prevalenza di un approccio 'datato' a parte il grammaticale-traduttivo. Di massima sembrano dare per scontato che all'interno dell'ombrello 'approccio comunicativo' possa esserci la propensione per uno degli orientamenti più attuali come il lessicale o l'integrazione di lingua e contenuti. Occorre aggiungere che le lezioni sugli approcci glottodidattici prevalenti avevano ben evidenziato che l'orientamento attuale si giova del passato e si muove all'interno di una glottodidattica che Porcelli (2004: 8-16) inquadra come umanistico-affettiva, privilegiando l'utilizzo di situazioni comunicative e materiali autentici, e il supporto della multimedialità. L'inclusione dell'approccio grammaticale-traduttivo è probabilmente determinata dall'utilizzo in alcune delle lingue da loro studiate di materiali quali grammatiche, repertori lessicali. Ulteriore elemento di riflessione è offerto dalla necessità avvertita dagli studenti di valutare in termini quantitativi l'attenzione al lessico e l'attenzione alla grammatica data dal testo esaminato (nn. 26 e 25). Ciò può essere senz'altro una conseguenza dello spazio dedicato all'approccio lessicale all'interno di uno dei moduli, sebbene si sia lavorato molto al concetto di lessicogrammatica, il che implica una compenetrazione delle componenti nel corso del processo di apprendimento/insegnamento, non già una barriera tra le due. Tuttavia, dalle loro osservazioni, si potrebbe dedurre che l'esperienza di apprendimento di più di una ls abbia portato gli studenti a leggere una separazione tra lessico e grammatica mentre è ovvia responsabilità dei docenti creare un ambiente nel quale non vengano tenute nettamente separate queste due componenti in fase di apprendimento. Dalla disamina dei libri di testo in aula è senz'altro emersa anche la differenza nell'impostazione dei materiali didattici a seconda delle lingue studiate. È un dato di fatto che nel campo a cui spesso si fa riferimento anche in Italia con l'acronimo ELT (*English Language Teaching*) vi è un maggiore tasso di innovatività rispetto alla didattica di altre lingue. Gli studenti sembrano essere consapevoli della differenza talvolta ignorata tra multimodalità e multimedialità (nn. 39 e 41)[11] e sensibili al grado di innovatività delle attività proposte

[11] Si veda Baldry 2000.

(n. 34). Quest'ultimo punto rivela una certa ingenuità poiché non è chiaro cosa possa essere considerato 'tradizionale' e cosa 'innovativo' secondo la loro percezione. Sembra evidente l'utilizzo dell'aggettivo 'innovativo' con accezione positiva e dell'aggettivo 'tradizionale' con accezione negativa. Dai punti relativi alle attività (nn. 34 e 35) si evince una certa predominanza di attenzione nei confronti di esercizi e attività che riguardano la lingua scritta (*cloze*, *reading comprehension*, scelta multipla) ma si include la *listening comprehension* e soprattutto si chiede di valutare il grado di richiesta di interazione con l'insegnante e con il gruppo classe (n. 39), indice di sensibilità nei confronti di questo aspetto da parte degli studenti che hanno per la verità spesso riscontrato un basso tasso di interazione delle attività presentate in alcuni libri di testo. Infine, la scheda redatta dagli studenti non prevede la valutazione dell'efficacia di un libro di testo nella pratica di aula. Evidentemente vi sono dei parametri, spesso contemplati in analoghe schede, che senza dubbio meriterebbero di essere presi in considerazione e che gli studenti hanno omesso. Ciò è spiegabile poiché la prospettiva è evidentemente quella di un apprendente che 'prova' a calarsi nei panni di un insegnante ma, come spesso accade in simili casi, palesa anche degli elementi di riflessione. Se infatti è chiaro che un addetto ai lavori è in grado più di uno studente di valutare a priori dati come l'efficacia delle istruzioni in termini pragmatici, oppure un'equa distribuzione dei contenuti in termini quantitativi, o ancora una corretta progressione dei contenuti in termini di difficoltà, la risposta dello studente mette però in evidenza che alcuni di questi parametri possono essere considerati solo approssimativi. Di fatto, una fase di valutazione del libro di testo andrebbe seguita da una seconda fase di convalida delle valutazioni fatte a seguito di una verifica pratica durante l'utilizzo in aula[12].

## 3. Per concludere

L'esperienza di cui si è dato conto nella pagine precedenti è stata molto positiva per gli studenti che hanno trovato stimolante sia la fase di 'presa di coscienza' che la fase di valutazione vera e propria. Riteniamo che questo laboratorio sia stato particolarmente utile a guidare i nostri laureandi nel difficile passaggio dal ruolo di apprendente al ruolo di potenziale insegnante di lingue straniere. Il risultato ci è sembrato molto valido. La scheda elaborata risulta uno strumento utilizzabile dagli insegnanti per fare una scelta consapevole rispetto al libro di testo da adottare. Ciò è a maggior ragione sorprendente e degno di nota se si considera che si tratta del frutto di riflessioni di apprendenti che per la prima volta si cimentavano con il cambiamento di prospettiva. La mancanza di competenza specifica da parte dei redattori della scheda ci appare ampiamente compensata dall'insolita presenza del punto di vista dell'apprendente, punto di vista che non deve mai essere trascurato da chi è dall'altra parte della barricata: leggendo la scheda si può dedurre ciò che lo studente si aspetterebbe da un libro di testo al di là e oltre inutili teorizzazioni. Alla luce dell'esperienza qui descritta viene da pensare che la richiesta più attenta ed esigente alla quale dare ascolto è proprio quella dello studente "consapevole". Con la crescita del *computer-assisted language learning* il ruolo del libro di testo sta sicuramente cambiando[13] ma è certo che non potrà scomparire. Ci si augura pertanto che nella redazione da una lato e nella scelta dall'altro dei libri di testo da adottare nell'insegnamento delle lingue straniere vengano attentamente presi in considerazione tutti quegli aspetti messi in evidenza nella scheda di valutazione in questa sede analizzata ma, soprattutto, che una valida checklist venga impiegata come strumento di riferimento affinché non vengano mai persi di vista i fattori chiave della vali-dità e del proficuo impiego di un libro di testo in una classe di lingua, sia essa a livello universitario che scolastico[14].

**UNA SCELTA CONSAPEVOLE RISPETTO AL LIBRO DI TESTO DA ADOTTARE**

E ideare attività che invitino lo studente ad una analisi ragionata dei materiali didattici che impiega conduce senza dubbio ad un utilizzo più consapevole e critico dei supporti didattici. ■

ERRATA CORRIGE: il convegno di Trieste annunciato nel n° 6-7, si terrà nei giorni dal 22 al 24 marzo 2007.

12. Si vedano a questo proposito le osservazioni di Mc Donough e Shaw 1993.
13. Ricordiamo che oggi l'autoapprendimento è una realtà che si basa su una consolidata consapevolezza da parte del discente rispetto al suo livello di competenza, agli obiettivi prefissi, alle opportunità di apprendimento. Anche nel campo della valutazione dei materiali c'è già chi invita il discente a una scelta consapevole (si veda Jones 1993).
14. Si veda a questo proposito Cordisco (2002:64-65).

## Bibliografia


* ALLWRIGHT, R.L. (1990), "What do we want teaching materials for?", in ROSSNER R. e BOLITHO R. (a cura di), *Currents in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
* ANSARY H., BABAII E., "Universal Characteristics of EFL/ESL Textbooks: A Step Towards Systematic Textbook Evaluation", in "The Internet TESL Journal" Vol. VIII, No. 2, febb. 2002, http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/.
* BALDRY A. (A CURA DI) (2000), *Multimodality and Multimediality in the distance learning age*, Campobasso, Palladino.
* BYRD P. (2001), "Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation", in CELCE-MURCIA M. (a cura di), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3rd ed., Heinle & Heinle, Boston, MA.
* CANDLIN C.N., BREEN M.P. (1979), "Evaluating, adapting and innovating language teaching materials", in YORIO C., PERKINS K., SCHACTER J. (a cura di), *On TESOL '79: The learner in focus*, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Washington, D.C., pp. 86-108.
* CHALL J.S., CONARD S.S. (1991), *Should textbooks challenge students?*, Teachers College Press, New York.
* CHAMBERS F. (1997), "Seeking consensus in coursebook evaluation", in "ELT Journal", 51(1), pp. 29-35
* CLARKE J., CLARKE M. (1990), "Stereotyping in TESOL materials", in HARRISON B. (a cura di), *Culture and the language classroom*, Modern English Publications and the British Council, Hong Kong, pp. 31-44.
* CORDISCO M. (2002), *Self-access. Autonomia e tecnologie nello studio dell'inglese come lingua straniera*, ESI, Napoli.
* COWLES H., (1976), "Textbook, materials evaluation: A comprehensive checksheet", in "Foreign Language Annals", 9 (4), pp. 300-303.
* CUNNINGSWORTH A. (1984), *Evaluating and selecting EFL Teaching Materials*, Heinemann Educational Books, London.
* CUNNINGSWORTH A. (1995), *Choosing your coursebook*, Cambridge University Press, Cambridge.
* DAOUD A., CELCE-MURCIA M. (1979), "Selecting and evaluating a textbook", in CELCE-MURCIA M. e MCINTOSH L. (a cura di), *Teaching English as a second or foreign language*, Newbury House Publishers, Cambridge, MA, pp. 302-307.
* GARINGER D.,"Textbook evaluation", in "TEFL Web Journal", sett. 2001, http://www.teflweb-j.org/v1n1/garinger.html.
* HARTLEY J. (1994), *Designing instructional texts*, Kogan Page Ltd., London.
* JOHNSON K., JOHNSON H. (a cura di) (1998), *Encyclopaedic dictionary of applied linguistics*, Blackwell, Oxford.
* JONES F. R. (1993), "Beyond the fringe: A framework for assessing teach-yourself materials for *abinitio* English-speaking learners", in "System", 21/4, pp. 453-469.
* KITAO K., KITAO K.S., "Selecting and developing teaching/learning materials", in "Internet TESL Journal", 24 gennaio 1999, http:www.aitech.ac.jp/~itesl/Articles/Kitao-Materials.html.
* LAIME J.M. (1999), "Making the textbook more communicative", in "Internet TESL Journal", 24 gennaio 1999, http:www.aitech.ac.jp/~itesl/Articles/Laime-Textbooks.html.
* LITTLEJOHN A., WINDEATT S. (1989), "Beyond language learning: Perspectives on materials design", in JOHNSON R.K. (a cura di), *The second language curriculum, Cambridge University Press, Cambridge, pp.155-175.*
* LOW G. (1989), "Appropriate design: the internal organisation of course units", in JOHNSON R.K. (a cura di) *The Second Language Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 136-154.
* MC DONOUGH J., SHAW C. (1993), *Materials and Methods* in ELT: *A Teacher's Guide*, Blackwell, Oxford.
* PORCELLI G. (2004), *Comunicare in lingua straniera. Il lessico* UTET, Torino.
* RIVERS W. (1981), *Teaching foreign-language skills*, University of Chicago Press, Chicago.
* SERRAGIOTTO G. (2002a), "Scheda di analisi di un manuale per l'apprendimento integrato di lingua e contenuti", in COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet, Torino, pp. 269-275.
* SERRAGIOTTO G. (2002b), *Scheda di analisi di un manuale per l'apprendimento della lingua italiana*, http://www.itals.it.
* SHELDON L. (1988), "Evaluating ELT textbooks and materials", in "ELT Journal", 42 (4), pp. 237-246.
* SKIERSO A. (1991), "Textbook selection and evaluation", in CELCE-MURCIA M. (a cura di), *Teaching English as a second or foreign language*, Heinle & Heinle, Boston, MA, pp. 432-453.
* TUCKER C. A. (1975), "Evaluating beginning textbooks", in "English Teaching Forum", n° 13, pp. 355-361.
* UR P. (1996), *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
* WILLIAMS D. (1983), "Developing criteria for textbook evaluation", in "ELT Journal", 37(2), pp. 251-255.

S. Spallarossa - F. Maggi

# Revolution

## per la scuola secondaria di primo grado

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

**Per lo studente**

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

**Per il docente**

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

**Ghisetti e Corvi Editori**

# Un laboratorio su Tagore

**Sara Frigato**
(Docente Lettere - Liceo Classico "C. Bocchi" Adria (Ro)

Da alcuni anni presso il Liceo Classico "C. Bocchi" di Adria, docenti e studenti sono coinvolti in un percorso di conoscenza sull'intercultura, convinti della necessità di una riflessione sulla convivenza tra popoli in un momento in cui la presenza di flussi migratori impone di conoscere per capire l'altro e noi stessi, in un'Europa che ha avviato un processo unitario, ma che porta con sé anche interrogativi e, talora, contraddizioni che ci spingono a riconoscere l'esigenza di definirci nei termini di identità e alterità. Nel nostro istituto, pur non essendoci ancora una significativa presenza di alunni stranieri, si è sentita la necessità di coinvolgere e guidare in questo vivace dibattito gli studenti italiani, operando, pertanto, nella prospettiva dell'integrazione come solidarietà, convivenza tra cittadini che vivono con responsabilità la loro appartenenza a un mondo in cambiamento, consapevoli che la società si configura sempre più come interdipendenza tra popoli che si aprono all'universalità, pur senza rinunciare alle proprie radici culturali. In tale contesto si è declinato il percorso di educazione interculturale, rea-lizzato nell'a.s. 2002-2003 nell'ambito del Progetto promosso dalla Regione Veneto *attraverso le frontiere*, che ha visto come terreno di indagine e riflessione il messaggio di pace, di possibile convivenza tra popoli, di individuazione e condivisione di valori comuni reso ma-nifesto nella vita e nell'opera del poeta indiano Rabindranath Tagore. L'autore, infatti, premio Nobel per la letteratura nel 1913, caratterizzato da uno spiccato eclettismo (fu, infatti, oltre che poeta, pittore, musicista, e soprattutto saggista), è documento di impegno in prima persona nel promuovere nella so-cietà la riflessione sulla possibilità di costruire ponti tra popoli che trovano fondamenta nella constatazione di valori comuni da condividere a livello planetario. Ciò è, peraltro, testimoniato dai suoi innumerevoli viaggi in ogni parte del mondo per partecipare al dibattito, al confronto, al dialogo.

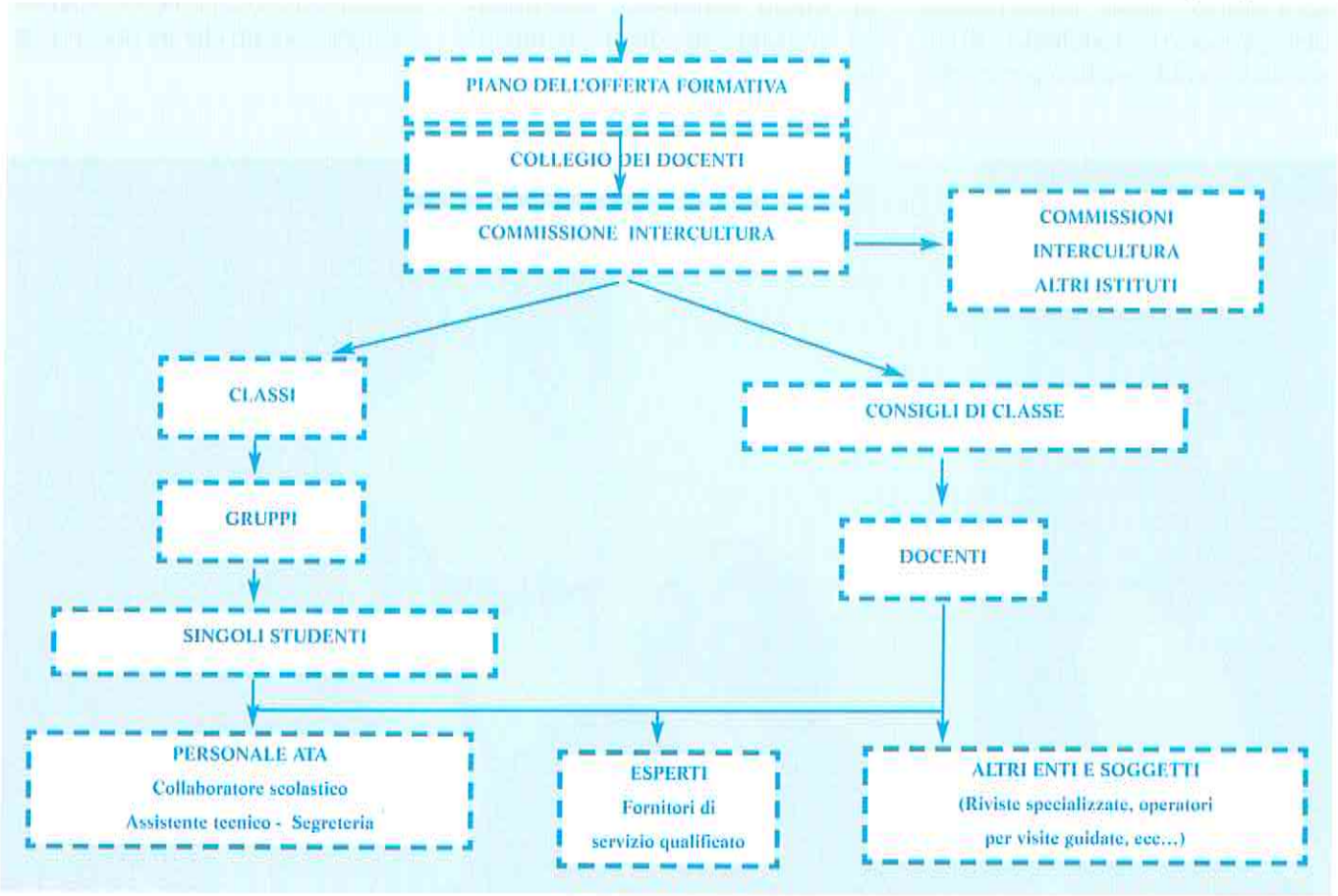
Nel microcosmo scolastico si è cercato di proporre questo modello di dialogo, confronto, dibattito, appunto, realizzandolo nelle classi attraverso differenti modalità operative, dalla tradizionale lezione frontale, al *cooperative learning*, all'interazione tra discipline diverse. L'intercultura, inoltre, non è stata intesa come introduzione nel curricolo scolastico di una nuova disciplina, quanto piuttosto come una nuova prospettiva attraverso cui declinare le discipline esistenti decostruendole per ricostruirle poi, anche creativamente, all'insegna di obiettivi comuni. Ma questo modello, a nostro modo di vedere, dovrebbe essere esteso anche alle altre componenti della scuola, attraverso una collaborazione consapevole di tutti i soggetti che necessariamente vengono coinvolti nell'attuazione di un progetto anche dal punto di vista gestionale e organizzativo. È importante, infatti, cercare di sollecitare (e sappiamo bene le difficoltà che si possono incontrare) la sensibilità su questi temi anche in chi è chiamato a parteciparvi per ragioni puramente organizzative; il dialogo, pertanto, deve concretizzarsi da subito per essere percepito come risorsa nella scuola da parte di tutti. In un organigramma (**Tab. 1**) è visualizzato il complesso sistema di soggetti coinvolti nel progetto dal Dirigente, al Collegio dei docenti, al Consiglio di Classe, alle classi, fino al collaboratore scolastico, agli assistenti tecnici e amministra-tivi e ad altri soggetti esterni. Tutti questi segmenti del sistema dovrebbero coope-rare costruttivamente nella definizione dell'attività di ciascuno e diviene fondamentale cercare di trasferire in essi la no-stra motivazione, la convinzione che l'esperienza che stiamo proponendo può veicolare messaggi di apertura, collaborazione, interazione solidale tra soggetti con una significativa ricaduta sull'intera attività dell'Istituto anche in termini organizzativi e, soprattutto, di gestione delle risorse umane.

**NEL MICROCOSMO SCOLASTICO SI È CERCATO DI PROPORRE QUESTO MODELLO DI DIALOGO**

In questo senso le finalità del progetto (**Tab. 2**), perlomeno quelle riferite all'apertura alla solidarietà, al confronto, al dialogo e al profondo significato che assumono i termini comprensione e rispetto nel contesto scolastico, necessitano di una dilatazione del nostro impe-gno per una loro declinazione nella realtà quotidiana. Per quanto riguarda gli obiettivi fondamentali

(**Tab. 2**), in una simile prospettiva, diviene imprescindibile lo sviluppo almeno di alcune abilità e competenze del *cooperative learning*, anche perché tale modalità di lavoro costituisce di per sé esperienza di interazione culturale coinvolgendo gli attori del progetto nell'assunzione di ruoli, responsabilità, con modalità di lavoro di gruppo, ma anche individuali purché svolte sempre nella disponibilità poi a condividere la propria esperienza. Un simile impianto, inoltre, obbliga allo spostamento del baricentro nel rapporto tra docente e studente: è lo studente che diviene protagonista, mentre il docente fornirà informazioni, materiali e linee guida di ricerca, ma sopratutto rivestirà il ruolo del consulente, di guida (educatore) anche nella motivazione e nelle dinamiche psicologiche. ■

**Tab. 1** *Organigramma*




**Tab. 2** *Finalità e obiettivi del progetto*

**FINALITA' DEL PROGETTO**

- la capacità di decentramento cognitivo e valoriale attraverso la conoscenza dell'opera di Tagore a partire dal contesto socio-culturale indiano.
- Favorire l'apertura della mente a solidarietà, confronto e dialogo liberi da stereotipi e pregiudizi, costruendo un pensiero flessibile.
- Comprendere e rispettare le diverse posizioni che le persone assumono in materia etica, religiosa e culturale.

**OBIETTIVI FONDAMENTALI**

- Sviluppare le abilità di *cooperative learning*.
- Operare comparazioni in produzioni letterarie "altre" cogliendo invarianze, analogie e differenze e individuando interconnessioni e innesti tra culture e religioni diverse.
- Potenziare le abilità linguistiche nella comunicazione orale e scritta, comprendere, analizzare e produrre varie tipologie testuali.

Tra gli obiettivi fondamentali, inoltre, l'interdisciplinarietà, intesa anch'essa nel senso di effettiva cooperazione per la realizzazione di un progetto comune perché l'intercultura di fatto attraversa, comprende e salda le discipline, e questi elementi di coesione possono essere rintracciati sia nell'individuazione di tematiche comuni, ma soprattutto nella condivisione dell'approccio metodologico, di cui si è detto, valido anche a perseguire obiettivi trasversali sia di ordine relazionale tra studenti e nel rapporto studente-docente (ma anche studente/docente-operatore scolastico in generale), che di ordine più strettamente disciplinare come la maturazione di sicurezze nell'esposizione orale e scritta, nella gestione autonoma del proprio lavoro attraverso un metodo di studio condiviso, nell'utilizzo consapevole degli strumenti informatici. Ma, soprattutto, l'interdisciplinarità diviene transdisciplinarità nel superamento delle divisioni proprio nella pratica quotidiana dell'insegnamento e nel lavoro del Consiglio di classe, primo luogo interculturale, dove fare appunto pratica di dialogo, di incontro/scontro e confronto tra diversità per approdare ad una progettazione veramente integrata e condivisa con un'efficace ricaduta sia sugli studenti che sui docenti. ■

# Impegno interculturale di Tagore

**Irene Tumiatti**
(Docente Religione - Liceo Classico "C. Bocchi" Adria Ro)

Dopo una fase introduttiva e propedeutica sul tema dell'intercultura, la seconda fase del progetto ha riguardato l'incontro con Tagore e si è entrati nel vivo degli aspetti della produzione artistica del poeta e del suo pensiero. Perché Tagore? In modo inaspettato ci è capitato di leggere un articolo che si riferiva a Tagore non solo come poeta ma anche come pedagogista e fondatore di una scuola a Santiniketon vicino a Calcutta e di cui oggi resta la testimonianza nell'Università di Visva-Bharoti. Da qui lo studio e la scoperta di scritti di Tagore sull'educazione e sulla formazione ispirati all'universalismo a alla crescita unitaria di fanciulli e giovani. Le prime lezioni, di tipo frontale, sono state rivolte alla conoscenza di Tagore, delle sue opere, della sua vita, del contesto storico, sociale, geografico. Non si è trattato solo di conoscere un poeta ma di compiere un "viaggio culturale" assolutamente nuovo nell'India di ieri e di oggi. Tagore è stato uomo e viaggiatore ma fortemente legato alle sue origini e alla tradizione e cultura indiana. Perciò fondamentale per gli studenti è stata la conoscenza della storia recente dell'India, della sua conformazione geografica, della sua complessa tradizione religiosa, della struttura sociale; e fondamentale la conoscenza del rapporto tra Tagore e tutti questi aspetti della sua cultura d'origine. Ci siamo anche posti la domanda su cosa fosse l'intercultura per Tagore e di come egli ne avesse colto profeticamente l'importanza anche nella sua vasta produzione poetica e artistica in senso più ampio. Come stabilito nella programmazione, le attività di *cooperative learning* nella terza fase hanno avuto come obiettivo l'approfondimento dei temi introdotti dalle insegnanti. Gli studenti sono stati divisi in sei gruppi ad ognuno dei quali è stato assegnato uno dei seguenti temi:

I. periodo della produzione poetica (adolescenza-1900) con tema principale il rapporto tra l'uomo e la natura;

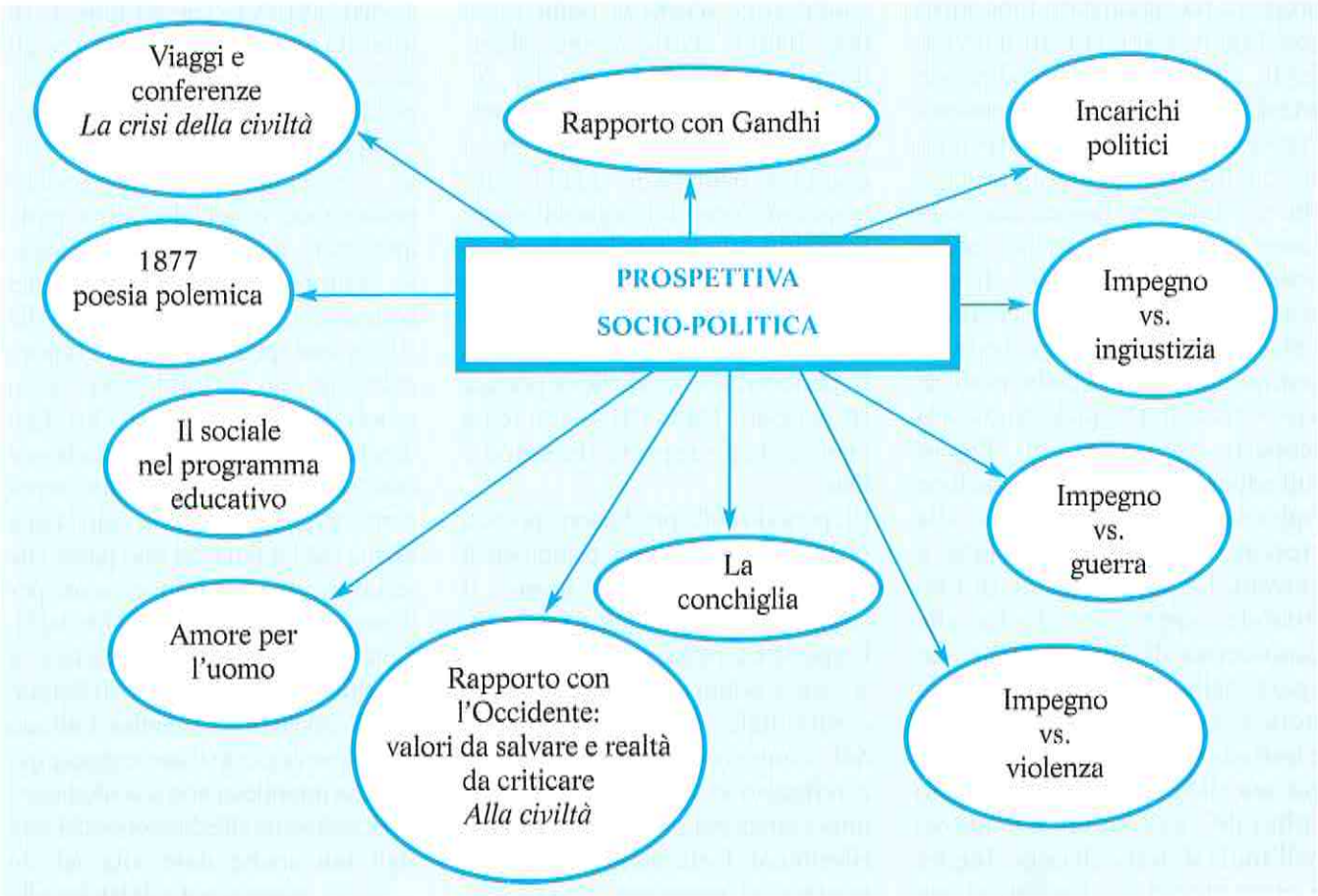
II. periodo della produzione poetica (II periodo: 1900-1914) con tema principale il rapporto tra uomo e Dio;

III. periodo della produzione poetica (1914-1941) con tema principale il rapporto tra uomo e uomo; il contesto storico-sociale e religioso; l'esperienza pedagogica; l'impegno sociale e politico nella realtà locale e mondiale. L'approfondimento del contesto storico-geografico e religioso è stato di particolare importanza per la comprensione di riferimenti forti, nella produzione poetica, al rapporto con Dio, ai riti, alla terra, alla natura, alla società. Tagore nacque nel momento in cui si consolida il dominio coloniale inglese e in una fase di passaggio tra un passato strettamente radicato alle tradizioni religiose e culturali e un futuro che sembra rappresentato e promesso dal mondo occidentale. Per quanto riguarda la religione la sua è la religione del poeta del fanciullo, dello stupore e della meraviglia; per il poeta il primo trasporto religioso avviene attraverso un sentimento di intimità con la natura e con gli altri uomini. Ma la comprensione della poesia di Tagore trova completamento nella lettura e nella conoscenza del suo pensiero pedagogico e sociale, altro tema affrontato mediante ricerche svolte sempre con le modalità del *cooperative learning*. L'inizio della riflessione pedagogica di Tagore coincide con la fondazione della scuola di Santiniketon nel 1901. Egli descrive il momento della decisione così "sotto il peso di un incubo, sentii come un gemito; non era solo la mia anima ma l'anima del mio paese che sembrava lottare attraverso me per il suo respiro" (Tagore 1975: 103). Con la famiglia si trasferisce a Santiniketon, nel villaggio di Balpur, a circa 200 Km da Calcutta. Qui suo padre aveva posto il suo eremo e qui il poeta intendeva non solo dedicarsi personalmente all'educazione dei suoi figli ma anche dare vita ad un esperimento didattico allo scopo di donare all'India una nuova generazione di pensatori. I primi tempi non furono facili, "quando venni qui avevo con me circa 10 ragazzi e iniziai la mia nuova vita senza una qualunque e esperienza precedente." (Tagore 1975: 104) Pur non avendo un preciso programma fondante, egli si ispirò al modello degli Ashram (santuari nella foresta) nei quali maestri e discepoli vivevano in comunione spirituale e

**TAGORE NACQUE NEL MOMENTO IN CUI SI CONSOLIDA IL DOMINIO COLONIALE INGLESE**

materiale, percorrendo un cammino di crescita spirituale e umana immersi in natura. Il concetto di Ashram è fortemente legato al concetto di educazione in natura, che consente un sano sviluppo fisico, favorisce la sperimentazione, l'osservazione, la capacità di stupirsi, fa nascere e sviluppa il desiderio di Dio e di Infinito. A Santiniketon, Tagore si sforza di superare i metodi didattici usuali ritenuti troppo rigidi e soffocanti la vera natura dei fanciulli. L'educazione deve partire dall'esperienza, deve essere unione con il mondo e con gli altri uomini e per questo nell'Ashram di Tagore si respira aria di fratellanza universale e di comunione di anime e di menti. L'evoluzione del progetto didattico portò nel 1918 alla nascita dell'Università di Visva-Bharati "la voce universale".

**Tab. 3** *Mappa concettuale di sintesi della prospettiva socio-politica*



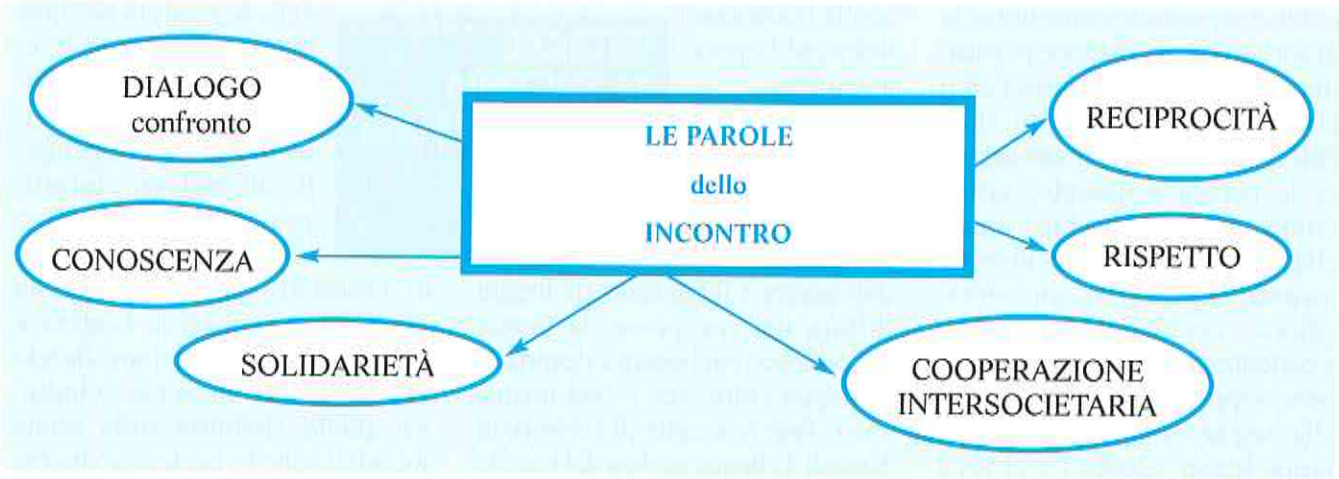

Un altro tema trattato nell'approfondimento è stato il contributo di Tagore alla riflessione e agli studi nel campo dell'economia e della politica (**Tab. 3**). Il poeta riconosce il valore del progresso e il valore del pensiero occidentale e lo confronta nei limiti e nelle prospettive con quello orientale. Egli vede che in Europa sono continuamente messi a rischio i valori della libertà e della pace; assiste alla violenza con cui gli inglesi trattano il popolo indiano per conservare su di esso il proprio potere e alla guerra che si consuma nel cuore dell'Europa. Ma la pace secondo Tagore è un processo difficile fatto forse anche di momenti di conflitto e di lotta. Perché nel mondo regnino la pace e l'uguaglianza è necessario che i popoli colgano il valore della cooperazione sia nella produzione di beni sia nello sviluppo del pensiero. L'Occidente potrebbe essere un esempio se non fosse afflitta dal desiderio di potere e di ricchezza. Ulteriore aspetto del suo pensiero politico è la riflessione sulla differenza tra patriottismo e nazionalismo. Egli era animato da un forte senso patriottico ma non aderì mai alle forti istanze nazionalistiche dei movimenti indipendentisti in India che hanno avuto come massima espressione il pensiero di Gandhi. Nel movimento indipendentista e nazionalista di Gandhi egli coglieva elementi di negazione, di non cooperazione e un principio di divisione ad esso sotteso. Ma sarà proprio a Gandhi, suo caro amico, che lascerà la sua scuola e sarà proprio Tagore ad attribuirgli il titolo di *mahatma, la grande anima*. ■

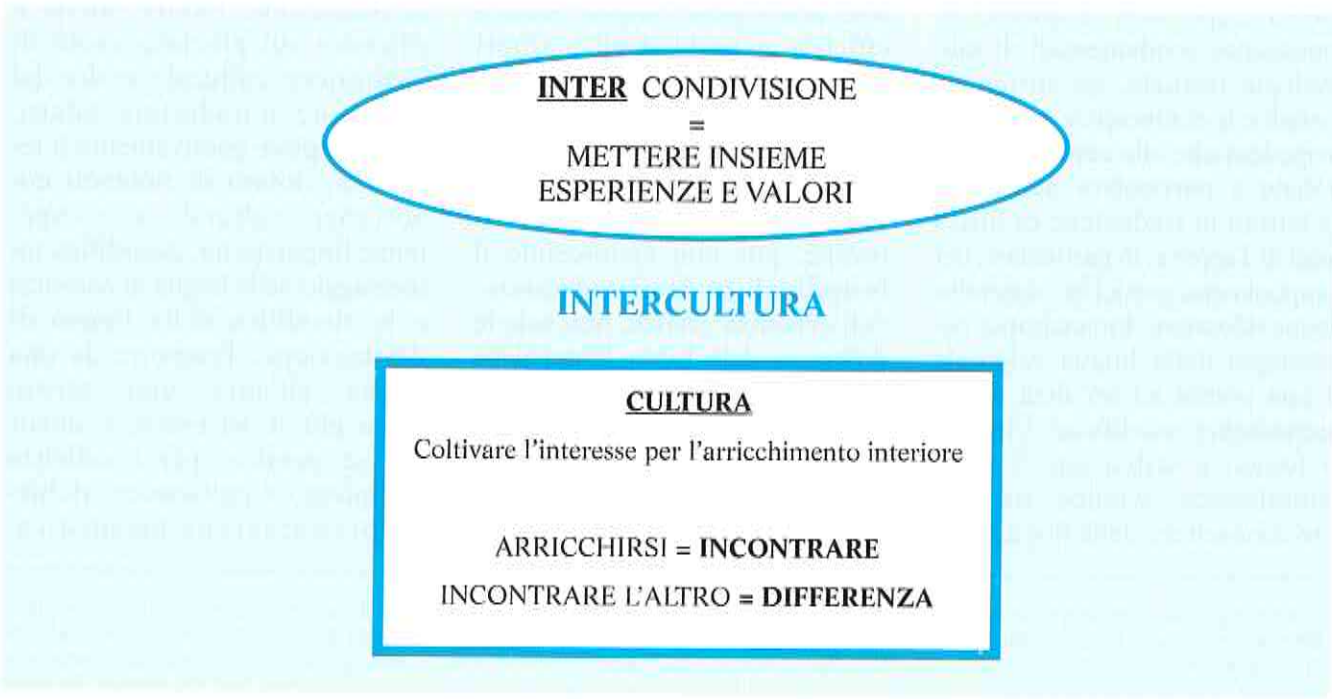
# La poesia, linguaggio universale

**Antonella Benvegnù**
(Docente Lettere - Liceo Classico "C. Bocchi" Adria Ro)

Per introdurre il concetto di intercultura, prima in un'attività di *brainstorming* si sono stimolati gli studenti ad esprimere liberamente le proprie istintive impressioni sul termine, poi è stata individuata l'etimologia del termine e, quindi, proposta una possibile definizione descrittiva e contrastiva in rapporto, cioè, a parole che veicolano significati contrari/opposti mediante il supporto di tabelle sintetiche e mappe concettuali (**Tab. 4**) nonché un breve componimento poetico di Tagore sull'incontro con altri uomini e culture.

**Tab. 4** *Mappa concettuale dei concetti introduttivi*



Nel corso della terza fase del progetto gli studenti hanno lavorato suddivisi in gruppi e ciascun gruppo ha approfondito un tema specifico a partire dalle indicazioni bibliografiche fornite dai docenti in un dossier-struttura. Oltre allo studio del contesto geografico, storico-sociale e religioso, l'esperienza pedagogica, l'impegno sociale e politico di Tagore nella realtà locale e mondiale, è stata avvicinata la sua produzione poetica. Tagore, pur avendo scritto saggi di vario tipo, drammi, romanzi, novelle, è noto al grande pubblico soprattutto come lirico: la sua consistente produzione poetica, infatti, si snoda lungo tutto l'arco della sua vita, da quando cioè, adolescente, esprime il suo amore per la natura a quando, ormai maturo e poi vecchio, parla della relazione tra gli uomini, passando attraverso un meraviglioso colloquio con Dio. La periodizzazione schematica delle opere, seppur riduttiva, è ripresa dalla tripartizione proposta da Marino Rigon[1] (2000: 137-150) e risulta efficace a livello didattico. Gli studenti si sono accostati ai testi poetici dopo aver acquisito le conoscenze fondamentali di tale tipologia testuale, gli strumenti formali e le competenze analitiche propedeutiche alla comprensione globale e particolare del testo. La lettura in traduzione di tutti i brani di Tagore e, in particolare, dei componimenti poetici ha consentito alcune riflessioni. Innanzitutto, nel passaggio dalla lingua originale di una poesia ad un'altra, viene decisamente modificato l'impatto fonico e visivo che il testo naturalmente avrebbe sul lettore conoscitore della lingua; tale cambiamento risulta tanto più rilevante per la poesia in quanto il livello ritmico-musicale e, in parte, quello grafico, sono portatori di significato e contribuiscono a creare il senso stesso del testo; gli studenti, quindi, hanno maturato la consapevolezza che, leggendo un testo tradotto, non è possibile apprezzarne la musicalità prodotta da specifiche figure retoriche, dalla selezione e combinazione delle parole (assi paradigmatico e sintagmatico), dalla rima e dal ritmo; non è altresì possibile cogliere il rapporto, soprattutto formale, con la tradizione lirica cui l'opera appartiene, sebbene si possa quantomeno precisare il rapporto tra la lingua scelta dall'autore e il contesto (la lingua diffusa nel suo paese, la lingua del pubblico cui l'opera è destinata, la lingua colta, ecc.). Nel nostro caso, Tagore sceglie di scrivere in bengali, la lingua parlata dal popolo indiano, invece del sanscrito, lingua antica per eccellenza letteraria, o solo dell'inglese, lingua politica ufficiale e usata dagli scrittori a lui contemporanei come scelta di svecchiamento e modernità. In secondo luogo, per quanto possibile, i testi sono stati forniti con testo originale a fronte (**Tab. 5**) perché, pur non conoscendo il bengali, gli studenti cogliessero, dall'evidenza grafica, non solo le differenze delle forme linguistiche ma anche eventuali analogie con lingue note, ad esempio il greco, accennando alla famiglia indoeuropea delle lingue e all'evoluzione successiva nelle lingue moderne, definendo la glottologia, evidenziando il contributo che la linguistica, attraverso la storia delle lingue, apporta allo studio delle migrazioni seguendo il movimento dei popoli nei continenti (spazio) e nei millenni (tempo). Ma Tagore riserva un'ulteriore sorpresa: cresciuto in un'India britannica, studia oltre al bengali[2], sia le lingue antiche, come il sanscrito, sia l'inglese e il tedesco. Tali conoscenze gli consentiranno e di entrare in sintonia con la cultura classica indiana e di leggere molte opere della letteratura europea in lingua originale e, infine, di tradurre alcune delle sue raccolte poetiche dal bengali all'inglese. Infatti, provvedendo egli stesso alla versione in inglese di *Gitanjali* offrirà a Yeats la possibilità di leggere l'opera e scriverne un'introduzione, dando all'allora poco noto poeta indiano quella visibilità sulla scena mondiale che lo porterà a vincere il premio Nobel per la Letteratura nel 1913. La fruizione di un testo in traduzione, inoltre, invita a riflettere sul prezioso ruolo di mediazione culturale svolta dal traduttore; il traduttore, infatti, non recepisce passivamente il testo ma, dotato di notevoli conoscenze culturali e competenze linguistiche, decodifica un messaggio nella lingua di partenza e lo ricodifica nella lingua di destinazione. Trasporre da una lingua all'altra uno scritto tanto più se letterario e, ancor più se poetico, per eccellenza complesso e polisemico, richiede preparazione umanistica,

**ENTRARE IN SINTONIA CON LA CULTURA CLASSICA INDIANA**

1. Marino Rigon è missionario saveriano in Bangladesh da decenni, traduce in italiano le opere di Tagore direttamente dal bengali
2. Bengali (o bengoli) è tra le lingue moderne più parlate nel mondo, per la precisione in Bengala e nel bacino del Gange-Brahmaputra. Derivato dall'indoeuropeo, il b. nacque dall'unione di un dialetto parlato (pakrit: dialetti parlati) con la lingua letteraria (sanscrito) e si sviluppò attraverso i contatti con altre culture e civiltà durante invasioni e conquiste; nel XX secolo divenne elemento di identificazione nazionale per il Bengala, come sostiene Marino Rigon (2000: 151).

sensibilità letteraria, competenza comunicativa inter-culturale; non a caso, spesso si attribuisce un valore letterario[3] ad un testo tradotto per le scelte del traduttore, scelte che devono rimanere in equilibrio tra il rispetto e la fedeltà al testo di partenza, da un lato, e, dall'altro, la coerenza, la coesione, l'efficacia comunicativa del testo di arrivo. Basti considerare le difficoltà di applicazione del principio di equivalenza nella resa, per esempio, di metafore proprie di una data cultura per cui, riprendendo il titolo di un saggio di Eco (2003), si tenta di esprimere quasi la stessa cosa, oppure il rapporto con il residuo ossia lo scarto di significato tra un testo e il suo traducente e, frequente conseguenza, la perdita di comunicazione di fronte ad un elemento intraducibile o troppo irrilevante nella cultura del ricevente. "Il traduttore, perciò, deve dapprima determinare la funzione del sistema di partenza e trovare poi un sistema di arrivo che renda in modo adeguato quella funzione." (Bassnett-McGuire: 1993, 148) Infine la riflessione sulla traduzione porta a considerare come una lingua implichi e veicoli una diversa organizzazione della realtà. Interessante attività conseguente alla lettura, alla comprensione e all'analisi semiologica dei testi, è la produzione di schemi e mappe concettuali che visualizzano e sintetizzano gli aspetti formali e contenutistici, evidenziati anche direttamente sul testo (Tab. 6), al fine di facilitare la produzione di commenti scritti e orali mediante verbalizzazione e la riflessione sul messaggio trasmesso dalle liriche. Comunque certi che "l'interpretazione del mondo offerta da altre poesie (seppur tradotte), apre spiragli su altri linguaggi" (De Vidi: 2003, 35) e che l'arte costituisce la dimensione più accogliente in cui agli uomini viene dato di incontrarsi e riconoscersi, ribadiamo con convinzione che l'intercultura non è solo una questione di lingua straniera e che, anzi, la forte collaborazione tra docenti di varie discipline permette di perseguire obiettivi didattici curricolari, quali ad esempio l'analisi del testo poetico o l'acquisizione di competenze linguistiche nella comunicazione orale, in una nuova prospettiva che trascenda le discipline medesime e le orienti nell'ambiziosa, nonché affascinante, direzione dell'intercultura. ■

**Tab. 5** *Stesso testo a confronto in bengali, inglese, italiano*

রবীন্দ্রনাথ ঠাকুরের 'গীতাঞ্জলি' থেকে আহৃত

চিত্ত যেথা ভয়শূন্য, উচ্চ যেথা শির,
জ্ঞান যেথা মুক্ত, যেথা গৃহের প্রাচীর
আপন প্রাঙ্গনতলে দিবস-শর্বরী
বসুধারে রেখে নাই খন্ড ক্ষুদ্র করি,
যেথা বাক্য হৃদয়ের উৎসমুখ হতে
উচ্ছ্বসিয়া উঠে, যেথা নিরলস স্রোতে
দেশে দেশে দিশে দিশে কর্মধারা ধায়
অজস্র সহস্রবিধ চরিতার্থতায়,
যেথা তুচ্ছ আচারের মরুবালুরাশি
বিচারের স্রোতঃপথ ফেলে নাই গ্রাসি-
পৌরুষেরে করেনি শতধা, নিত্য যেথা
তুমি সর্ব কর্ম-চিন্তা-আনন্দের নেতা,
নিজ হস্তে নির্দয় আঘাত করি পিতঃ ,
ভারতেরে সেই স্বর্গ করো জাগ্রত ।

**GITANJALI**

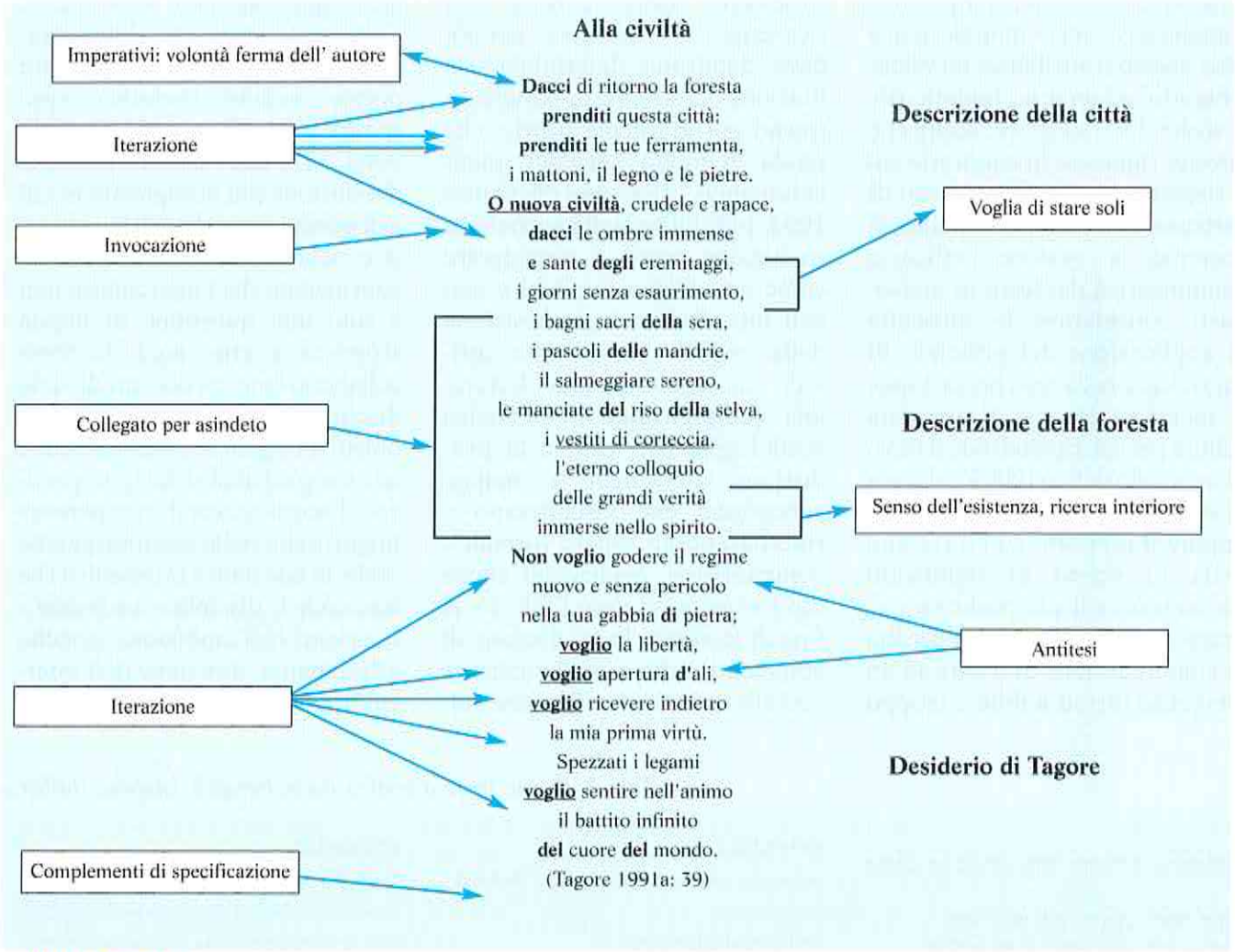
Where the mind is without fear and the head is held high;
where knowledge is free;
where the world has not been broken up into fragments by narrow domestic walls;
where words come out from the depth of truth; where tireless striving stretches its arms towards perfection;
where the clear stream of reason has not lost its way into the dreary desert sand of dead habit;
where the mind is led forward by thee into everwidening thought and action -
into that heaven of freedom my Father, let my country awake.

**GITANJALI**

Dove la mente è senza paura e si incede a testa alta; dove c'è libertà di cercare-e-conoscere;
dove il mondo non è fatto a pezzi da ristretti muri domestici;
dove le parole emergono dal profondo della verità; dove uno sforzo instancabile tende le braccia verso la perfezione;
dove le chiare acque della ragione non si sono arenate nell'arido deserto di vieti costumi;
dove la mente è guidata da te verso pensieri ed azioni sempre più ampi -
in un cielo di libertà come questo, o Padre, fa' che il mio Paese si desti. (XXXV)

3. L'atto del tradurre, affrontato con una pluralità di approcci, è divenuto l'oggetto di studi sempre più intensi negli ultimi decenni; il superamento, infatti, dello stereotipo che riduceva la traduzione a mero esercizio di resa automatica da una lingua all'altra, ha determinato, su questa complessa operazione, una nuova prospettiva scaturita dalla convergenza di varie discipline (storia, ermeneutica e teoria della letteratura; letteratura comparata; retorica e filologia; linguistica, semiotica e glottologia; filosofia). Si possono individuare, sinteticamente, quattro posizioni teoriche sulla questione: lo strutturalismo (anni '50-'60) legato all'approccio formalistico di Jakobson (1959) che considera l'enunciato una struttura chiusa svincolata da qualsiasi contatto con altri sistemi; le teorie testuali (anni '70) che pongono al centro dell'indagine il testo e il contesto culturale; i Translation studies (fine anni '70) che focalizzano l'attenzione sul testo di arrivo esaminando la traduzione in rapporto al contesto socio-culturale in cui viene prodotta; infine, l'approccio integrato/polisistemico che considera la dinamicità della letteratura e il ruolo che la traduzione può svolgere in una letteratura. La speculazione attuale è orientata a integrare le differenti linee di ricerca al fine di affrontare la problematicità della traduzione in modo sistemico e complesso.

**Tab. 6** Mappa concettuale della poesia **Alla civiltà**

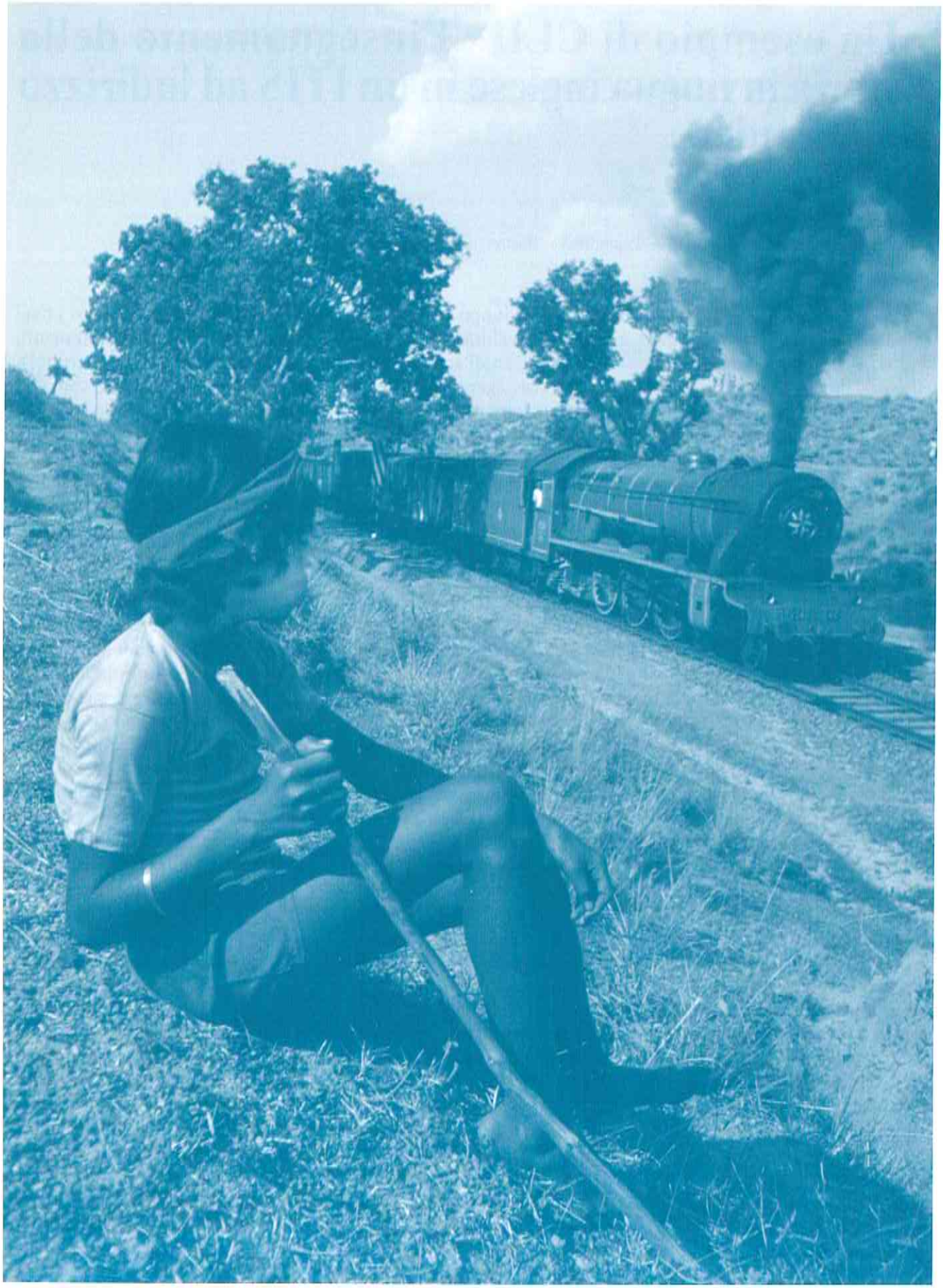



## Bibliografia


* BENVEGNÙ A., FRIGATO S., TUMIATTI I. (2005), *Il giardino di Tagore. Percorsi di educazione interculturale*, Emi, Bologna.
* DE VIDI A. (2003), *Poesia e intercultura*, Emi, Bologna.
* PINTO MINERVA F. (2002), *L' intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
* RIGON M. (2000), *Universalismo di Tagore*, Esca, Vicenza.
* TAGORE R. (2000), YEATS W.B. (introd. di), *Gitanjali, Songs Offerings*, Braden Books, Boston.
* TAGORE R. (1991), *La civiltà occidentale e l' India*, Bollati Boringhieri, Torino.
* TAGORE R. (1991b), MANCUSO G. (a cura di), *Poesie, Gitanjali - Il Giardiniere*, Newton Compton, Roma.

*Bibliografia essenziale sulla traduzione letteraria*

* BALBONI P. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
* BASSNETT S., MCGUIRE (1993), *La traduzione. Teorie e pratiche*, Bompiani, Milano.
* BUFFONI F. (1989) (a cura di), *La traduzione del testo poetico*, Guerini e Associati, Milano.
* ECO U. (2003), *Dire quasi la stessa cosa*, Bompiani, Milano.
* FOLENA G. (1991), *Volgarizzare e tradurre*, Einaudi, Torino.
* GUGLIELMI M. (1999), *La traduzione letteraria, in Introduzione alla letteratura comparata*, GNISCI A. (a cura di), Bruno Mondatori, Milano, 160-210.
* JAKOBSON R. (1966), *Aspetti linguistici della traduzione*, in *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano.
* MOUNIN G. (1993), *Teoria e storia della traduzione*, Einaudi, Torino.



# Un esempio di CLIL: l'insegnamento della storia in lingua inglese in un ITIS ad indirizzo meccanico

**Paola Benvenuto**
Docente di lingua inglese ITIS A. Pacinotti Ve-Mestre

Il campo della ricerca linguistica negli anni si è focalizzato sull'individuazione delle particolarità delle varie lingue specialistiche rispetto alla lingua comune.
Principalmente la specificità del lessico permette di stabilire la distinzione fra i diversi linguaggi specialistici, pur essendovi anche caratteristiche morfologiche e sintattiche presenti in maniera particolare rispetto alla lingua comune.
Negli ultimi anni si è sviluppato un modo di operare che va oltre l'utilizzo della lingua straniera come lingua veicolare di altre discipline, l'approccio CLIL (Content Language Integrated Learning) permette una qualità di apprendimento più elevata in quanto realizza un aumento di competenze nella materia veicolata e nello stesso tempo un aumento di competenza linguistica della L2.
Nel nostro caso si è pensato di proporre un'attività CLIL ad una classe terza di un ITIS ad indirizzo meccanico di un istituto dell'hinterland veneziano. In accordo con la collega di italiano/storia si è definito un ambito operativo entro il quale lavorare: in relazione alla tipologia di specializzazione scelta dagli studenti si è stabilito di affrontare la definizione di protoindustria, seguita da una serie di testi attraverso i quali i ragazzi potessero attingere informazioni sull'industria locale nei secoli XI-XV, la Venezia delle corporazioni e la storia dell'Arsenale. Nella scelta di seguire lo sviluppo dell'industria navale si è valutata la coerenza con il tipo di studi specialistici intrapreso dai ragazzi ed il loro interesse verso gli argomenti tecnici. Le finalità infatti prevedevano di ottenere una maggior motivazione all'apprendimento, un approfondimento dei contenuti storici, ma soprattutto un'implementazione delle competenze linguistiche.
Si sono stabilite circa 15 ore per lo svolgimento delle lezioni, quindi si è proceduto a pianificare gli interventi e situarli nell'ambito di un percorso che permettesse un'alternanza di lezioni in compresenza e di lezioni standard. Il periodo interessato al progetto è intercorso fra marzo ed aprile.
Una prima attività di brainstorming è stata attuata mediante una presentazione di foto dell' Arsenale di Venezia e di immagini attraverso dipinti dell'epoca che ritraessero l'Arsenale e la vita veneziana, svolgendo così una prima esplorazione linguistica.

**LA VERIFICA FINALE HA UTILIZZATO DOMANDE CHIUSE ED APERTE**

Successivamente le abilità sviluppate maggiormente sono state quelle di lettura e scrittura, in quanto tipiche di una classe terza di scuola superiore, anche se particolare rilievo è stato dato alle abilità orali nell'interazione fra docente/i e studenti (domande, perplessità, difficoltà) così come fra gli stessi studenti (commenti, richieste di aiuto tra i gruppi).
Le attività di lettura proposte non sono state rivolte al solo scopo di verificare la comprensione del testo ma si è trattato per i ragazzi di trarre il messaggio globale e trovare nel testo informazioni specifiche. Successivamente si è passati alla fissazione dei vocaboli maggiormente utili per le attività di riutilizzazione del testo, arrivando infine tramite esercizi graduati a forme di scrittura più autonome.
Abbiamo poi intrapreso la lettura in inglese di un breve passo della traduzione di Longfellow della Divina Commedia, il punto in cui Dante fa riferimento all'Arsenale di Venezia; solamente dopo aver lavorato sulla comprensione è stata presentata la versione in italiano dantesco.
La verifica finale ha utilizzato domande chiuse ed aperte, ma va sottolineato che da parte dei docenti si è concordato di valutare principalmente i processi che sottendono l'intero percorso del progetto più che il prodotto.
A conclusione delle attività abbiamo realizzato un'uscita didattica con la visita dell'Arsenale, di uno squero veneziano ed una galleria con dipinti dell'epoca.
Sono riportati nell'allegato A i testi proposti ai ragazzi e nell'allegato B parte delle attività. ■

# Proto-industry towards industry

In going over the history of the transformations in the production system we try to point out some constants in the historical periods and just for this aim we can built up a glossary of the following terms: **manufactury, industry, protoindustry**.
A particularly attention is due to this last term, protoindustry, which seems to have drawn historian's attention recently and that points out the variabilities that have to be considered in the evaluation of the production systems. If the term industry may rapidly make us think to the XVIII century English industrial revolution and to the area, which was mostly involved, England, however we know the ages of history grow up slowly and maybe the industrial revolution itself has grown up thanks to the many little and big investments and to the organizations of work pre-existing in different and far-away areas.

Conditions which caused some transformations in the production system:

We can take into consideration two main points which have allowed great forms of **accumulation**, at first linked to commerce:

1) - In the XIII-XIV centuries the great movement connected with the crusades in the Middle East contributes to create great exchange areas in the Mediterranean regions; Venice begins to be a trading and naval power and the Venetian arsenal is already able to supply the crusades with considerable fleets and in so doing to divert the fourth crusade towards Constantinople. But it is not only Venice to become rich: the spreading of the cities independence is the direct consequence of this commercial phase which will first favour the towns on the South coasts (the Maritime republics) and soon will reach the central-northern area of the peninsula giving birth to the free cities, in which, guilds or merchants guilds will have a great importance in the organization of production, in the supervisory of it and in establishing power and social control relations. It's a first example of that strong connection that we can find among forms of economy, forms of political power organization and their influence on social organization. **Production, political power and society** become the terms which will give different meaning to the different historical periods.

2) - [[It will be possible to single out a second stage of accumulation in the transoceanic journeys which followed the discovery of America.

The birth of the Commercial Companies in England and Holland caused a certain circulation of wealth, which, encouraged the birth of a middle class by the widespread investments. What happened in the XVII century in Italy, century in which other economic powers grew stronger? It may seem to be a period of general decadence: the consequences of the fall of Constantinople to the Turkish in 1454, the transoceanic commerce, the rise of England and Holland, the wars in Italy first, and later the Thirty-year-war followed by the plague in 1628-30, the Spanish misgovernment in Italy and the Counter-Reformation seem to create a confused atmosphere in which Italian economy is suffering because of the serious political crises.

But it may not be like that; in fact some historians have used the expression "estate di San Martino" (St. Martin Summer) for the Italian economy during XVII century to point out that the general atmosphere was not so dark.

We have tried to find out if the phenomena above described reflected in our country, what forms of production have stood up the crisis of the XVII century due to the plague, to the Counter-Reformation to the lasting Italian political splitting which surely didn't favour great investments in the techno-scientific research, but which, however thanks to the far-sightedness of someone could, however, flourish.]]
Differences between manufacture and industry: we can use this synthetic schedule.

| | | |
|---|---|---|
| ownership of the production means | of the producer, of the craftsman, of the same worker | of the employer |
| place of work | house, shop (often in a unique building) | factory is more or less far from the house |
| time commitments | not particularly strict | strict |

| | | |
|---|---|---|
| selling of the product | direct selling (the producer - manufacturer is also the seller) | there is a distribution separated from the manufacturer |
| relation with the employer | familiar; servile | the worker is formally free |
| wage | it depends on the selling of the product; there may not be a fixed wage for the employers | fixed |
| tools | simple | more and more elaborated |
| whom the employer works with | in a limited group | with many people |
| rights of the workers | no one if not members of some guilds | they start to grow up in the course of the XIX-XX centuries. |

Define the following terms: **workers, craftsman, merchant, sale traders, production** in order to understand as they can be singled out in different historical contents.

The previous schedule has pointed out some aspects: the necessity of the means of transport so that workers could reach their places of work to buy raw materials, to sell the products - the necessity to have houses not far from their place of work, the necessity to specialize in using complex tools; the social protection of workers and the healthiness of the places of work. They are aspects we will analyse in a more detailed way further on. ■

# The arsenal of Venice

The shipyards of the city became concentrated at the city's eastern end, towards the Lido. There the government built its walled Arsenal as early as 1104. The construction of the Arsenal in 1104 provided a place under the doge's supervision for the storage of arms, oars, rigging and other kinds of supplies. It was used to repair galleys and keep a few in readiness, but most of the construction of new vessels, even of a war fleet, was in thirteenth century done elsewhere. The doge could command all the shipyard workers of the lagoon to come to work in the yards in which the government was building.

**THE DOGE COULD COMMAND ALL THE SHIPYARD WORKERS OF THE LAGOON**

Venice's Arsenal was more a shipyard than a centre for the manufacture of arms, although it was both. Originally used mainly for storage of ships and arms kept in readiness, its extent was more than doubled between 1303 and 1325 to provide shipways and sheds for the building and outfitting of many galleys.

Next the Arsenal was the government-owned Tana, which was both a storehouse for hemp and a rope factory. When rebuilt on the same site in 1579-80, it included a hall 316 meters long that served as a throwing yard for twisting together cables. Private shipyards, where the largest merchantmen were built, were thick along the waterfront between the Ducal palace and the Arsenal.

Other large shipyard were located on islands some distance away in the lagoon. The nearby islands in the lagoon offered opportunities to create industrial suburbs with specialized functions.

The construction of both round ships and long ships, of merchantmen and war galleys, was initiated on occasion by the government, but more frequently by private enterprise.

The Old Arsenal, where workers were most concentrated, contained docks for about a dozen galleys and storerooms for armor, spars, benches, and many other fixing, a well as the shops for sail mending, oar making, and those in which Dante saw the boiling pitch he evoked to symbolize the blackening punishment for graft.

During Dante's lifetime, the New Arsenal was added, quadrupling the area enclosed within the Arsenal walls. Enlarged, the Arsenal was big enough so that all the merchant galleys could be constructed within

its walls, although large cogs, even those for the Commune, were made in private shipyards, which were located on the waterfront near the Arsenal and on islands elsewhere in the lagoon.

The government prescribed a standardization of crossbows to be sure so that bowstrings and arrows would fit all bows. In regard to galleys, it laid down a few basic dimension to govern their size and proportions, but their sailing qualities and even to some extent the size of the galleys depended on decisions made in the process of construction by the foremen shipwrights in charge.

In 1473 the Senate ordered construction of an addition called the Newest Arsenal so that, besides building and outfitting merchant galleys, the Arsenal could construct and store under cover a reserve of ships with which to match the suddenly appearing multitudinous fleets of the Turk. The reserve, traditionally 25 galleys, was raised to 50 late in XV century. Then, after fleets of more than 100 galleys had been outfitted for the war of 1537-40, the reserve was fixed at 100 light galleys, 4 (later 10) great galleys, 8 biremes, and 16 light dispatch and scouting vessels. Only in 1633 the reserve was reduced to 50 galleys.

**IN 1473 THE SENATE ORDERED CONSTRUCTION OF AN ADDITION CALLED THE NEWEST ARSENAL**

In the 1560's the Arsenal, which then covered 60 acres, employed on an average about 2,000 men within its wall - as many as 3,000 in emergencies, and hardly ever less than 1,000. **It was the biggest industrial establishment in all Christendom, perhaps the biggest in the world**. The Arsenal turned out 100 galleys within two months in the spring of 1570, when the largest possible fleet was needed quickly because of the Turkish attack on Cyprus.

**Some features of the Arsenal's organization anticipated such characteristics of modern industry as an assembly line, interchangeable parts, and vertical integration**. Hulls were constructed in the New Arsenal or Newest Arsenal; they were then brought into the Old Arsenal where they moved past a series of warehouses. From these warehouses, as a visiting traveller describe the scene "they handed out of them, from one the cordage, from another the bread, from another the arms, and from another the balistas and mortars, and so from all sides everything which was required..." The many different parts of the Arsenal lumber yard, building ways, foundries, arms room, and rope walk (the separate but adjoining structure and institution called the Tana) - were located in a pattern as a unit but over the centuries they developed by a series of adjustments into an approximate direct-line layout. An assembly-line required some standardization so as to have interchangeable parts. Masts, spars, benches, and other deck fixings were the same for all light galleys. Standardization could be more easily applied if all equipment, for examples, iron work and pulleys, were made within the Arsenal. The vertical integration was pushed to the point of sending masters from the Arsenal to the forests, not only to select ship-timber - foremen shipwrights were accustomed to going themselves to the woods to find the kind of logs they wanted - but also to supervise efficient cutting for oars and pikes. The Senate gave all ship carpenters the right to work in the Arsenal whenever they could not find employment elsewhere. Half of the caulkers selected by rotation had similar rights.

Shipbuilding outside the Arsenal fell into two branches. In one branch were the operators of small boatyards building gondolas or sandolas and small barges; in the other were the shipwrights and caulkers who built and repaired large vessels.

The expansion of the Venetian Arsenal in the XV century was due to the fact that the Serenissima was very worried: it was necessary for the building of armaments for the battle ships, but also to be able to keep a reserve of battle ships well hidden away that could in time of need be at hand to be up to standard against the enormous Turkish fleet. At first the reserve was made up of 25 ships, then of 50 (by the end of the 15th century). After the preparation of 100 ships, for the war of 1537-40, the reserve was fixed at 100 light ships, 4 (subsequently 10) heavy ships, 8 "biremi" and 16 light vessels to be used for sending out messages and for Scouting. 25 ships had to be ready to hoist their anchor swiftly in an emergency, the others were to remain in the dry-docks and be launched after being caulked. The number of reserve ships was decreased only in 1633 (to 50 ships).

**THE VENETIAN ARSENAL COVERED A TOTAL SURFACE OF ABOUT 250,000 SQUARE METRES**

The peak of this activity was reached in around the year 1560. The Venetian Arsenal covered a total surface of about 250,000 square metres, employing about 2000 men and in emergency cases 3000, very rarely less than 1000.

The crew of the merchant marine and the navy were the same people, but the size of the crew was much larger on a vessel prepared for a combat.
Venetian regulations distinguished between "armed" and "unarmed" ships unless its crew numbered at least 60 men. When "armed", a galley normally carried 140-180 men. A huge 500-ton sailing ship had a crew of a hundred on normal commercial voyage, but if "armed" for battle, it carried several hundred. After Lepanto, crew ceased to be a problem, because prisoners of war were used as galleys slaves. The use of oarsmen chained to their benches went hand in hand with a change in the system of rowing.
In 1671 was opened a school to teach navigation and in 1683 Venice founded such a school for the training of masters and mates.
In 1724 the Arsenal began building the smaller type of warship that was developed in the Atlantic for scouting and for raiding or convoy duty, the frigate: it had sails, no oars, and 30 to 44 guns.
The decline of the merchant marine at the end of the XVI century had driven Venetian sailors to seek employment in other places, such as Leghorn, but when the merchant marine enjoyed a revival in XVIII century naval commanders complained that they lacked good crews because the pay was irregular, whereas merchantmen which paid regularly were well manned.

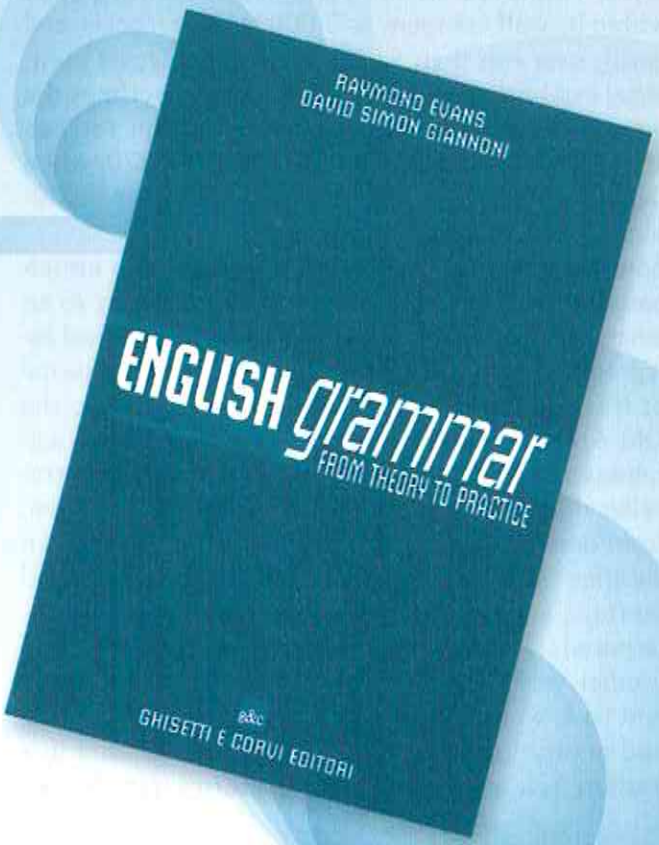
To conclude we can read Dante:

As in the Arsenal of the Venetians
boils in the winter the tenacious pitch
to smear their unsound vessels o'er again,
for sail they cannot; and instead thereof
one makes his vessels new, and one recaulks
the ribs of that which many a voyage has made;
one hammers at the prow, one at the stern,
this one makes oars and that one cordage twists
another mends the mainsail and the mizzen.

*(Dante, Inferno, Canto 21, lines 7-21 Longfellow's translation)*

R. Evans - D. S. Giannoni
ENGLISH GRAMMAR
From theory to practice
con la consulenza di Giovanni Freddi
per la scuola secondaria di secondo grado

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




g&c Ghisetti e Corvi Editori

## VERIFICA

### 1. CLOZE

According to Lane guilds or fraternities ..... some kind were important in the ..... of nearly all Venetians of the ..... and lower classes. In addition to ..... Scuole Grandi dominated by civil servants ..... the citizen class, there were many ..... religious fraternities which were not based ..... occupational cohesion.[...] Membership in a guild was made ..... obligatory for all craftsmen and shopkeepers soon after 1539 when guilds were called on to furnish conscripts for the galleys. In building up the naval reserve, the ..... allotted to each occupational guild and to the ..... quotas of oarsmen. The size of the quotas depended generally on the number of their able-bodied members, but the Scuole Grandi and the clothiers had quotas arranged on the basis of their wealth. When men were ....., most guilds did not in practice send their own members, but hired substitutes. In the course of time this practice became so universal that the government required the guilds to build up financial reserves for exactly that purpose and then took supervision of payments into this reserves so that the "levy of galeotti" became merely a form of .....

of - lives - middle - the - of - other - on - practically - government - Scuole Grandi - called for - taxation.

### 2. Definizioni da accoppiare

Manufacture

Industry

Proto-industry

guilds

rope

levy of galeotti

.....

### 3. VERO O FALSO

| | Definizione | V | F |
|---|---|---|---|
| 1 | | ❑ | ❑ |
| 2 | | ❑ | ❑ |
| 3 | | ❑ | ❑ |
| 4 | | ❑ | ❑ |
| 5 | | ❑ | ❑ |
| 6 | | ❑ | ❑ |
| 7 | | ❑ | ❑ |
| 8 | | ❑ | ❑ |

CLASS 3^ sez. B/MC April 2006

NAME AND SURNAME .....

## 1. COMPLETE THE TEXT CHOOSING THE WORDS FROM THE BOX

middle - of - other - practically - lives on - the - government - called for - of - taxation- Scuole Grandi

According to Lane "guilds or fraternities ..... some kind were important in the ..... of nearly all Venetians of the ..... and lower classes. In addition to ..... Scuole Grandi dominated by civil servants ..... the citizen class, there were many ..... religious fraternities which were not based ..... occupational cohesion.[...] Membership in a guild was made ..... obligatory for all craftsmen and shopkeepers soon after 1539 when guilds were called on to furnish conscripts for the galleys. In building up the naval reserve, the ..... allotted to each occupational guild and to the ..... quotas of oarsmen. The size of the quotas depended generally on the number of their able-bodied members, but the Scuole Grandi and the clothiers had quotas arranged on the basis of their wealth. When men were ....., most guilds did not in practice send their own members, but hired substitutes. In the course of time this practice became so universal that the government required the guilds to build up financial reserves for exactly that purpose and then took supervision of payments into this reserves so that the "levy of galeotti" became merely a form of .....

## 2. MATCH THE WORDS IN COLUMN A) WITH THE DEFINITIONS IN COLUMN B)

| A) | B) |
|---|---|
| 1. Manufacture | a) - A division of productive or profit making labor |
| 2. Levy | b) - Instrument used by a handicraftsman or laborer in his work (i.e.: a hammer, a saw ) |
| 3. Levy of galeotti | c) - Process of production without mechanization, based on a high or partial division of work which does not take place in factories. |
| 4. Tool | d) - The process or operation of making wares or other material products by hand or by machinery especially when carried on sistematically with division of labor (families engaged in domestic ~ often lived and worked in one room) |
| 5. Guild | e) - Enlistment or conscription of men for service as oarsmen |
| 6. Industry | f) - Any of various medieval associations having both social and semireligious features |
| 7. Protoindustry | g) - The imposition or collection of an assessment, tax, tribute, or fine |

## 3. COMPLETE THIS TABLE PUTTING A TICK ON TRUE OR FALSE

| | TRUE | FALSE |
|---|---|---|
| 1. In the XI-XII centuries the movement connected with the crusades in the Middle East contributed to create great exchange areas in the Mediterranean regions. | ❑ | ❑ |
| 2. The towns on the Northern European coasts were favoured by commerce in XIII-XIV centuries. | ❑ | ❑ |
| 3. The shipyards of the city of Venice became concentrated at the city western end towards the Lido. | ❑ | ❑ |
| 4. A hall 316 meters long served as a throwing yard for twisting together cables. | ❑ | ❑ |
| 5. During Dante's lifetime, the New Arsenal was added doubling the area enclosed within the Arsenal walls. | ❑ | ❑ |
| 6. The expansion of the Venetian Arsenal in the XV century was due to the fact that the Serenissima had to keep a reserve of battle ships to be at hand against the enormous Turkish fleet. | ❑ | ❑ |
| 7. In 1671 was opened a school to teach navigation and in 1683 Venice founded such a school for the training of masters and mates. | ❑ | ❑ |

## 4. ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS

a) What does the word proto-industry mean?

b) Why and how does proto-industry affect the whole society?

c) What were the purposes of guilds or confreries in Venice?

# Inglese Dinamico, Inglesi Dinamici[1]: introducing EFL in Italian nurseries through a sociolinguistic approach

**Verusca Costenaro**
English-language facilitator in *Inglese Dinamico*, Venice

Consideration of the subject, teaching of English as a foreign language, brings to mind several issues related to different teaching approaches and methodologies rather than the variety(ies)[2] of English to be taught and learnt itself (themselves). As highlighted by Santipolo in his studies, it is essential to focus on language variation when teaching a foreign language: whether at a productive or receptive level, sociolinguistics features should be an integral part of any language curriculum (Santipolo 2000: 33).

The ideas discussed in the present article are based upon the subject defined by Santipolo as *"glottodidattica socio-variazionale"* (2000: 33), as well as the concept of "Variation Awareness" (Santipolo 2002: 190-1). These notions, usually applied to the teaching of foreign languages to adults, will be here referred and addressed to pre-schoolers, especially Italian ones, within the program *Inglese Dinamico*[3]. As a matter of fact, this project, which was introduced in some public Venetian schools throughout the last school year 2005-06 in the form of monthly English-language laboratories, has among its milestones the importance of recognizing and emphasizing language variation within the English language in particular and any language in general.

The intention of the present article is to highlight the relevance of this project and its innovative methodology precisely in the light of language variation (at several levels: from variation associated with different language levels - phonology, lexicon; style/register...- to variation related to different situational contexts, to geographical area, etc.). A second purpose is to illustrate exposure to language variation as it was "taught" in the laboratories carried out in some public nursery schools in Venice[4].

First of all, it is essential to point out that a principal concern of *Inglese Dinamico* is to emphasize familiarity with the "sound" and the "sounds"of a foreign language and to highlight the place and manner of production through careful, precise speech modelling. While pre-schoolers were not "pushed" to produce English speech/language forms, it was found that a number of them (in a 5-children group, an average of 3 out of 5) demonstrated an excellent ability to easily assimilate and reproduce certain content words: colours; numbers; names of the animals; parts of the body; such simple verbs as "put", "push", "pull". Other children were not prone to produce as readily, but they nonetheless responded positively to the facilitator's production of words by soundlessly imitating her mouth's articulatory movements. For most timid pre-schoolers, this was a first significant step into the "phonologically unknown" world of the English language.

## *INGLESE DINAMICO*: VARIATION AS A CONSCIOUS CHOICE IN THE FACILITATION OF ENGLISH ACQUISITION

In the present article, the main assumptions of our thesis are essentially three, and follow a certain consequential order:

1. The author of the article is indebted to her colleague and friend Nancy Rose Steinbock for the expression *Inglesi Dinamici*, for her supporting advice and enthusiasm.
2. In the present context, the term *variety* will be intended as "a neutral term used to refer to any kind of language - a dialect, accent, sociolect, style or register - that a linguist happens to want to discuss as a separate entity for some particular purpose" (Trudgill 1992: 77).
3. For further details and general information on the project, see the first article published in SeLM, nr. 8-9, February 2006, "*Inglese Dinamico*: a new natural approach to facilitate acquisition of English as a Foreign Language".
4. The author of this essay and language facilitator in the project kept a "facilitator's diary" during a one-month *Inglese Dinamico* cycle in a nursery school, in order to constantly monitor the course of the language "intervention" on her part, and the process of language acquisition on the part of the pre-schoolers. All the examples contained in the present essay are taken from this diary.

1.
The language facilitators (both native and non-native female speakers) in the *Inglese Dinamico* project are trained to facilitate the acquisition of English more as if it were a second[5] language rather than a foreign language in Italy;

2.
the facilitators (especially when non-native speakers) are constantly trained to support acquisition as if they were native English-speaking "parents", by adopting a natural and spontaneous approach;

3.
just as Italian parents assist their children in the acquisition of their mother tongue, by consciously or unconsciously avoiding certain difficult language forms, especially at the phonological level, so are the facilitators trained to select words and structures, especially at an early stage in the class.

As a concrete example, we know from general observation and research that caretakers in their native language will automatically use "motherese", the "reduced" language input that is often given to young children in natural contexts to facilitate their comprehension and production of the language. Examples of such diminutives and "childish" words in English would include "yummy" ("yum") and "goody" ("good") and in Italian *"micio"*, *"micetto"* ("gatto") and *"pappa"* ("cibo"). Similarly, the facilitators in *Inglese Dinamico* actively modeled "motherese" forms coupled with gestures and intonational cues that would facilitate both comprehension and production of key words and phrases during a variety of activities. This illustrates that there is indeed a "conscious choice" on the speech/language forms that a language facilitator will be using with her children. Thus, the notion of "choice" becomes strictly correlated to the concept of "variation": whenever the facilitator makes a choice in order to facilitate the acquisition of English to her students, she is actually choosing a certain speech/language form from a "selection" of different language forms. The emphasis here is on the notion of "variation" within a language. This aspect is crucial in order to understand how the project *Inglese Dinamico* generally works in the classroom.

An example of this "awareness" in the selection of language forms when working with children is the following: during a session, a facilitator was playing a matching game in which two different pictures of the same animal had to be found by the children. Once a child had picked up and turned a card, the facilitator exclaimed: "Look, it's a dog!", and showing the picture to the whole group, she immediately exposed the children to the following structure: "Who has *more* dog?" instead of "Who has *another* dog?" The choice of the adjective "more" instead of "another" has some phonological explanation: among consonants, there is a strong tendency for nasals to appear before fricatives in native-English toddlers when acquiring their mother tongue (Stoel-Gammon, 1991: 28), so the nasal consonant /m/ tends to be more easily understood and reproduced than the interdental fricative phoneme /ð/ ("th"). In a sense, Italian toddlers are "phonologically guided" and supported, as if they were English children trying to master their first language. This naturally happens at the very first grade. Once the toddler starts using other different phones/phonemes, then the adjective "another" can be introduced. The didactic "motto" of this choice might be the following: "you first learn meaning ("significatum") through the most "accessible" language form ("significans") to your ear. Then the rest will naturally follow and be much easier to be acquired." This statement is deeply linked to the main foundation upon which *Inglese Dinamico* rests: promoting phonological information for speech production and language comprehension purposes, that is, developing the phonological system as a fundamental basis for being able to code and produce English forms in a graded manner, from the simplest system of vowels, to the more complex systems of consonant blends and diphthongs.

## WHICH MODEL OF ENGLISH? BRITISH ENGLISH VS. AMERICAN ENGLISH

Another important goal of *Inglese Dinamico*, as conceived by its designer, Nancy Rose Steinbock, is to demonstrate that, even though an American English model is strongly evident in the laboratories, this is not considered at odds with the traditional British model taught in Italian schools. First of all, it cannot be denied that the two English models which have prevailed historically are Standard British English and Standard

5. The term "second" refers to a language which is not the first language of an individual but is used in the foreign community where he/she is residing, outside school (Balboni 2002: 59): e.g. Italian is a second language for a non-Italian immigrant who lives in Italy.

American English. While internationally Standard British English has habitually been the model for such countries as South Africa, India or Nigeria, as well as the majority of countries where English is taught as a foreign language, Standard American English has traditionally been the model for several Asian countries, for Latin America and has recently become the model for the Scandinavian countries (Santipolo 2006: 33). We could say that there is a whole series of extra-linguistic reasons (socio-economic, commercial, technological, cultural and political) which have contributed to the role of Standard American English as a key variety worldwide nowadays. In Italy, for instance, the increase in the number of universities offering courses in American Language and Literature seems to confirm this trend and the acceptability of the American model as a valid teaching model (Santipolo 2006: 34).

With reference to *Inglese Dinamico*, it was observed that, introducing English through an American model did not hinder language acquisition in children already exposed to the British model in the school system. In the laboratories both forms were used in a contrastive manner, i.e., utilizing American/British cognates (at the phoneme, word and phrase levels), with the facilitator aiming at having the majority of the children understand and produce several language forms in different situational contexts, according to their age level, at the end of a one-month cycle.

Our assumption here is that Italian children are not always immersed in and exposed to a "standard" variety of Italian, at a phonological and morpho-syntactic level (we are not referring here to grammatical "mistakes" but to "appropriate variants" of the standard language), and therefore, Italian pre-schoolers can easily learn American English as their first exposure to a language which in general, uses the same grammar and lexicon for general communication purposes. What we wish to give to Italian pre-schoolers is not something "less" than what they will find when they enter school, but something "more", a different, additional model, to which they can already tune their ears to, in order to be facilitated to consciously recognize it as an independent model once they are exposed to it at an older age through music, movies or school itself.

## VARIATION AND PLACE: EXPOSING CHILDREN TO GEOSYNONYMS

Within *Inglese Dinamico*, emphasis is given to the use of "geosynonyms", that is, lexemes which have the same "significatum" but a different "significans" and are used in different geographical areas (in our case, the distinction is between an American and British usage). In other words, facilitators use language forms typical of different areas in order to say the same thing: they are trained to expose pre-schoolers to a great number of geosynonyms. An extremely important and practical strategy of inductively exposing children to lexical variation according to geographic area, is storytelling. For instance, in the nursery schools where *Inglese Dinamico* was experimented, the final part of each laboratory was usually devoted to the telling (rather than strictly reading) of a simple book. Moreover, the same book was "told" more than once, often several times, in order to facilitate the comprehension and interiorization of the key language forms and their associated meaning through repetition. Concretely, the facilitator used to have the pre-schoolers all seated in a circle in front of her, so that they could all see clearly the pictures of the book as the facilitator pointed at them (at the key characters, objects and pictured actions) while telling the story. The main strategies which are used during storytelling in order to activate comprehension are: facial expressions; (exaggerated) voice intonation; accompanying gestures; emphasis on key words; pointing at pages/pictures; "acting out" the story. However, what we wish to emphasize in this context are not the standard narrative language forms used while telling a story nor the strategies employed in order to facilitate comprehension. In our opinion, one of the greatest potentiality of storytelling is the possibility of exposing pre-schoolers to a high degree of language variation (especially at the lexical level). What is chiefly required from the children during this activity, is, at a general level, that they grasp the situation and setting of the story, what is going on, who the main characters are, and at a linguistic and semantic level, that they are able to associate a speech form with its meaning: in a simple book like *Sam's cookie*, a "cookie" is a biscuit, and in the story context it is the biscuit heaten by Sam and pictured in the book. But at this point, what the facilitator additionally did during the laboratories in the nursery schools, was expose the children to lexical variation by exclaiming: "Oh, look, it's a *cookie*" (pointing at the pictured cake while stressing the noun) and then adding: "Sam has a *biscuit*" (pointing at the picture of the lit-

tle boy first and then at what he is holding in his hand). This might be seen as a teaching strategy that generates confusion in the mind of the pre-schooler, but our assumption and position is that this is actually an excellent and natural way of introducing (receptively, that is, without requiring an active reproduction from the part of the children) different ways of saying the same word ("cookie": American usage vs. "biscuit": British usage), a lexical variation which might be at an older school-age consciously and actively reviewed, analyzed and productively learnt. Following this pattern, and referring to the same story, the facilitator then exclaimed "Look, Sam is *mad*!" (pointing at the expression of the boy, whose cookie had been "stolen" by his dog, and trying to reproduce the same expression on her face) and then immediately added: "he is *angry*!". Of course, the reverse is valid too: "angry" can be used before "mad", but, always bearing in mind the phonological foundation of *Inglese Dinamico*: from a strictly phonological perspective, a try-phonemic word like "mad" might be easier to be perceived and assimilated than a longer word like "angry". Moreover, an /m/ sound is easier to be reproduced than a word like "angry" containing a liquid, /r/. The phonological explanation is that, according to language acquisition, nasals tend to appear before liquids, and front consonants (in this case the alveolar /d/ in "mad") tend to appear before back ones (such as /g/ in "angry"). Another concrete example of this lexical strategy, is the use of "vacation" (American usage) instead of "holiday" (British usage): making a phonological comparison between the two words, the presence of the aspirated /h/ sound in "holiday", a sound which is not part of the Italian phonological pattern, might make the word harder to be eventually assimilated by a pre-schooler who is still uncertain in the very use of the Italian phonological system.

## VARIATION, REGISTER AND SITUATIONAL CONTEXT: EXPOSING CHILDREN TO "EVERYDAY" AMERICAN ENGLISH

*Inglese Dinamico* aims at facilitating the production of English forms through the exposition to oral speech as a basis from which to build and implement the "appropriate" phonological system in English and the consequent abilities to produce in English, both at the oral and written level. With pre-schoolers, who are still unable to read and write, oral speech obviously became the exclusive means of exposition adopted by the facilitator. However, we wish to emphasize how relevant the choice of the means of transmission in the educational context is, and how language changes according to the means and situational context (variation according to "register"). Inglese Dinamico for a great part relies on the spoken variety of American English: not an ungrammatical, incorrect,

Anna Maria Crimi
Escapades touristiques
• Volume unico + 2 CD audio
• Guida per l'insegnante
Accogliere, guidare, creare, promuovere: le finalità di un corso su misura per il futuro operatore turistico.
Escapades Touristiques è un corso per la **Scuola Secondaria di Secondo Grado** interamente costruito su documenti autentici (pagine di brochures, depliants, lettere promozionali ecc.) che riproducono quelli con cui gli alunni si confronteranno nella vita professionale.
Il corso mira a trasmettere allo studente le nozioni necessarie per poter descrivere un hotel, presentare una città o un monumento, costruire itinerari diversificati, ideare e realizzare un depliant o una pagina di catalogo, evadere la corrispondenza turistica, gestire la comunicazione scritta e orale tra i diversi operatori turistici e tra operatori e clienti.
La lingua utilizzata è quella autentica e spontanea del francese corrente.

g&c Ghisetti e Corvi Editori

inappropriate form, but the variety usually heard when two educated Americans talk in an everyday situation, which tends to be more distant from the formal written form, and closer to the informal, colloquial, spoken form. In the following sub-paragraphs a few examples are provided.

### Greetings

Inglese Dinamico emphasizes the importance of beginning the "greeting process" by exclaiming "Hello/Good morning/How are you?", yet it suggests some alternative forms to be used throughout the one-month English cycle. For instance, in the laboratories, a more colloquial form like "how are you doing?" was used too after a few sessions, and the replies was not restricted to "I'm fine/well/O.K.", but also included a more informal structure like "I'm great!". The key-point is that both formal and informal forms should be presented and re-presented across several different lessons.

### Agreeing and disagreeing

An extremely simple contextual situation like the use of the affirmative and negative adverbs "yes" and "no" can also provide the introduction of several different forms which change on a scale of formality/informality. For instance, the facilitator exposed the children to the following informal expressions across different lessons: "yeah"; "yup"; "yah", "nope".

### Contracted verb forms

Another way of exposing children to the spoken, colloquial variety of English was by consciously using a contracted verb form like "gonna". "Gonna" is used to express the "going to" form of the future in oral speech. It can also be seen used in writing in quotes of direct speech to show the conversational pronunciation of "going to". For instance, at the beginning of one class, after a few sessions, the facilitators introduced the following expression: "We're *gonna* play now!" pointing at the toys and puzzles to be used. Both native American and British speakers regularly use such reduced forms in conversational exchanges. What is evident to all mother-tongue teachers in actually analyzing the contrived conversation and language forms presented through print, is that they do not accurately reflect how the language "sounds". The stilted, artificial nature of conversation in print masks the true nature of speech/language exchanges in both English forms. Thus, the intention of the facilitator is to give an idea of what the language spontaneously "sounds" in oral speech.

From the issues discussed in this essay and the examples provided, it is evident that all the language strategies employed by the facilitators during the laboratories in the nursery schools were strictly linked to the notion of exposing the children to and facilitating the acquisition of a "spontaneous" language within a "natural" context, through a style more consistent with the so-called "language of the home and community" within a native environment.

In this context, the language strategies specifically refer to language facilitation in English, but we believe that, being the principles of conversation interaction applicable cross-culturally, these strategies could be applied to the development of any language. ■

## Bibliography


* BALBONI, P. E. (2002), *Le sfide di Babele*, Utet Libreria, Torino.
* CANEPARI, L. (2004), *Manuale di pronuncia*, Lincom, Monaco di Baviera, 2nd ed.
* LINDGREN, B. (1986), *Sam's Cookie*, William Morrow and Company, New York, NY.
* PALLOTTI, G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
* SANTIPOLO, M. (2000), "Glottodidattica socio-variazionale dell'Italiano come LS. L'approccio socio-glottodidattico", in Dolci, R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di Italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, 33-41.
* SANTIPOLO, M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Utet Libreria, Torino.
* SANTIPOLO, M. (2006), *Le varietà dell'inglese contemporaneo*, Carocci, Roma.
* STOEL-GAMMON, C. (1991), "Normal and disordered phonology in two-year-olds", in *Topics in Language Disorders*, vol. 14, nr. 2, pp. 21-31.
* TRUDGILL, P., (2000), *Sociolinguistics: an Introduction to Language and Society*, Penguin Books, London, 4th ed.

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

NEW

# Destination the world

## per la scuola secondaria di primo grado

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

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

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

**Per lo studente**

**Starter Unit**

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

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

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

**Portfolio** per ciascun anno

**3 CD-ROM** interattivi

**Per il docente**

**Teacher's Book**

**Tests**

**CD audio**

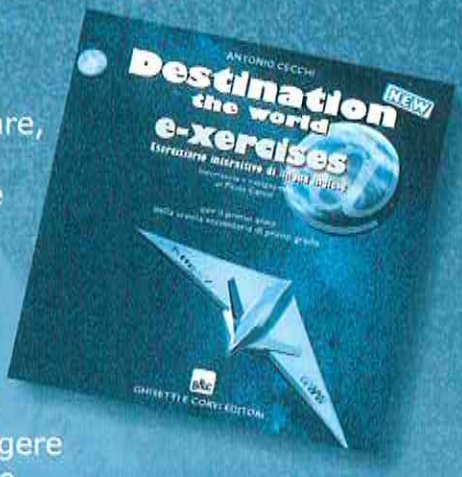
Cecchi

## New Destination the World e-xercises

**3 CD-ROM interattivi per la lingua inglese**

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

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




g&c

**Ghisetti e Corvi Editori**

# Corsi speciali abilitanti per docenti esperti di madrelingua. L'esperienza del settore di Lingue Straniere

**Annalisa Fiorini - Marina Perini**[1]
SSIS del Veneto.

## 1. Introduzione

L'esperienza che descriveremo in questo contributo è maturata nell'ambito dei corsi speciali per il conseguimento dell'idoneità all'insegnamento degli insegnanti tecnico-pratici, previsti, dalla legge 143/2004 e attivati presso la SSIS del Veneto sulla base del DM 21/2005. Gli esperti di madrelingua (di seguito ML) afferiscono alla classe di abilitazione C/3 Conversazione in lingua straniera (francese, inglese, spagnolo, tedesco, russo, albanese e serbocroato). Nell'a.a. 2005-06, la SSIS del Veneto ha attivato l'idoneità per le lingue inglese, francese, spagnolo e tedesco.

## 2. La situazione del settore di lingue straniere

Rispetto alla suddivisione per lingua si presentava la seguente situazione: francese 3, inglese 8, spagnolo 5, tedesco 5, per un totale di 21 iscritti. La provenienza copriva il Triveneto, dal momento che il Trentino e il Friuli avevano dirottato sul Veneto i propri "aventi titolo" essendo questi in numero troppo esiguo per consentire alle relative SSIS regionali di attivare le abilitazioni. L'età media si attestava sui 42 anni in una forbice compresa tra un minimo di 30 e un massimo di 54 anni. I Paesi di origine risultavano essere molto diversificati. Per gli anglofoni: India, Australia, Sudafrica, Canada, U.S.A.-Wisconsin, Inghilterra; per gli ispanisti: Spagna e Argentina; per i francesisti: Francia; per i germanisti: Germania, Austria, Svizzera.

Quasi tutti risultavano risiedere stabilmente in Italia da un periodo relativamente lungo (anche in rapporto all'età) e quindi si poteva contare su un discreto livello di competenza linguistica con riferimento all'italiano.

Quanto infine al livello di scolarizzazione, il 50% circa era laureato, anche se in discipline di area non linguistica, e alcuni avevano conseguito il dottorato. Tra i più giovani alcuni stavano frequentando corsi universitari.

## 3. Progettare un percorso di formazione

Il percorso di formazione che si andava a progettare doveva tener conto di vincoli di varia natura. Prima di tutto quelli posti dalla normativa che prevedeva le seguenti attività didattiche:

approfondimenti disciplinari sui settori tecnologici ed artistici, che sono oggetto dell'abilitazione o dell'idoneità corrispondente, per un totale di 300 ore; esercitazioni didattiche relative ai medesimi settori, laboratori didattici e di valutazione delle attività svolte dal corsista, lezioni pratiche tenute da esperti esterni, anche con funzione tutoriale, per un totale di 200 ore. La durata complessiva del corso è di 500 ore.

[...] I corsi in modalità *blended* possono essere erogati dalle Università anche attraverso la didattica a distanza, integrando le attività d'aula e lo studio individuale di testi con attività *on-line*." (DM 21/2005 all. C)

Si doveva inoltre tener conto delle caratteristiche dell'utenza, in parte già evidenziate sopra:

- provenienza;
- impegni lavorativi (tutti i corsisti insegnavano, anche se non sempre con orario di cattedra);
- articolazione degli iscritti in quattro sottogruppi linguistici, nessuno dei quali raggiungeva il numero minimo di 10 persone, solitamente richiesto, per attivare corsi specifici;
- budget di spesa limitato, dovuto al numero esiguo degli iscritti;
- età dei corsisti.

### 3.1 Analisi dei bisogni

L'analisi dei bisogni è stata realizzata attraverso un colloquio non selettivo condotto dai membri del gruppo di progetto[2]. Per la con-

[1] Pur concepito in modo unitario l'articolo è riconducibile a Marina Perini per i paragrafi 1, 2, 3, 4 e ad Annalisa Fiorini per il paragrafo 5. Le conclusioni, paragrafo 6, sono condivise dalle due autrici

[2] Il gruppo di progetto era così composto: prof.ssa Carmel Mary Coonan, Coordinatrice dell'Indirizzo di Lingue Straniere della SSIS del Veneto, prof. Graziano Serragiotto, Docente dell'Università di Ca' Foscari e della SSIS del Veneto e dalla prof.ssa Marina Perini, Coordinatrice dei Supervisori di Tirocinio di Lingue Straniere della SSIS del Veneto.

duzione del colloquio è stato utilizzato lo strumento dell'intervista strutturata[3] che comprendeva, nella prima parte, una serie di domande tese ad acquisire dati quali l'età, gli studi compiuti, le esperienze lavorative ecc. e, nella seconda parte, le seguenti domande aperte:

1. Ha imparato o insegnato attraverso corsi *on line*?
2. Quali sono le principali problematiche che ha rilevato nella sua attività lavorativa?
3. Cosa si aspetta da questo corso?

**I DATI RACCOLTI HANNO PERMESSO DI RILEVARE CHE LA MAGGIOR PARTE DEI CORSISTI AVEVA FAMILIARITÀ CON LE NUOVE TECNOLOGIE**

I dati raccolti hanno permesso di rilevare che la maggior parte dei corsisti aveva familiarità con le nuove tecnologie, pur non avendo, salvo alcuni casi, esperienza di corsi *on line*, né come docente e/o tutor, né come studente. La seconda domanda evidenziava una notevole difficoltà nel focalizzare snodi problematici. Spesso però emergeva, con diverse formulazioni, la fatica di gestire i rapporti con la/il docente titolare nell'attività didattica in compresenza.

La domanda sulle aspettative, al di là dell'ovvio obiettivo di conseguire l'idoneità all'insegnamento che desse una prospettiva di stabilità al rapporto di lavoro, evidenziava un bisogno di professionalità, di competenze metodologico-didattiche e di innovazione in senso lato. Nel complesso quindi emergeva una consapevolezza, anche se parziale, del "so che non so" che andava estesa a tutti i partecipanti attraverso un percorso di coscientizzazione dei bisogni e a cui si trattava di dare una risposta con modalità che fossero non solo appropriate sul piano dei contenuti, ma che facessero riferimento a modelli formativi adeguati all'età adulta.

### 3.2 La struttura del corso

Proprio in considerazione dei vincoli esplicitati sopra, il percorso di formazione ha avuto una strutturazione caratterizzata da:

- articolazione *bottom-up*, dalla pratica alla teoria, che è stata la scelta di fondo sia dei laboratori che della scansione temporale dei corsi;
- utilizzo ampio, anche se non esclusivo, di corsi *on line*;
- attività di co-progettazione, finalizzate a favorire il passaggio dalla compresenza alla codocenza, che si sono realizzate sia con i futuri docenti in formazione nell'ambito dei laboratori in presenza presso la SSIS[4], sia con il docente titolare nelle rispettive classi di insegnamento per le attività proposte nei Laboratori didattici ed esercitazioni (di seguito LDE);
- modalità di verifica e valutazione adeguate al coinvolgimento di un'utenza adulta, mediante l'uso sistematico, nei laboratori,dell'autovalutazione.

Nel progettare il percorso dei LDE si è posto anche il problema di come strutturare le "classi" di laboratorio da affidare alle due tutor impegnate nel progetto. Il numero esiguo dei corsisti per ciascuna lingua non consentiva, infatti, di coinvolgere quattro tutor e, d'altra parte, questa sembrava un'occasione interessante per sperimentare un'attività laboratoriale in ambito multilingue e multiculturale. Si è quindi deciso di mantenere unito il gruppo di 21 corsisti e di procedere, pur nell'ambito di una conduzione condivisa dei laboratori, ad una gestione alternata delle unità formative in cui si articolavano i moduli dei laboratori, prevedendo anche, per alcune di esse, una gestione in *co-tutoring*. Ciò ha consentito un lavoro di programmazione continuamente condiviso, in effettivo *team teaching* che ha valorizzato il ruolo di facilitatore del tutor-mentore. Inoltre, ciascuna delle due tutor ha avuto modo di condurre quelle unità formative in cui poteva, al meglio, offrire un contributo esperienziale e di approfondimento teorico. Il fatto di usare l'italiano come lingua veicolare nel forum non ha creato particolari problemi ed ha, anzi, consentito di allargare a tutto il gruppo esperienze, idee, riflessioni che sarebbero altrimenti rimaste nell'ambito ristretto di un singolo gruppo linguistico.

## 4. Il piano di studi

Il gruppo di insegnamenti relativi agli "approfondimenti disciplinari" (DM 21/2005, all. C) è stato articolato in sette corsi[5] per complessive 200 ore in cui sono stati affrontati i principi teorici e applicativi relativi all'educazione linguistica, multicul-

3. Si attribuisce questo nome alle interviste nelle quali a tutti gli intervistati vengono poste le stesse domande con la stessa formulazione e il medesimo ordine.
4. Si veda di seguito al paragrafo 5
5. Alcuni corsi sono stati effettuati in presenza, altri on line (completamente o in modalità *blended*).

turale, ai linguaggi speciali, alle tecnologie educative e all'educazione letteraria. Uno specifico corso ha trattato il tema "L'esperto di madrelingua e la didattica condivisa".
Altre 100 ore sono state coperte da un pacchetto di 5 moduli completamente *on line* di "area trasversale" cioè comune a corsi speciali della SSIS del Veneto, indipendentemente dal settore di appartenenza.
Ciascuno dei corsi è stato oggetto di specifica verifica e valutazione in presenza, con la possibilità di scegliere tra due appelli.
I cinque moduli di "area comune" sono confluiti in un'unica verifica.
Le ulteriori 200 sono confluite nel corso di LDE che costituisce l'oggetto specifico di questo contributo.

## 5. Laboratori didattici ed esercitazioni (LDE): struttura del percorso formativo

La progettazione del percorso di 200 ore di LDE ha previsto lo svolgimento di 100 ore nel 1° semestre, e di 70 ore nel 2°[6].
Nella tabella che segue sono elencate le tematiche trattate per ogni unità formativa, raggruppate in modo da formare dei moduli di appropriata consistenza oraria, in collegamento con i corsi di principi teorici e applicativi. Tali tematiche presentano caratteristiche di trasversalità che si coniugano con la dinamicità del ruolo del docente esperto di ML.
La fase progettuale ha delineato un percorso formativo, in modalità *blended*, che ha incluso anche alcune ore di partecipazione ai laboratori di Didattica della Lingua (9 h), della Civiltà e della Microlingua (6 h rispettivamente) per Inglese, Francese, Spagnolo, con i colleghi futuri insegnanti di L2 che seguivano il consueto percorso SSIS[7]. Così facendo si è promosso il confronto tipico di vari contesti scolastici, dando l'opportunità di svolgere attività mirate alla promozione della codocenza[8].
Ogni modulo ha previsto un incontro in presenza con le tutor, mentre le varie unità formative

| N. modulo | UNITA' FORMATIVE | ore |
|---|---|---|
| 1 | 1 Il profilo dell'insegnante di ML<br>2 Il dialogo nell'ottica dell'integrazione tra ascolto e parlato<br>3 Il libro di testo: utilizzo ed eventuale manipolazione<br>4 Approccio comunicativo e snodi grammaticali | 40 |
| 2 | 1 Messaggio pubblicitario e istruzioni.<br>2 Preparazione esami di stato con attenzione ai linguaggi speciali.<br>3 Preparazione scambio culturale, viaggio di istruzione, stage: il madrelingua come garante di autenticità culturale | 30 |
| 3 | 1 L'utilizzo di programmi televisivi nell'insegnamento della civiltà (sequenze filmiche, telegiornale, talk show, telenovela, ecc.)<br>2 *Microteaching* sul materiale video utilizzato + ricerca materiali scritti e immagini su Internet per l'insegnamento della civiltà<br>3 Utilizzo di testi e immagini scaricati da Internet per la didattica della civiltà | 30 |
| 4 | 1 Letteratura e funzione poetico- immaginativa<br>2 Dal dialogo al gruppo di discussione<br>3 Imparare dall'esperienza: la riflessività | 30 |
| 5 | 1 La didattica ludica<br>2 Il gioco e la canzone<br>3 Certificazione, quadro di riferimento europeo<br>4 Progettare interventi ( di valorizzazione delle eccellenze o di recupero) con le nuove tecnologie | 40 |

6. A queste vanno aggiunte 30 ore di Laboratorio di principi teorici e applicativi della valutazione linguistica condotto in presenza di un diverso docente, in modo unitario con i corsisti della SSIS.
7. I docenti di ML di Tedesco hanno avuto un percorso di approfondimento *ad hoc*, a distanza, non essendo previsti dalla SSIS del Veneto corsi per l'abilitazione di Tedesco nell'a.a. 2005-06.
8. Per esempio, per l'esame di Didattica della lingua inglese è stato richiesto agli specializzandi SSIS di includere nel loro progetto di *Teaching Unit* una lezione in co-docenza con il docente di ML, presentandone i dettagli

sono state svolte, seguite e discusse *on line*. In tal modo tutti i corsisti hanno potuto seguire il percorso sulla base dei propri bisogni e impegni pregressi.
In un gruppo multilingue con quello in esame, l'italiano è stato usato come lingua di comunicazione prioritaria, anche se non sono mancate sessioni di *microteaching*, nelle quali i docenti hanno potuto simulare lezioni facendo ricorso alla loro lingua madre.

### 5.1 On line

Le unità formative settimanali, costruite secondo il modello del *project work*, hanno avuto una consistenza oraria media di 10 ore (avviate il lunedì e concluse la domenica, nel 1° semestre; bisettimanali nel 2° semestre) e la struttura seguente:

1. progettazione individuale sul tema dell'unità formativa;
2. azione nelle classi in cui i corsisti già prestavano servizio;
3. riflessione sull'esperienza svolta in classe con intervento nel forum.

Tale struttura si è tradotta in attività articolate come segue[9], con l'attribuzione di uno specifico numero di ore per le singole fasi di lavoro:

Utilizzo di programmi televisivi nell'insegnamento della civiltà (sequenze filmiche, telegiornale, talk show, telenovela, ecc.):
- Riflettete su criteri di scelta e modalità di utilizzo dei materiali video esemplificati, progettandone l'utilizzo in classe (4 h);
- Testate un percorso didattico in classe (3 h);
- Riflettete sull'esperienza: intervento nel forum (3 h).

Per "lanciare" il tema dell'unità formativa e la progettazione individuale, le tutor inviavano al forum un messaggio di avvio nel quale fornivano informazioni pratiche sull'organizzazione e i compiti da svolgere e suggerivano spunti di problematizzazione del tema, con riferimenti bibliografici ed esperienziali. Caratteristica comune delle attività è stata la loro flessibilità, per permettere di procedere a una progettazione consona ai diversi contesti lavorativi dei corsisti. La fase di progettazione di ogni unità formativa ha richiesto infatti un'attenta opera di concertazione tra i docenti di ML e i loro colleghi di L2, sulla base del piano di lavoro già definito, ad anno scolastico avviato. La collaborazione è stata in genere notevole.
Scopo prioritario del forum era quello di promuovere la riflessività dei corsisti riguardo a iniziative, questioni, attività che già fanno parte della loro pratica didattica, in un contesto interlinguistico che si è dimostrato particolarmente stimolante. Il forum non è stato quindi solo lo spazio in cui accedere alla certificazione dell'attività svolta[10], attraverso l'invio del proprio contributo di riflessione, ma è diventato sempre più uno spazio di confronto e di stimolo reciproco sul piano pratico e professionale[11]. Le tutor hanno monitorato le interazioni che vi avevano luogo, interagendo se necessario in itinere con i corsisti, per poi fornire messaggi conclusivi di feedback sul lavoro svolto in ogni unità formativa.

### 5.2 Incontri in presenza

La progettazione degli incontri in presenza con le tutor ha previsto, oltre alla necessaria fase informativa, lo svolgimento di attività di riflessione on action e anche in action (KORTAGHEN F.A.J. (in collaboration with) KESSEL J. ...[et al.] 2001) con due sessioni di microteaching. Nel corso del 1° incontro, per esempio, per sondare la situazione di partenza e favorire la creazione di un confronto all'interno del nuovo gruppo, è stata svolta la seguen-te attività riflessiva sul profilo dell'insegnante di ML:

1^fase: lavoro di gruppo. Compito: discutere l'argomento e individuare 5 parole chiave per sintetizzare il profilo dell'insegnante di ML.
Riportare le parole chiave su un lucido.
2^fase: un portavoce per gruppo presenta l'esito del lavoro. Discussione in plenaria.

In un successivo incontro, nell'ambito degli approfondimenti relativi all'educazione multiculturale, sono state svolte, fra l'altro, le seguenti attività sugli scambi culturali:

1^ fase: Presentazione di esperienze. Esposizione sintetica del ruolo rivestito nella preparazione (e/o realizzazione) di un'esperienza all'estero di una delle classi in cui si insegna. Esposizione dei problemi affrontati, punti forti e punti deboli dell'esperienza. Altri aspetti da sottolineare.

9. Dall'unità formativa 01 del modulo 3
10. A questa va aggiunta la certificazione, da parte del Dirigente scolastico, del monte ore svolto in aula
11. Si segnala come, anche al termine dei LDE, il forum sia rimasto attivo per la condivisione di informazioni e materiali per l'esame conclusivo, su richiesta dei corsisti.

2^ fase: Preparazione scambio culturale, viaggio di istruzione, stage, altro...: il ML come garante di autenticità culturale. Quali attività progettare in termini di:
- contenuti (potenziamento linguistico, aspetto geografico e culturale, tipologia delle case, cucina, orari, abitudini ecc.),
- modalità operative (ricerche in internet, lezione frontale, questionario, scambio e-mail, ecc.)
- obiettivi: fornire informazioni, rimuovere stereotipi, favorire la comunicazione interculturale, ecc.

### 5.3 Valutazione in itinere e finale

La valutazione da parte delle tutor è avvenuta *in itinere* (per singola unità formativa) e al termine di ogni modulo, tenendo conto di

- aderenza al compito,
- conoscenze disciplinari e professionali,
- capacità di fare riferimento alla propria pratica professionale, in un'ottica riflessiva.

Rispetto alle stesse voci, i corsisti hanno potuto procedere a una fase di autovalutazione sul lavoro svolto, inviando alle tutor apposite schede, al termine di ogni modulo, nell'ottica della promozione della riflessività.
Le valutazioni intermedie, con carattere formativo, hanno concorso alla valutazione finale delle 200 ore dedicate ai LDE, avendo quindi valenza di esame.

### 5.4 Laboratori ed esame ed elaborato finale

Per la loro continuità nell'intero corso di formazione e per l'assiduità dei contatti che li hanno animati, i LDE hanno rappresentato la sede privilegiata per la strutturazione e la condivisione di informazioni relative all'organizzazione dell'esame di stato, nonché alla stesura dell'elaborato finale[12].
L'esame di stato ha infatti previsto una prova scritta di due ore, da svolgere, a scelta del candidato, in italiano e/o lingua madre[13].
A partire da un testo dato in allegato alla traccia estratta, i candidati hanno progettato un'unità formativa in codocenza di Lingua e civiltà per una classe della scuola secondaria di II grado italiana. Il progetto doveva contenere alcune attività didattiche atte a sviluppare negli allievi la competenza comunicativa.
La prova orale, parte nella lingua madre e parte in italiano, ha invece previsto una discussione sulle attività svolte durante il corso e l'illustrazione dell'elaborato finale suddetto. Le attività svolte durante i LDE hanno quindi avuto una notevole ricaduta sull'esame finale.

## 6. Punti forti e punti deboli dell'esperienza: conclusioni

Tra i punti forti dell'esperienza, ci pare opportuno segnalare:
- la progettazione di un percorso formativo ad hoc, partendo dalle esperienze maturate alla SSIS e dall'offerta formativa SSIS-Lingue Straniere con specifica curvatura sui bisogni formativi dei corsisti;
- l'utilizzo, nei corsi di settore, di un linguaggio facilmente accessibile a persone non di madrelingua italiana (anche se alcuni erano bilingui);
- la scelta dell'approccio *bottom-up* con valorizzazione e consolidamento delle competenze professionali già esistenti;
- la creazione di un gruppo multilingue che incarna l'essenza della multiculturalità e della necessità di combattere gli stereotipi attraverso la formazione continua;
- la promozione del *team-teaching* (anche da parte delle tutor dei Laboratori);
- la disseminazione/condivisione di buone pratiche;
- lo sviluppo della riflessività *in action e on action*, attraverso l'attivazione di pratiche riflessive;
- lo sviluppo e potenziamento della *growth competence* (KORTAGHEN F.A.J. 2001: 47), intesa come capacità di sviluppare continuamente la propria professionalità, imparando ad apprendere dall'esperienza attraverso la riflessione, allo scopo di modificare i propri comportamenti;
- lo sviluppo e potenziamento della *collaborative reflection* in gruppo (KORTAGHEN F.A.J. 2001:38) come processo di fondamentale importanza per arrivare alla teoria partendo dalla pratica;
- il potenziamento della capacità di lavorare in gruppo nell'ottica di sviluppare il *teaching-team*, cioè la capacità di operare con colleghi anche di discipline diverse in attività di progettazione per il raggiungimento di obiettivi condivisi;

Naturalmente non mancano i punti di debolezza e tra questi ci pare particolarmente opportuno segnalare:
- le difficoltà tecnico organizzative, inevitabili trattandosi di una prima esperienza;

12. Per elaborato finale si intende la progettazione di un percorso didattico-laboratoriale (lezione/i, Unità didattica, Modulo), da redigere in italiano e/o lingua madre, da discutere nel corso dell'esame orale.
13. Se svolta in italiano, la prova do-veva includere esempi di esercizi/attività in lingua madre.

- la difficoltà, soprattutto nella parte iniziale dei corsi, di trovare un linguaggio comune con docenti provenienti da sistemi scolastici, formazione, culture, lingue diverse;
- la mancanza di un relatore per la stesura dell'elaborato finale che avrebbe potuto guidare i corsisti nell'individuazione dell'argomento da trattare e nel modo migliore per ottimizzare e capitalizzare il lavoro svolto nei laboratori;
- i tempi compressi entro i quali si è dovuto svolgere il lavoro.

Molto altro si potrebbe ancora scrivere su questo percorso formativo che è stato davvero coinvolgente, anche per i formatori. Ci auguriamo che, pur nella sua sinteticità, questa rivisitazione dell'esperienza in un'ottica di "buone pratiche "possa offrire spunti progettuali e operativi a colleghi impegnati sullo stesso campo. ■

## Bibliografia

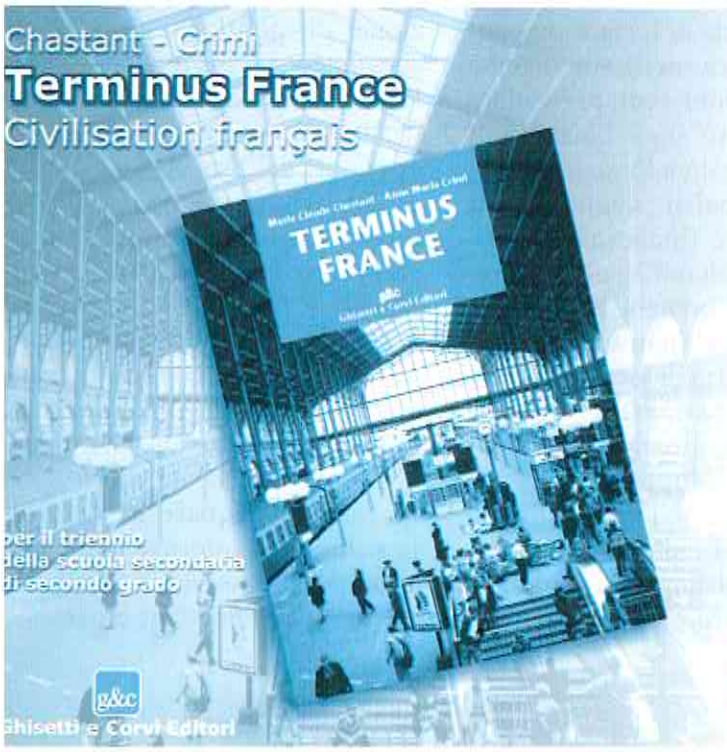

* BRUSCAGLIONI M. (2002), *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano.
* DEMETRIO D. (2003),*L'Età adulta. Teorie dell'identità e pedagogia dello sviluppo*, Carocci, Roma.
* KNOWLES M. (2002), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano
* KORTAGHEN F.A.J. (in col-laboration with) KESSEL J. ...[et al.] (2001), *Linking prac-tice and theory. The pedagogy of realistic Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwath N.J
* WALLACE J.M. (1991), *Training Foreign Language Teachers*, CUP, Cambridge.Decreto Ministeriale n. 21 del 09/02/05 *Disposizioni speciali per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento* - art. 2, comma 3 bis legge n. 143/2004.

ALL. C AL DM 21/2005


## Sitografia


* Atti del Corso di Aggiornamento residenziale, "La copresenza e la codocenza nella didattica delle lingue straniere", MIUR, Licei Sperimentali Stefanini, in collaborazione con LEND, Venezia, 2001, materiali scaricabili dal sito dei Licei Sperimentali: **http://www.liceistefanini.it/crt/crt.htm** (ultima consultazione 06.09.2006).






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

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

# LETitFLY - Learning Education and Training in the Foreign Languages in Italy

**Sintesi a cura della Redazione di *Scuola* e Lingue Moderne**

Le prime informazioni e materiali su questo Progetto ci sono giunti dalla Prof. Nunzia Latini, presidente della sezione ANILS di Roma. Quasi contemporaneamente, la dott. Olimpia Rescigno del Consorzio Editoriale Fridericiana ci ha fatto avere una sua ampia rielaborazione - così ampia che supera lo spazio disponibile su queste colonne. Sento il dovere di segnalare questo ai lettori e di esprimere a entrambe le colleghe, che sono tra le responsabili del Progetto, i nostri ringraziamenti. Eventuali imprecisioni e carenze sono naturalmente da attribuire alla redazione di Scuola e Lingue Moderne. (Gianfranco Porcelli)

Il progetto LETitFLY è una Ricerca-Azione sui fabbisogni di formazione linguistica a fini professionalizzanti e su quelli riconducibili alla educazione e formazione permanente, nonché sulle correlate iniziative ed esperienze che promuovono e sviluppano l'apprendimento delle lingue straniere in Italia.

Il progetto è commissionato e finanziato dal **Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali** ed è gestito da un Raggruppamento Temporaneo di Imprese di cui fanno parte alcuni soggetti che, nel panorama nazionale, si sono distinti nel campo della ricerca sociale, ma anche in quelli della comunicazione e della gestione dati.

**SOGGETTI CHE, NEL PANORAMA NAZIONALE, SI SONO DISTINTI NEL CAMPO DELLA RICERCA SOCIALE**

La Ricerca-Azione prevede un'attiva integrazione tra la fase di rilevazione dati, realizzata attraverso metodologie diversificate d'indagine desk e field, e la diffusione dei risultati, che avverrà mediante la pubblicazione in formato cartaceo e digitale dei rapporti di ricerca, la costruzione di un portale web e l'attivazione di speciali servizi per la comunicazione.

La ricerca condotta nell'ambito del progetto LETitFLY si articola in tre sottoprogetti:

- **Indagine sulla domanda**: in questa fase si realizzano tutte le attività funzionali alla mappatura, all'analisi e alla verifica dei fabbisogni linguistici della popolazione e delle imprese, attraverso una complessa metodologia quali-quantitativa, con particolare riferimento alle esigenze di natura professionalizzante.
- **Indagine sull'offerta**: comprende le attività funzionali alla mappatura dell'offerta di formazione linguistica, nelle sue diverse accezioni e con particolare accento sugli obiettivi di professionalizzazione.
- **Analisi degli aspetti trasversali**: è finalizzata ad approfondire alcuni aspetti - trasversali ai fenomeni indagati in relazione alle dinamiche di domanda e offerta di formazione linguistica - di particolare rilevanza nello scenario attuale e per le prospettive di sviluppo del sistema d'offerta e di miglioramento della sua qualità (ad esempio la formazione a distanza, la formazione dei formatori, ecc.). A settembre la nostra Nunzia Latini relazionerà su due aspetti trasversali di sua competenza: il primo tratta l'"Efficacia delle TIC e delle metodologie non tradizionali nell'apprendimento delle lingue" e il secondo sull'"Evoluzione del profilo del formatore/tutor di lingua".

**AL TERMINE DELLE ATTIVITÀ DI RICERCA, VERRÀ ELABORATA UNA SINTESI**

Al termine delle suddette attività di ricerca, verrà elaborata una sintesi e verranno individuate proposte concrete e linee guida per l'individuazione di politiche efficaci ed adeguate.

Il portale www.letitfly.it è l'interfaccia di comunicazione tra gli operatori del progetto e l'utenza esterna. Qui verranno rese disponibili in formato **eBook** (libro elettronico) le pubblicazioni contenenti i risultati della ricerca, verrà data notizia di tutte le iniziative pubbliche collegate alle attività svolte e, a partire da una fase intermedia di avanzamento del lavoro, verrà attivata una sezione denominata **eSquare**, dedicata alla richiesta di informazioni e allo scambio di opinioni in merito alle principali tematiche emerse.

## Una prima analisi
## Italiani poliglotti per viaggiare

Gli italiani sostengono di sapere le lingue (66,2%) anche se si tratta prevalentemente di una conoscenza scolastica. Al Centro (66,9%) il dato è allineato con quello nazionale, al Sud e nelle Isole scende sotto la media nazionale (63%), per confermarsi invece a livelli più alti nelle regioni del Nord-Ovest (67,5%) e del Nord-Est (69,3%). La conoscenza delle lingue è concentrata sull'inglese (53,5%), in particolare al Centro (57,2%) e al Sud (54,7%), seguito dal francese (37,1%), molto apprezzato nelle regioni del Nord-Ovest (43%), dal tedesco (4%) e dallo spagnolo (2,8%), in misura molto esigua. Una curiosità, l'italiano è la quinta lingua "straniera" parlata in Italia (2,1%) poiché utilizzata dai cittadini stranieri che risiedono nel nostro paese o dalle persone appartenenti a minoranze linguistiche.

**GLI ITALIANI SANNO LE LINGUE?**

Il 33,8% delle persone intervistate dichiara che non sa parlare alcuna lingua straniera (nel Sud e nelle Isole è il 37% mentre nel Nord-Est è il 30,7%). Per quanto riguarda il numero di lingue conosciute, in Italia, il 42,1% ne parla solo una; il 18,9% degli abitanti parla due lingue, nel Nord-Est è il 24,2% e nel Nord-Ovest il 19%. E a fronte di un 4,2% nazionale di persone che parlano tre lingue, nel Nord-Ovest sono il 6%. Ciò nondimeno è il Centro a detenere lo scettro dei poliglotti, con l'1,7% di persone che conoscono quattro lingue, oltre alla lingua madre, contro l'1% della media nazionale.

In generale è nelle fasce della popolazione più giovane e istruita che si registra la quota più elevata di persone (91,4%) che dichiarano di conoscere almeno una lingua, mentre più si sale con l'età, maggiore è l'analfabetismo linguistico: il 56,5% dei pensionati e il 52,3% delle casalinghe, infatti, non conosce nessuna lingua.
La preparazione fornita dalla scuola pubblica, che rappresenta il principale e spesso unico canale di formazione linguistica, secondo l'opinione del 55,9% della popolazione italiana è ritenuta scarsa o gravemente insufficiente, mentre è adeguata secondo il 32,6% del campione.
Tuttavia, anche se circa i due terzi della popolazione italiana sostiene di saper parlare una lingua straniera, quando si tratta di dover valutare il proprio livello di conoscenza, almeno della prima lingua stranie-


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

per il triennio
della scuola secondaria
di secondo grado

g&c
Ghisetti e Corvi Editori

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

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

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

ra, quando si tratta di dover valutare il proprio livello di conoscenza, almeno della prima lingua straniera, la situazione cambia decisamente. Ben il 50,1% degli intervistati infatti ritiene "scolastico" il suo grado di preparazione linguistica, soprattutto al Sud e nelle Isole (53%), e il 19% lo valuta "di base", in particolare nel Nord-Est (21,8%). Solo il 23,9% giudica il proprio livello "buono" e il 7,1% "molto buono".

**LA CONOSCENZA LINGUISTICA RAPPRESENTA, NELL' IMMAGINARIO COLLETTIVO, UN NOTEVOLE VIATICO DI CARRIERA**

L'utilizzo delle lingue straniere risulta prevalentemente "sporadico" e legato ad una dimensione "ricreativo-affettiva": il 56,9% di coloro che parlano una lingua straniera sfrutta tale conoscenza per "fare viaggi all'estero", e il 35,4% per "relazionarsi con amici e parenti". Infatti, viaggi e vacanze rappresentano le circostanze più frequenti di uso delle lingue per gli abitanti di Nord-Ovest (66,9%) e Nord-Est (62,7%), mentre al Sud e nelle Isole il valore è decisamente inferiore alla media nazionale (43,6%). In Italia solo il 28,5% sfrutta la conoscenza delle lingue per leggere libri/quotidiani/riviste o guardare dei film (26,5%); mentre il 25,9% è facilitato nell'uso di internet.
L'ambito lavorativo non sembra conciliarsi con l'utilizzo delle lingue, poiché riguarda solo una minoranza di persone (28,6%); ben il 60,7% di coloro che lavorano non ha mai avuto modo di esercitare le proprie competenze linguistiche, soprattutto al Centro (66%) e al Sud (69,7%).

In generale, in tutto il Paese, a prescindere da eventuali competenze linguistiche possedute, nonostante il 68% degli intervistati sia convinto dell'importanza delle lingue per migliorare il proprio successo lavorativo, sia in termini di ricerca del lavoro che di possibilità di carriera, non c'è una forte motivazione a imparare una lingua straniera in futuro. Oltre la metà (52,9%) della popolazione infatti non ha nessuna intenzione di farlo, il 25,2% probabilmente non lo farà, mentre solo il 4% è spinto da una forte motivazione e il 17,9% forse lo farà.

"Questi sono alcuni dei dati di un'indagine realizzata nell'ambito del progetto Let it Fly (finanziato dal Fondo Sociale Europeo - Programma Operativo Nazionale Obiettivo 3 - "Azioni di sistema" a titolarità del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione, e affidato al Raggruppamento Temporaneo d'Impresa costituito da Sinform, Fondazione Censis, Enaip Emilia Romagna, Consorzio Editoriale Fridericiana, Grandi Numeri) che sono stati presentati Roma presso il Censis. Le analisi sulla domanda di formazione linguistica da parte della popolazione sono state realizzate dal Censis e da Grandi Numeri."

Dai siti:
Ministero del lavoro
Censis
Letitfly

Approfondimenti tematici LETitFLY

*Lingue straniere e lavoro*

La conoscenza linguistica rappresenta, nell'immaginario collettivo, un notevole viatico di carriera: il 68% della popolazione intervistata è, infatti, molto d'accordo con l'affermazione che è più facile trovare lavoro/fare carriera grazie alle competenze linguistiche.

In Italia, l'**uso delle lingue in ambito lavorativo** sembra, comunque, riguardare una minoranza di lavoratori. Tra gli occupati, il 35,5% dichiara di utilizzare attualmente una lingua straniera (con una lieve flessione dei lavoratori dipendenti con il 34,4%, rispetto a quelli autonomi con il 39,8%), mentre ben il 60,7% afferma di non averlo mai fatto.

Tra **coloro che utilizzano la lingua nel lavoro**, il 63,3% lo fa per parlare con clienti, fornitori e/o colleghi stranieri, il 58,7% per leggere (documenti, lettere, e-mail ecc.), il 46,4% per scrivere (documenti, lettere, e-mail ecc.), il 43% per parlare al telefono, il 39,6% per parlare con clienti, fornitori e/colleghi quando si è all'estero, il 32,8% navigare nel web per lavoro. Tutti assieme questi dati danno una percentuale notevole che mostra come l'apertura dei mercati internazionali sia un incentivo per l'apprendimento e un'occasione per praticare la lingua.

**TUTTI ASSIEME QUESTI DATI DANNO UNA PERCENTUALE NOTEVOLE**

Tra i **motivi per apprendere una nuova lingua** però, solo il 13,9% indica il lavoro, a fronte del 58,7% che indica la cultura e gli interessi personali e del 16,1% per il quale la motivazione è rappresentata dal fatto che è la lingua più diffusa (ci si riferisce all'inglese). Va un po' meglio per chi intende **migliorare la competenza** già acquisita: infatti, rispetto ad un 54,8% che indica ragioni di ordine culturale e personale, il 33,7% segnala come incentivo al miglioramento il lavoro.

*Immigrati e Italiano L2*

La conoscenza dell'italiano come L2 per un immigrato rappresenta un importante strumento di integrazione (insieme al lavoro e al possesso di una casa). Il campione di intervistati è formato da 201 immigrati che parlano, in tutto, 42 idiomi. Tutti gli immigrati si dichiarano **bilingui** (con una conoscenza più o meno approfondita dell'italiano); il 34,3% parla l'inglese e l'11,4% il francese. La stragrande maggioranza degli intervistati (83,5%) ritiene di capire molto (32,8%) o abbastanza bene (50,7%) l'italiano, e un'analoga percentuale (82,1%) dichiara di saper tenere una conversazione in italiano.

**TUTTI GLI IMMIGRATI SI DICHIARANO BILINGUI**

**L'utilizzo dell'italiano** come L2 ha una percentuale altissima (il 90,4%) nel lavoro. In casa, solo il 21,4% degli intervistati utilizza l'italiano, mentre il 75,6% usa la lingua madre. Un altro ambito di utilizzo è il tempo libero che vede il 46,8% del campione parlare l'italiano e il 49,3% la lingua madre.

**BEN IL 70% RITIENE COMUNQUE NECESSARIO MIGLIORARE IL PROPRIO ITALIANO**

**All'arrivo in Italia**, il 55,2% degli intervistati non conosceva affatto l'italiano, mentre il 33,3% lo conosceva un po' e l'11,4% lo parlava bene. Per quanto riguarda i **modi di apprendimento**, il 46,3% dichiara di averlo fatto con amici e conoscenti, il 39,8% da autodidatta (di questi il 90% indica la televisione come canale principale), il 36,8% sul posto di lavoro, il 32,8% in famiglia. L'Università e le scuole superiori raggiungono un 12,4%, mentre i corsi o le lezioni in Italia l'11,9%, nel paese d'origine il 6,5%: questi dati sottolineano come le modalità "spontanee" prevalgono su quelle "strutturate".

Ben il 70% ritiene comunque necessario **migliorare il proprio italiano** per trovare un lavoro migliore (percentuale alta soprattutto tra i giovani tra 18 e 29 anni). L'orientamento della scelta delle modalità di miglioramento va verso forme più strutturate rispetto al passato: il 30,1%, infatti, pensa ad un corso presso scuole pubbliche o private, il 18,2% ad amici e conoscenti, il 17,5% pensa che lo farà da autodidatta, il 16,8% sul posto di lavoro/in ufficio/con colleghi, il 12% in famiglia. Tra le modalità più efficaci di apprendimento dell'italiano L2, gli immigrati segnalano la vita di tutti i giorni (60,2%); il corso di gruppo con insegnante (42,3%); in terza posizione la possibilità di migliorare la lingua con amici/conoscenti (24,9%) e con parenti (17,4%). ■

- Il prossimo numero di SeLM e quelli successivi conterranno regolarmente un inserto dedicato all'insegnamento delle lingue ai bambini
- I "dossier" saranno curati dal prof. GIOVANNI FREDDI, noto studioso di glottodidattica di livello nazionale e internazionale
- Per segnalare iniziative, problemi e soluzioni, tecniche di lavoro per la classe o i laboratori, per chiedere pareri o informazioni contattare:

celiafreddi@libero.it

BLE Bambini Lingue Europa DOSSIER

# Reading and Rolling

Collana di letture coordinata da Rosa Anna Rizzo

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

# Les étoiles

Collana di letture coordinata da M.R. Visintin Giuffrida

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

**Ghisetti e Corvi Editori**