8-9 Anno XLV 2007

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE Gianfranco Porcelli
RIFLESSIONI METODOLOGICHE Michele Daloiso - Alberta Novello - Nancy Rose Steinbock
INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Giovanni Freddi, con la collaborazione di Maria Cecilia Luise
LE BUONE PRATICHE Antonella Benvegnù - Sara Frigato - Lorenza Gramegna - Lucia Pozzato - Chiara Varagnolo - Germana Zanforlin - Bruna Di Sabato - Anna Maria Crimi - Cristina Oddone - Antonella Lorenzetti - Giovanni Cicero Catanese - Bruna Ghiotti
VITA DELL'ANILS Barbara Letteri

Langenscheidt

Geni@l 1 • 2 • 3

I contenuti didattici sono graduati e arricchiti di spiegazioni, attività di analisi linguistica contrastiva e proposte di riflessione interculturale.

Per lo studente

• 3 Kursbuch + Audio CD • 3 Arbeitsbuch + Audio CD-ROM • 1 Portfolio (per il primo livello)

Per l'insegnante

• Guida per l'insegnante (volume unico per i tre livelli) • Libro dei test + Audio CD (unico per i tre livelli) • 1 DVD

Corso di tedesco in tre livelli
per la Scuola Secondaria di Primo Grado
Livello A1 / A2

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

sommario

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. D. L. 353/2003
(conv. In L. 27.02.04, n. 46), art. 1, com. 1, DCB Ancona

Anno XLV 8-9 2007

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. fax 02 48951916
Antonio Giannandrea
Direttore editoriale
Via Veneto, 84 - 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico
Gli articoli e le proposte di collaborazione a SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto: copertina e interno: Shutterstock; pp. IV-V inserto: Brian Negin; p. 43: Sean McMichael

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

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

Abbonamento annuo
Soci dell'ANILS:
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 24,00
Estero Euro 35,00
Sostenitore Euro 50,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 Campobasso
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

Produzione editoriale
ELI srl C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
Direzione editoriale: Sarah M. Howell
Redazione: Gigliola Capodaglio, Marco Mercatali
Prestampa: graficaGEI - Jesi (AN)
Finito di stampare nel mese di gennaio 2008 presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 Editoriale
2008, l'anno europeo del dialogo interculturale
di Gianfranco Porcelli

4 Riflessioni metodologiche
La comprensione microlinguistica
di Michele Daloiso

10 **Le tecnologie nell'attuale didattica delle lingue**
di Alberta Novello

14 **The Development of Oral Language Skills and Phonological Awareness**
di Nancy Rose Steinbock

20 Le buone pratiche
Cittadini europei che guardano al mondo
di Antonella Benvegnù, Sara Frigato, Lorenza Gramegna, Lucia Pozzato, Chiara Varagnolo, Germana Zanforlin

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 4
a cura di Giovanni Freddi, con la collaborazione di Maria Cecilia Luise

38 Le buone pratiche
Fuck & Co: le (ex) parole tabù nella classe di lingua inglese
di Bruna Di Sabato

40 **Comment apprivoiser l'oreille de nos élèves**
di Anna Maria Crimi

42 **Let's play...**
di Cristina Oddone

46 **Advertising... a cross-cultural way of communication**
di Antonella Lorenzetti

52 **L'approccio biografico-linguistico nella prassi educativa**
di Giovanni Cicero Catanese

58 **Il tedesco come sfida per il futuro**
di Bruna Ghiotti

Vita dell'ANILS
Il convegno di Sassari
di Barbara Letteri

62 **Valutare stanca: il problema della valutazione a scuola**
Comunicato ANILS
Ricordo di Antonietta Zucchino

2008, l'anno europeo del dialogo interculturale

Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Inizio con una citazione sul ruolo della cultura/civiltà nello studio delle lingue:

L'insegnante deve far si che gli alunni prendano un interesse alla materia, che abbiano una chiara idea del vantaggio che possono attendersi dal loro lavoro, in modo che pensino che valga la pena applicarvisi. Devono sentire che l'apprendimento delle lingue dà loro la chiave di molti tesori, devono capire che la letteratura, di cui posseggono la chiave, contiene molte opere che hanno messaggi anche per loro, e per quanto è possibile devono, nel corso dell'apprendimento di una data lingua, interessarsi pure del paese e del popolo da cui essa è parlata, così che faranno il massimo per ampliare le loro cognizioni su questi argomenti. [...] Il discente impara certo meglio quando ha costantemente la sensazione che si tratta di qualcosa di utile, di importante e non troppo al di sopra della vita reale, che già conosce o di cui comincia ad avere un'idea.

Dunque noi impariamo la nostra lingua e le lingue straniere per poter avere informazioni sensate e dirette dei pensieri altrui, e, se è possibile, per avere un mezzo di rendere gli altri partecipi dei nostri pensieri. Se pensiamo quale genere d'informazioni è più probabile avere per mezzo di una lingua straniera che non per mezzo della nostra, lo scopo più alto nell'insegnamento delle lingue si può forse dire sia il renderci accessibili i migliori pensieri e le migliori istituzioni di una nazione straniera, la sua letteratura, la sua cultura, insomma lo spirito della nazione nel senso più ampio della parola. Ma al tempo stesso dobbiamo ricordare che non è possibile raggiungere il traguardo d'un balzo e che ci sono per via molte altre cose che vale la pena di apprendere. Non impariamo la nostra lingua solo per leggere i grandi poeti, né la impariamo per dare ordini [...]. Così pure dev'essere per le lingue straniere: non si dovrebbe soltanto librarsi in alti voli, né d'altro canto restare sempre terra terra, fra questi due estremi ci sono molte zone con varie sfumature, dove per noi potrebbe essere molto utile metterci in comunicazione diretta con le altre nazioni.

Proseguo con una domanda facile, resa ancora più facile dalla scelta tripla: quando sono state scritte queste parole?

a) nel 2006-07, nel proliferare delle proposte e discussioni sul 2008, Anno Europeo del Dialogo Interculturale;

b) negli anni '60, in uno dei primi volumi italiani di glottodidattica;

c) oltre un secolo fa.

Si trovano in *Sprogundervisning* del danese Otto Jespersen e risalgono al 1904. La versione inglese è di poco successiva mentre l'edizione italiana (basata sull'inglese) è disponibile "solo" dal 1953 col titolo *Come si insegna una lingua straniera*, ed. Sansoni, Firenze. La frase su "lo spirito della nazione nel senso più ampio della parola" è stata ripresa da R. Titone in *Le lingue estere*, 1966, p. 22 quindi se avete scelto la risposta b) forse avevate in mente questa citazione oppure il volume a cura di G. Freddi, *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, del 1968.

Ricorre quest'anno il cinquantenario di un libro fondamentale, *Linguistics across Cultures* di Robert Lado – un libro che proclama l'interculturalità sin dal titolo e dedica un capitolo a "How to compare two cultures". Quando nel 1975 apparve in Italia la prima monografia sul *Language Testing*, i tempi erano quindi ampiamente maturi perché essa contenesse un capitolo su "La comprensione interculturale" come oggetto delle verifiche.

Qual è il senso di questo sguardo al passato? L'iniziativa europea per il 2008 è sicuramente valida e opportuna: la globalizzazione a livello planetario e la nuova realtà dell'Europa che ospita numerose etnie non autoctone impongono di dare un adeguato rilievo al dialogo interculturale. Per l'insegnante professionalmente ben preparato/a, tuttavia, l'attenzione alla dimensione culturale è una costante, un dato di base non soggetto ad alti e bassi a

[1] Sono parole di Mao Tse-Tung, nel cap. XXIII "Indagini e Ricerche" dei suoi Pensieri (il "libretto rosso" dei sessantottini).
[2] Elena Loewenthal, "Don Milani rivoluzione tradita", in La Stampa del 19 maggio 2007.

seconda delle iniziative del momento. È importante da sempre e continuerà ad esserlo anche quando – come è lecito temere – passato "l'anno europeo" altri temi saranno proposti alla nostra attenzione e del dialogo interculturale si parlerà poco o nulla.

COSTRUTTIVISMO E CRITICHE COSTRUTTIVE

Quelle che seguono sono considerazioni di un pensatore reazionario – o no?

'Chi non ha studiato la situazione non ha diritto di parlare!' Questa asserzione, derisa da certi come manifestazione di gretto empirismo, io non mi sono mai pentito d'averla fatta; e non solo non la rinnego, ma anzi persisto nel sostenere che senza avere indagato a fondo la situazione non si può pretendere di avere il diritto di parlare. Ce ne sono molti che [...] si sfiatano, arringano, trinciano giudizi su tutto, danno pareri, criticano e condannano tutto e tutti; all'atto pratico, poi, di questa gente, su dieci che si agitano, dieci falliscono. Perché i loro giudizi e le loro critiche, non fondati su un'indagine accurata, non sono altro che chiacchiere.[1]

Ed ecco l'ultima citazione:

Magari fosse come a Barbiana, la scuola di oggi. "Con tutte le utopie che rimangono tali per l'eternità, proprio quella di don Milani doveva realizzarsi?" si domanda [...]. Che la scuola italiana non abbia una salute di ferro è più che vero: è tremendamente triste. Ma è molto diversa, se non agli antipodi, da quelle aule sperdute sui monti toscani da cui arrivò la Lettera a una professoressa. Lassù si voleva la rivoluzione: cioè una scuola che accorciasse le distanze fra cattedra e banchi, senza nulla togliere all'autorevolezza - umana e culturale - di chi stava seduto dall'altra parte della cattedra.

«Io sono un ragazzo influenzato dal maestro e me ne vanto. Se ne vanta anche lui. Sennò la scuola in che consiste? La scuola è l'unica differenza che c'è tra l'uomo e gli animali. Il maestro dà al ragazzo tutto quello che crede, ama, spera. Il ragazzo crescendo ci aggiunge qualche cosa e così l'umanità va avanti. Gli animali non vanno a scuola. Nel Libero Sviluppo della loro Personalità le rondini fanno il nido eguale da millenni».

la società civile si aspetta che noi sappiamo dire "si fa così!" con autorevolezza

La scuola di oggi ha allungato il distacco fra banchi e cattedra. Dietro una nuova, apparente confidenza transgenerazionale (chi si alza più quando arriva la professoressa?), in classe insegnanti e ragazzi si capiscono sempre meno. In compenso, l'autorevolezza è in traiettoria mestamente discendente. Da dietro i banchi, cuori e teste sono molto scettici in merito al fatto che chi sta in cattedra abbia da insegnare qualcosa che valga la pena d'essere imparato. Difficile dire di chi sia la colpa. Sarà della tv che omogeneizza, sarà dell'università che sforna troppo e male, sarà delle rivoluzioni alle spalle. Conviene tenersi sulle generali, additare il sistema. Il punto è che il sapere non è più un valore. Anzi, è diventato un difetto. Chi è bravo a scuola, meglio se va a nascondersi. Meglio se si vergogna di quel (troppo?) che sa. La scuola è diventata confusione, vuotezza, orgoglio di non sapere e di non imparare. Terribile disagio nel ritrovarsi lì, in cattedra, a dover insegnare qualcosa. Questo è il guaio, non la scuola di don Milani dove si andava «per ascoltare cosa dice il maestro».[2]

La parola-chiave, a mio avviso, è *autorevolezza*: la consapevolezza di sapere e la disponibilità ad assumersi la responsabilità di dire, a chi vuole imparare, "si fa così!"
Un'autorevolezza, sia chiaro, che è l'esatto contrario dell'autoritarismo dispotico a cui spesso ricorre chi sa di non avere capacità didattiche adeguate e cerca di mascherare la propria incompetenza.

In una società in cui assistiamo alla rincorsa all'esperto – anche sui *media*, per ogni problema o evento – non si capisce perché proprio l'insegnante debba proporsi come colui/colei che deve scoprire le cose assieme ai suoi allievi. I quali a volte reagiscono a questa finzione: "Lei lo sa, ce lo dica e andiamo avanti!"

Ci sono poi cose che non si possono "scoprire" ragionando: un esempio banale sono le forme irregolari dei verbi, dei plurali, ecc. In questi casi l'arte di insegnare opera in due direzioni fondamentali:
- suscitando motivazioni adeguate perché gli studenti accettino di fare uno sforzo, anche mnemonico, per apprendere;

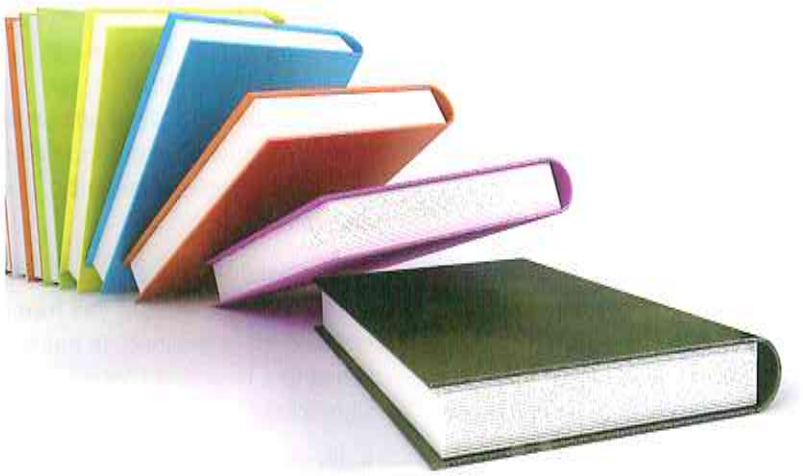
- sviluppando forme di esercitazione che permettano di usare tali forme in costrutti vivi e dinamici, in modo che vengano a fissarsi in contesti significativi.

Il discorso è molto diverso in altri casi, ad esempio se ci troviamo a proporre una poesia o un brano letterario, ove entrano in gioco la sensibilità e il gusto individuale – e dove dobbiamo scoprire con gli allievi a quale grado di maturazione sono giunti. Ma per tanti aspetti la società civile si aspetta che noi sappiamo dire "si fa così!" con autorevolezza.

La comprensione micro-linguistica

Per un approccio strategico alla lettura

Michele Daloiso
Università Ca' Foscari Venezia



Una recente indagine condotta dalla Commissione Europea circa la motivazione allo studio delle lingue in Europa ha messo in luce una crescente tendenza ad imparare le lingue straniere per ragioni strumentali, connesse all'inserimento professionale e alla progressione di carriera (Commissione Europea 2006). Si rende sempre più necessario, dunque, l'apprendimento non tanto delle lingue per la comunicazione quotidiana, quanto piuttosto delle microlingue specifiche di un particolare settore.

Una delle finalità essenziali di un corso di microlingua consiste nello sviluppo dell'abilità di comprensione di testi specialistici. Nella maggior parte dei casi si tratta di testi scritti, che appartengono ad un particolare genere testuale e presentano peculiarità di carattere non solo testuale, ma anche lessicale e grammaticale. Esistono, inoltre, diversi livelli di elaborazione testuale, la cui profondità dipende essenzialmente dagli obiettivi che si pone il lettore. Lo studente di microlingua deve essere dunque in grado di affrontare la lettura di testi con queste caratteristiche, finalizzando la comprensione al raggiungimento di un obiettivo prestabilito.
Nel presente contributo proporremo alcune riflessioni per l'insegnante di microlingua circa la natura della comprensione microlinguistica, delineando i principi fondanti di un approccio strategico al testo specialistico e i passi che lo studente di microlingua dovrebbe compiere per realizzarlo.

1 - L'APPROCCIO STRATEGICO AL TESTO MICROLINGUISTICO

Di fronte al testo microlinguistico talvolta lo studente assume un atteggiamento passivo, procedendo ad una lettura priva di un obiettivo preciso; tale approccio si rivela spesso frustrante, poiché il tentativo di comprendere totalmente il testo si scontra con gli ostacoli della microlingua.
L'atteggiamento passivo dell'allievo di fronte al testo microlinguistico rivela spesso una più generale mancanza di consapevolezza del processo di comprensione; raramente infatti nel suo percorso di istruzione lo studente è stato reso cosciente della possibilità di raggiungere diversi livelli di comprensione di un testo e di attivare strategie differenziate a seconda dell'obiettivo per cui si legge un brano. Spesso infatti la scuola italiana attribuisce ancora un ruolo centrale alla trasmissione di contenuti, mentre viene curato molto meno lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive per l'accesso ai contenuti e la loro interiorizzazione e rielaborazione.

Nel caso dello studente di microlingua, un approccio passivo alla lettura risulta particolarmente inadeguato, essendo egli già, nella maggioranza dei casi, un professionista inserito nel mondo lavorativo, con aspirazioni, progetti ed obiettivi professionali definiti. Lo studente di microlingua ha dunque bisogno di sviluppare un "approccio strategico al testo specialistico" (Hamp-Lyons 1984; Urquhart, Weir 1998), che si caratterizza per:

a. "la definizione di un obiettivo" preciso per cui ci si appresta alla comprensione del testo e di conseguenza l'attivazione di modalità di lettura funzionali all'obiettivo stabilito (cfr. 2);

b. "l'attivazione di strategie cognitive" che guidino la comprensione del testo stesso prima, durante e dopo la lettura (cfr. 3);

c. "la valutazione del testo", ossia la maturazione di un atteggiamento critico verso le informazioni contenute nel brano, e di conseguenza la formulazione di un giudizio sul testo stesso, sulla base delle proprie conoscenze pregresse e degli obiettivi fissati;

d. "l'auto-valutazione del processo di comprensione", al fine di stabilire l'efficacia delle strategie adottate ed eventualmente modificarle o potenziarle in futuro.

Adottare un approccio strategico al testo microlinguistico significa dunque innanzitutto prendere coscienza del fatto che non esiste un'unica modalità di lettura e spetta all'allievo, vero protagonista del processo di comprensione, compiere una serie di scelte strategiche per elaborare il testo secondo le modalità più funzionali ai propri obiettivi.

2 - OBIETTIVI DEL LETTORE E MODALITÀ DI COMPRENSIONE

Il primo passo verso un approccio strategico al testo consiste nella definizione della modalità di lettura più corrispondente al proprio obiettivo. Nella letteratura glottodidattica internazionale (Ellis, Tomlinson 1988; McGovern, Mathews, Makay 1994; Paran 1991; Nuttall 1996; O'Neill, Snow, Webb, 1996; Urquhart, Weir 1998) vengono descritte diverse modalità di lettura, ciascuna delle quali conduce ad un diverso grado di profondità della comprensione. Nei seguenti paragrafi cercheremo di delineare brevemente ciascuna modalità di lettura, mettendone in evidenza la rilevanza nell'apprendimento microlinguistico.

> un approccio passivo alla lettura risulta particolarmente inadeguato

2.1 - LA MODALITÀ *BROWSING*

Talvolta lo studente di microlingua si trova a dover svolgere una ricerca scientifica nel proprio settore professionale e, di conseguenza, ha bisogno di accedere a testi specialistici in lingua straniera di cui non conosce esattamente il contenuto. A volte inoltre l'allievo, pur avendo chiaro l'ambito generale della ricerca, non ne ha ancora stabilito gli obiettivi specifici per restringere il campo d'indagine.

In questo contesto la lettura più efficace è la modalità *browsing*, che consiste nel cercare ispirazione per il proprio lavoro scorrendo uno o più testi presumibilmente connessi all'argomento generale da sviluppare. Questa modalità di comprensione:

a. "è estremamente selettiva": il lettore esperto, dopo aver scorso l'indice, individua le sezioni potenzialmente interessanti, eludendo spesso gran parte del testo;

b. "non è lineare", dal momento che il lettore esperto può procedere alla lettura delle parti selezionate secondo un ordine diverso da quello stabilito dall'autore;

c. "fa leva sulle strategie di pre-visione", ossia sulla valutazione delle informazioni di contorno al testo (cfr. 3);

d. "può essere utile per una prima valutazione di testi lunghi", che altrimenti richiederebbero tempi di lettura molto estesi.

2.2 - LA MODALITÀ *SKIMMING*

Le peculiarità di questa modalità di lettura, finalizzata alla comprensione globale del testo, sono già stati messi in luce in molti studi italiani sulla didattica delle microlingue (Cluc 1988; Porcelli 1998; Balboni 2000). In questa sede ci preme sottolineare che sia la modalità *browsing* sia la lettura *skimming* rivestono un ruolo essenziale nell'ottica del *Lifelong Language Learning*[1], in quanto entrambe consentono di leggere il testo in maniera strategica, per valutarne innanzitutto la rilevanza rispetto ai propri bisogni. Nell'ambito della comprensione microlinguistica la modalità *skimming*:

a. "prevede una lettura rapida di gran parte del testo" e l'elusione di tutte le esemplificazioni, i dettagli e gli approfondimenti;

b. "richiede la lettura attenta di alcune parti del brano", tra cui titoli, sottotitoli, eventuale *abstract*, paragrafi iniziale e finale;

c. "fa leva sulle strategie di contestualizzazione ed anticipazione" (cfr. 3), ed in particolare sulle conoscenze relative alla struttura dei diversi generi testuali e sull'analisi delle informazioni non linguistiche eventualmente contenute nel testo (immagini, tabelle, grafici, ecc.).

[1] Per un approfondimento sul concetto di *Lifelong Language Learning* e la sua rilevanza nella politica educativa europea si rimanda a Mezzadri (2006) e Serragiotto, in Serragiotto (2004).

2.3 - LA LETTURA DI RICERCA

Talvolta lo studente di microlingua può manifestare la necessità di ricercare informazioni molto specifiche (dati statistici, citazioni, definizioni, ecc.) all'interno di un testo, senza doverlo leggere per intero. In questo caso può essere efficace attivare una lettura di ricerca, ossia una comprensione testuale finalizzata al reperimento di informazioni specifiche.
Questa modalità di lettura è essenziale, ad esempio, nell'utilizzo del dizionario; in questo caso infatti, anziché procedere alla lettura lineare di tutte le voci in esso contenute, si salterà gran parte del testo alla ricerca della voce che interessa. Solo una volta individuato il termine si procederà alla lettura attenta della definizione per comprenderne il significato. La lettura di ricerca dunque:

a. "è finalizzata al reperimento di informazioni per la risoluzione di un compito" molto specifico;

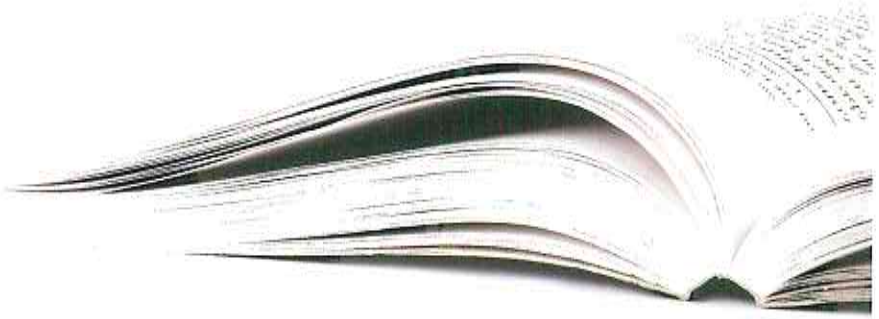
b. "è un tipo di lettura selettivo e generalmente non lineare", dal momento che non prevede la comprensione globale del testo;

c. "richiede l'attivazione di strategie cognitive" per l'identificazione dei paragrafi importanti (conoscenza della struttura testuale, attenzione alle parole semanticamente legate alle informazioni da reperire, lettura di titoli e sottotitoli, ecc.);

d. "implica la comprensione dettagliata solo delle parti interessanti" rispetto al proprio obiettivo, e di conseguenza conduce spesso all'elusione di gran parte del testo.

2.4 - LA LETTURA DETTAGLIATA

Soprattutto quando la comprensione microlinguistica è finalizzata allo studio, è necessaria un'elaborazione profonda e particolareggiata dei contenuti. In questo contesto lo studente può mettere in campo due modalità di lettura dettagliata, denominate *scanning* e lettura approfondita.
La modalità *scanning* prevede la comprensione del senso generale del testo ed un'analisi più profonda dei paragrafi valutati importanti dal lettore in relazione ai suoi obiettivi.
Questa modalità di lettura non è selettiva, perché implica la visione globale di tutto il testo, ma si può definire focalizzata, in quanto prevede che l'allievo si soffermi maggiormente sui paragrafi-chiave del testo.
La lettura approfondita, invece, consiste in una lettura scrupolosa del brano al fine di comprenderne dettagliatamente ciascuna sezione. Ai fini della comprensione microlinguistica questa modalità di lettura presenta possibilità d'uso piuttosto limitate; per lo studente di microlingua, infatti, il testo specialistico non è un semplice "oggetto linguistico", ma piuttosto un "veicolo di informazioni", che l'allievo deve saper individuare, selezionare e rielaborare (Johns, Davies 1983; Dudley-Evans, St. John 1998). Appare pertanto improbabile che le informazioni contenute in un testo siano tutte parimenti importanti, e pertanto vadano comprese tutte approfonditamente.
Nella didattica delle microlingue la lettura approfondita potrebbe assumere significato solo come passo finale di un processo iniziato con la comprensione globale del testo, ed approfonditosi poi con l'analisi delle particolarità. In questa fase dunque, la lettura attenta e dettagliata dell'intero testo può essere estremamente utile per cogliere elementi e sfumature che altrimenti non emergerebbero da un'analisi superficiale, o per compiere inferenze su aspetti non esplicitamente descritti in un testo.



3 - STRATEGIE PER LA COMPRENSIONE MICROLINGUISTICA

La scelta della modalità di comprensione più funzionale ai propri obiettivi è solo una delle molteplici operazioni che lo studente di microlingua è chiamato a compiere nell'apprestarsi alla lettura di un testo. L'approccio strategico alla comprensione microlinguistica implica infatti che l'allievo, guidato dal docente, attivi specifiche strategie cognitive che precedono, accompagnano e seguono la lettura. Vediamone alcune nel dettaglio.

3.1 - STRATEGIE DI PIANIFICAZIONE

Prima ancora di affrontare la lettura vera e propria del testo, l'allievo è chiamato a pianificare la comprensione, attivando una serie di strategie di pre-visione, contestualizzazione ed anticipazione tese a facilitare la lettura (Urquhart, Weir 1998; Balboni 1998; 2000).
Le strategie di pre-visione, essenziali nell'ottica dell'apprendimento autonomo, consentono di stabilire se iniziare o meno la lettura di un brano

sulla base della valutazione di informazioni di contorno al testo stesso, quali ad esempio la data di pubblicazione, il titolo e l'indice, la bibliografia. Attraverso una prima analisi di questi dati lo studente può formarsi un'idea complessiva sullo sviluppo dell'opera, sui principali temi affrontati e sull'autorevolezza scientifica dello scritto. A tal fine possono essere utili anche una rapida lettura della prefazione e della postfazione, nonché la lettura attenta di un eventuale *abstract*, che in genere non solo riassume i contenuti dell'opera, ma tenta anche di evidenziarne l'originalità, nell'intento di stimolare lo specialista ad iniziarne la lettura.
Sulla scorta delle informazioni raccolte durante la pre-visione, lo studente può contestualizzare il testo, esplicitando le proprie conoscenze pregresse circa (Balboni 1998; Daloiso 2007):
a. "l'argomento", che spesso per lo studente di microlingua non è completamente nuovo, e va dunque ricondotto a studi e conoscenze pregresse in merito;

b. "l'autore", che potrebbe essere uno studioso o un esperto del settore di cui si sono già lette altre opere, o comunque di cui si conosce l'approccio e la scuola di pensiero;

c. "il genere testuale", che spesso influenza notevolmente la struttura stessa del testo, nonché alcune scelte di carattere lessicale e grammaticale; la preconoscenza del genere testuale a cui il testo in esame appartiene consente spesso di prevedere i possibili scopi (dichiarati e non) dell'autore; se si sta per leggere un testo espositivo, ad esempio, l'obiettivo primario dell'autore sarà di tipo referenziale, mentre il saggio critico e la relazione scientifica sono caratterizzati da una funzione conativa, atta a convincere il lettore delle argomentazioni riportate.

d. "il luogo e il momento del testo", poiché la riflessione sulla data e il luogo in cui è stata composta l'opera può contribuire a comprenderne meglio i contenuti e l'approccio adottato dall'autore, escludendo al contempo elementi testuali o contenuti che con tutta probabilità non saranno discussi nel testo in quanto cronologicamente successivi;

e. "la ridondanza contestuale", ossia l'analisi degli eventuali elementi non verbali contenuti nell'opera (grafici, illustrazioni, tabelle, ecc.).

contestualizzare il testo, esplicitando le proprie conoscenze pregresse

La pre-visione e la contestualizzazione del brano consentono infine di compiere delle anticipazioni rispetto al suo contenuto, formulando ipotesi relative ai singoli elementi sopra descritti, che andranno confermate, smentite o modificate con il procedere della comprensione.
Può essere utile a questo proposito che le ipotesi formulate vengano esplicitate sotto forma di domande, alle quali si cercherà risposta attraverso la lettura. Si verrà così a creare una sorta di interazione tra il lettore ed il testo (Nuttall 1996), che costituirà una guida alla comprensione. Il tipo di domande che lo studente potrà formulare, inoltre, dipenderà anche dalla modalità di lettura da lui stabilita. Domande relative al genere testuale e ai concetti-chiave in esso espressi sono ad esempio più appropriate per la modalità *skimming*, mentre domande sul tono ed il registro utilizzati, sull'ipotetico significato di un'espressione o sulle ragioni che potrebbero avere indotto l'autore ad assumere una certa posizione sono più adatte ad una lettura approfondita.

3.2 - STRATEGIE DI MONITORAGGIO

Durante la lettura del testo microlinguistico è fondamentale per lo studente verificare gradualmente il livello di comprensione che sta raggiungendo in relazione agli obiettivi iniziali stabiliti. Nella lettura di testi microlinguistici in lingua straniera, infatti, l'allievo può incontrare difficoltà nella comprensione di alcuni passaggi del brano, dovuti ad esempio all'uso specialistico del lessico o ad alcune strutture morfosintattiche poco comuni nella lingua quotidiana. Egli deve essere in grado di superare l'ostacolo, innanzitutto valutandone l'importanza rispetto ai propri obiettivi, stabilendo di conseguenza se una particolare difficoltà linguistica ne pregiudica il raggiungimento. In caso affermativo l'allievo può procedere alla selezione di alcune *strategie di compensazione*, finalizzate al superamento delle difficoltà. La compensazione può essere di carattere:
a. "testuale": rilevato l'ostacolo, si può decidere di procedere con la lettura, sospendendo temporaneamente la comprensione di un particolare punto del testo, nel tentativo di verificare se nelle righe seguenti vengono fornite ulteriori spiegazioni;

b. "lessicale": è possibile intuire il significato di un termine, restringendo progressivamente il campo delle ipotesi; può essere utile a questo proposito mettere il termine in relazione con il contesto in cui è collocato, analizzarne la funzione grammaticale e la struttura interna[2], ecc.

c. "morfosintattico": se la difficoltà di comprensione è causata dalla complessità strutturale della frase, può essere utile innanzitutto rimuovere gli

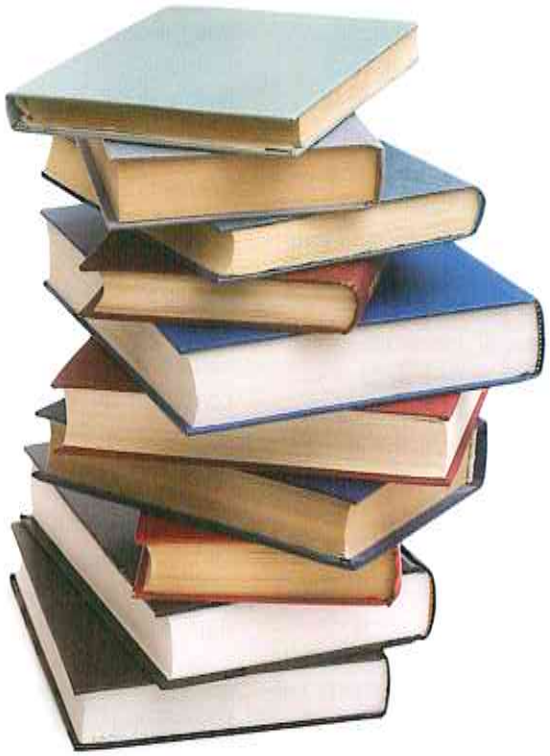
[2] Se si considera infatti che una parte considerevole del lessico microlinguistico è di origine greca o latina, la ricostruzione del significato di un termine può avvenire anche tramite la sua scomposizione in singole parti. Per un approfondimento sul tema si rimanda a Nation (2001) e Cardona (2004).

elementi opzionali sul piano morfosintattico (in alcuni casi gli avverbi e gli aggettivi) e discorsivo (ad esempio, individuando ed eliminando temporaneamente le frasi subordinate), riconducendo la frase alla struttura essenziale; in un secondo momento si procederà all'analisi della funzione grammaticale degli elementi opzionali, aggiungendoli uno per volta alla struttura essenziale della frase (Nuttall 1996).

3.3 - STRATEGIE DI RIELABORAZIONE

La comprensione profonda del testo microlinguistico può avvenire se lo studente, sotto la guida dell'insegnante, rielabora il testo, dando spazio anche alla riflessione sulla microlingua. Tale rielaborazione può avvenire mediante (Balboni 1998; Daloiso 2007):

a. "la contrazione del testo", che consiste nel rivedere il brano, eliminandone le parti accessorie; nell'ottica di un approccio strategico alla lettura, la contrazione del testo, e dunque la valutazione di cosa è fondamentale e cosa è opzionale, dipenderà anche dagli obiettivi del lettore definiti all'inizio del processo di comprensione;



b. "il riassunto", che a differenza della contrazione, richiede una riorganizzazione ed una gerarchizzazione dei nuclei informativi essenziali, al fine di produrre un nuovo testo; anche in questo caso la selezione delle informazioni essenziali può dipendere da alcuni parametri esterni al testo; in questo senso possono risultare diametralmente opposti un riassunto basato sugli obiettivi dell'autore, e dunque sulla selezione dei nuclei informativi che l'autore tenta di mettere in evidenza, ed uno basato sugli obiettivi del lettore, che dunque enuclea solo le informazioni più funzionali ai suoi scopi;

c. "l'espansione del testo", che consiste nell'arricchire il brano con ulteriori dettagli, esemplificazioni, altre conoscenze possedute sull'argomento affrontato; nel contesto delle microlingue questa strategia consente allo studente di operare connessioni tra le sue conoscenze pregresse ed i contenuti del testo, inserendovi sezioni aggiuntive; essa costituisce anche un esercizio testuale, poiché le espansioni dovranno rispondere alle norme costitutive dei generi testuali cui il brano appartiene; l'espansione infine può avvenire anche riorganizzando le informazioni nel testo attraverso linguaggi non esclusivamente verbali (creazione di tabelle, grafici, schemi, ecc.)[3];

d. "la conversione", che consiste nel trasformare un brano appartenente ad un genere testuale in un testo analogo per contenuti, ma diverso nella strutturazione testuale (è possibile, ad esempio, convertire un saggio critico in un testo espositivo, o viceversa)[4].

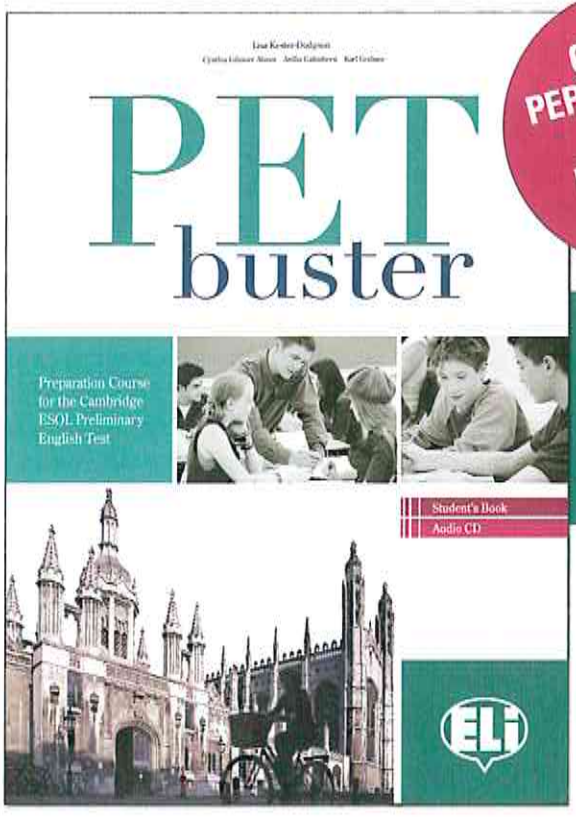
Alla luce di quanto illustrato nel presente contributo, crediamo di poter affermare che nell'ambito della didattica delle microlingue l'approccio strategico al testo sia di primaria importanza in quanto contribuisce alla formazione di figure professionali esperte, che si accostano al testo microlinguistico in maniera attiva, rendendo la lettura funzionale ai propri obiettivi personali, formativi e professionali.

[3] Questa strategia è spesso trascurata non solo nella didattica della microlingua, ma anche nell'insegnamento della lingua per la comunicazione quotidiana, sebbene essa sia particolarmente stimolante per l'allievo perché gli consente di apportare un contributo originale e personale ad un testo precostituito, svolgendo allo stesso tempo un esercizio di precisione linguistica e stilistica.

[4] Le strategie di rielaborazione sono da intendersi come attività intralinguistiche, cioè da svolgersi in lingua straniera. Una strategia di rielaborazione interlinguistica può essere invece la traduzione dalla lingua straniera alla lingua madre, che se utilizzata consapevolmente può essere un ottimo strumento per riflettere sulla strutturazione concettuale del discorso microlinguistico nelle varie lingue, nonché sulla natura del lessico microlinguistico e la sua progressiva internazionalizzazione.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV (1997), *Reading Skills for University*, Learning Skills Programme – Counselling and Development Centre, York University.
- BALBONI P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali*, Utet Libreria, Torino.
- BALBONI P. E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet Libreria, Torino.
- COMMISSIONE EUROPEA (2006), *Special Eurobarometer 243 – Europeans and Their Languages*, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_en.htm.
- CARDONA M. (2004), *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Adriatica, Bari.
- CENTRO LINGUISTICO UNIVERSITA' CATTOLICA (a cura di) (1988), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- DALOISO M. (2007), *Apprendere ed insegnare l'inglese per l'arte*, Guerra Edizioni, Perugia.
- DUDLEY-EVANS T., ST. JOHN M. J. (1998), *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ELLIS R., TOMLINSON B. (1988), *Reading Advanced*, Oxford University Press, Oxford.
- HAMP-LYONS L. (1984), "Developing a Course to Teach Extensive Reading Skills to University-bound Learners", in *System*, 11, 303-312.
- JOHNS T., DAVIES F. (1983), "Text as a Vehicle for Information", in *Reading in a Foreign Language*, 1, 1-19.
- McGOVERN D., MATHEWS M., MAKAY S. E. (1994), *English for Academic Study: Reading*, Prentice Hall International, Londra.
- MEZZADRI M. (a cura di) (2006), *Integrazione linguistica in Europa. Il quadro comune europeo*, Utet Libreria, Torino.
- NATION I. S. P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- NUTTALL C. (1996), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann Educational, Londra.
- O'NEILL T., SNOW P., WEBB R. (1996), *Crescent English Course: Teacher's Book*, Oxford University Press, Beirut.
- PARAN A. (1991), *Reading Comprehension*, Cyprus Burlington Books, Limassol.
- PORCELLI G. (1998), *The English of Communication and Information Sciences*, Sugarco, Milano.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di) (2004), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Utet Libreria, Torino.
- URQUHART S., WEIR C. (1998), *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*, Longman, New York.



GRATIS PER I DOCENTI
Volume Practice Tests + 2 CD Audio

PET buster

Preparation Course for the Cambridge ESOL Preliminary English Test (PET)

Per lo studente:
Volume per lo studente (con o senza chiavi)
2 CD Audio

Per il docente:
Guida per l'insegnante
Volume fotocopiabile con 4 Practice Tests + 2 CD Audio

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

Le tecnologie nell'attuale didattica delle lingue

Alberta Novello
Università degli Studi di Venezia

Il ruolo delle tecnologie ha assunto sempre più in questi ultimi anni un posto definito nella didattica delle lingue.
Dopo un'introduzione caratterizzata da un utilizzo inappropriato e passivo, oggi gli strumenti ipermediali hanno decisamente trovato la giusta ed efficace collocazione all'interno dell'insegnamento linguistico.
I vantaggi e i risultati raggiunti con questi mezzi sono indubbiamente riconoscibili se analizzati dal punto di vista dei progressi del discente nello sviluppo di strategie e abilità legate all'apprendimento.
Tale consapevolezza è possibile prendendo in considerazione, come è avvenuto con il recente avvicinamento tra pedagogia e didattica delle lingue, i principi base del costruttivismo.
Relativamente all'apprendimento, si è consolidata, difatti, sempre più una sua visione come "processo attivo", in cui il discente apprende entrando in relazione con il mondo, costruendo i significati attraverso le esperienze, le quali, condivise, permettono di interpretare altre esperienze.
Ecco come la comunicazione diventa un mezzo fondamentale per costruire la conoscenza, con il suo facilitare le relazioni dal sociale all'intrapersonale.
Bruner definendo il linguaggio come "strumento della mente", si lega alle teorie di Vygotskij in cui la comunicazione linguistica media le funzioni cognitive superiori (ricordare, astrarre, generalizzare, categorizzare, concettualizzare, riflettere) e gli riconosce così un ruolo fondamentale nell'attività sociale in cui si stabiliscono le relazioni, essenziali per la costruzione di significati e, quindi, d'apprendimento.

1. TECNOLOGIE E STRATEGIE COGNITIVE E METACOGNITIVE

L'efficacia delle tecnologie in tutto questo si riconosce nelle strategie legate alla loro fruizione, le quali concorrono a sviluppare le funzioni cognitive superiori attraverso la costruzione di significati in contesti autentici, il tutto utilizzando la lingua target.

internet fornisce una miriade di testi in lingua che riportano informazioni autentiche

Entriamo nello specifico: il linguaggio è composto da testi, orali e scritti, che trasmettono informazioni; i mezzi multimediali (internet) forniscono una miriade di testi in lingua che riportano informazioni autentiche, le quali permettono all'utente di entrare in relazione con il mondo e di servirsi così di una rete sociale per costruire significati e, quindi, conoscenza.
Le strategie utilizzate per compiere queste operazioni, sono le stesse identificate come fondamentali per lo sviluppo cognitivo (Cook, 1993) e l'apprendimento duraturo, e cioè:

- uso delle risorse disponibili
- elaborazione dei materiali
- classificazione
- attuazione di modifiche
- utilizzo di mappe concettuali (ipertesti)
- transcodificazione
- attuazione di transfer
- attuazione di inferenze
- ripetizione

Uno studente a cui è richiesto di cercare un'informazione in rete, metterla in relazione con un'altra precedentemente acquisita e riportarla alla classe, magari sottoforma di presentazione in *Power Point*, ecco che utilizza tutte le strategie elencate, producendo lingua e sviluppando abilità linguistiche in contesti di completo coinvolgimento cognitivo.
È chiaro come un' acquisizione di questo tipo sia approfondita ed efficace in quanto basata sulla soddisfazione dei bisogni dello studente, il quale necessita di utilizzare tutte le sue facoltà nell'esperienza linguistica affinché questa sia totale e, quindi, orientata al contenuto in un ambiente di apprendimento autentico e complesso.
Se il processo di insegnamento rispecchia queste caratteristiche, concorrerà sicuramente alla formazione di studenti esperti (Tessaro), di studenti, cioè, in grado di padroneggiare la disciplina in contesti diversi.
Oltre alle strategie cognitive, basilari per l'acquisizione linguistica sono anche le strategie metacognitive, come:

- pianificazione
- controllo del lavoro (autocontrollo, auto-valutazione)

- attenzione analitica

tutte perseguibili con le nuove tecnologie attraverso precisi compiti assegnati dall'insegnante.
La chiave per impiegare sia le strategie metacognitive che cognitive nello sviluppo di abilità linguistiche è creare contesti di *problem solving*.

2. TECNOLOGIE E STILI D'APPRENDIMENTO

I media interattivi offrono diverse situazioni di *problem solving* rappresentate da diversi codici:

- testi
- immagini fisse e in movimento
- grafici
- animazioni
- tridimensionalità
- audio

La comunicazione, infatti, è data dall'interazione di più segnali trasmessi da diversi canali che stimolano tutte le facoltà dell'utente; questa caratteristica delle nuove tecnologie è sicuramente un altro vantaggio legato al loro impiego nell'apprendimento linguistico: la varietà di stimoli permette appunto di rispettare i diversi stili d'apprendimento dello studente.
Ci sono infatti apprendenti:

- indipendenti dal campo, che non separano le figure dallo sfondo, hanno una visione olistica dell'argomento;
- indipendenti dal campo, i quali separano le figure dallo sfondo, sono molto analitici nel processo d'apprendimento perché non sono distratti da elementi non connessi all'argomento principale;
- attivi, che guidano e pianificano il percorso da compiere;
- passivi, che preferiscono essere guidati e seguire un piano prestabilito;
- uditivi, visivi, cinestesici.

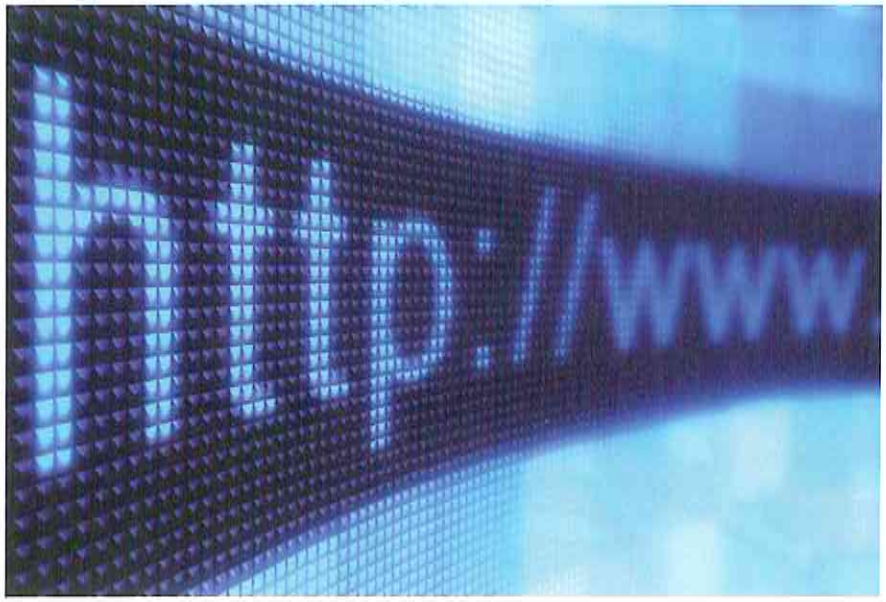
I mezzi ipermediali con la possibilità di ascoltare, vedere, toccare offrono la possibilità di percepire la lingua in maniera olistica; i filmati, le animazioni, la grafica, i suoni e i testi, soddisfano gli apprendenti visivi, uditivi e cinestesici.
La possibilità di scegliere tra tutti questi

stimoli permette agli studenti dipendenti e indipendenti di utilizzare il loro stile d'apprendimento; inoltre le velocità di lavoro diverse accontentano attivi e passivi, così come i giochi.
È evidente come le tecnologie rispondano ai diversificati stili d'apprendimento, sviluppando anche l'autonomia del discente, il quale vede aumentare assieme all'autostima, le sue abilità cognitive superiori (*Calp*, Cummins) e, ovviamente, le abilità informatiche.
Se prendiamo in considerazione altri due principi base del costruttivismo e, cioè, il coinvolgimento del maggior numero di facoltà e sensi nella costruzione della conoscenza e la stimolazione della motivazione, ecco che ancora di più possiamo cogliere i benefici dell'uso delle glottotecnologie.

È importante a questo punto sottolineare che per sfruttare al massimo le potenzialità di questi strumenti è necessario collocarli nel giusto momento del percorso didattico.
Le nuove tecnologie devono rappresentare una parte (la percentuale sarà decisa di volta in volta dall'insegnante) delle attività da proporre agli studenti; esse sono una risorsa in più di cui l'insegnante può usufruire per perseguire determinati obiettivi didattici.
La multimedialità, perciò, non può e non deve sostituire tutte le attività didattiche e tanto meno l'insegnante, il quale per ottenere buoni risultati, deve guidare i discenti nell'uso di questi strumenti, proponendo compiti adeguati all'obiettivo proposto.
L'insegnante, quindi, anche con le nuove tecnologie è tenuto a creare un ambiente di apprendimento significativo, il quale dovrà facilitare la discussione, lo scambio di risorse, la collaborazione, la riflessione e la soddisfazione dei bisogni.

3. POTENZIALITÀ E CARATTERISTICHE DEGLI STRUMENTI IPERMEDIALI

Il distacco dall'oggettivismo che ha caratterizzato l'avvento delle nuove tecnologie, in cui la gestione dell'apprendimento era a carico del pc, che diventava un passivo sostituto dell'insegnante, è ormai palese ed ha permesso di rivestire questi strumenti di un ruolo di facilitazione che mira ad un utilizzo attivo, sociale e quindi costruttivo.
Il computer è, di conseguenza, uno strumento potente, in quanto può essere usato e manipolato dall'utente che ha la possibilità di creare il suo



percorso finalizzato all'apprendimento.
Per quanto riguarda un percorso linguistico, attraverso il pc, possiamo reperire una grande quantità di materiale, dati e informazioni; ci sono dizionari e thesauri e, inoltre, letture, esercizi, immagini, video e registrazioni.
È, insomma, uno strumento flessibile, adattabile ai bisogni e ai ritmi del discente, il quale può usufruirne in modo integrato e interattivo.
Il sistema ipermediale crea ottime condizioni d'apprendimento in quanto unisce multimedialità e interattività, responsabilizzando il discente riguardo il proprio percorso informativo e formativo.
Il coinvolgimento di tutte queste facoltà favorisce, inoltre, l'utilizzo di entrambi gli emisferi cerebrali, fondamentale per l'acquisizione linguistica.
Nella didattica tradizionale si tende a stimolare solamente la parte sinistra del cervello, centro del linguaggio, della memoria verbale, della convergenza e dell'analisi; grazie agli stimoli ipermediali viene attivata invece anche la parte destra, sede del significato metaforico, visivo, divergente e di sintesi.

Vediamo in breve alcune caratteristiche degli strumenti ipermediali:

- Internet – fornisce una miriade di informazioni su diversi canali (scritto, audio, video) e sottoforma di risorse autentiche (radio, giornali, video, tv, siti vari) che permettono di perseguire l'approccio comunicativo; la comunicazione è basata su testi e i testi autentici devono occupare un ruolo centrale in quanto scritti per propositi comunicativi. Internet offre, inoltre, la possibilità di creare una comunicazione autentica grazie a *e-mail, chat, webcam*, microfoni. Si crea perciò un contesto sociale di incontro reale che fa attuare performance autentiche agli utenti, i quali sono così chiamati all'utilizzo di strategie linguistiche fondamentali quali: negoziazione, spiegazione di significati, discussione, persuasione; il tutto in maniera spontanea, povera di inibizioni e stimolata dalla risposta dell'interlocutore. Il materiale presente in rete permette, tra l'altro, di creare numerosi percorsi interculturali e di recuperare attività linguistiche create *ad hoc* quali letture, esercizi, approfondimenti grammaticali, lessico e pronuncia. Infine, come precedentemente affermato, compiti di ricerca, analisi e manipolazione delle informazioni permettono lo sviluppo di abilità cognitive.
- CdRom – questo tipo di materiale è creato appositamente per un obiettivo. CdRom linguistici contengono dizionari e attività linguistiche costruiti con appositi software. Utili gli esercizi con la valutazione immediata, in cui lo studente ha subito un feedback, senza stati ansiosi, magari con gratificazioni e suggerimenti. Molti CdRom offrono di lavorare con esercizi a più livelli di competenza, con la possibilità di registrare il lavoro effettuato. Questo strumento è particolarmente consigliato per l'autoapprendimento.

Un ultimo importante strumento dell'ipermedialità è l'ipertesto. La possibilità di scegliere il proprio percorso richiede l'uso di strategie e dei propri stili di apprendimento e rende il discente consapevole del proprio processo formativo; la linearità del testo cartaceo è rotta e il lettore costruisce il proprio percorso.
Inoltre, con attività linguistiche basate sulla scrittura, molte delle abilità e sottoabilità di quest'ultima vengono rivalutate: lo studente modella il testo e lo modifica, inserisce simboli, caratteri e può variare la sua lunghezza. Il lavoro, poi, è effettuato con la struttura della mappa concettuale che permette di compiere le scelte più adeguate al proprio stile, il tutto lavorando sempre nella lingua target.

4. VALUTARE IL MATERIALE IPERMEDIALE

All'insegnante, una volta consapevole dei benefici derivati dall'uso delle nuove tecnologie, resta il compito di pianificare attentamente le attività da far eseguire ai propri studenti.
Per riuscire a fare questo deve essere in grado di valutare il materiale ipermediale scelto, in base alle proprie esigenze.
Proponiamo ora alcuni punti da prendere in considerazione per la valutazione dei materiali multimediali:

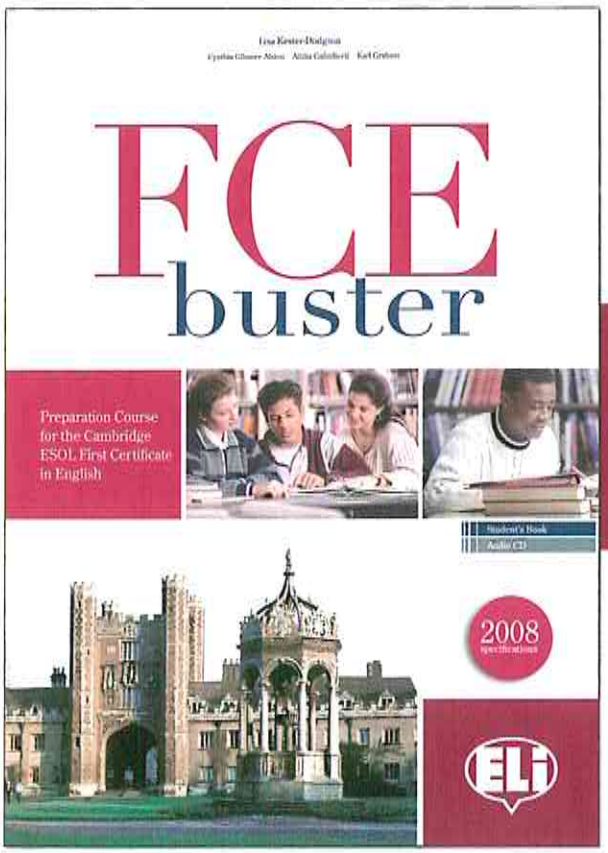
- Usabilità
- Istruzioni e/o guida (per software didattici)
- Interfaccia
- Immagini

- Suoni
- Animazioni
- Interazione vocale
- Tipo di lingua
- Tipologia di attività possibili (o già create nei software didattici)
- Abilità stimolate
- Tipo di feedback
- Livello di difficoltà
- Elementi culturali
- Possibilità di cooperazione

È importante che l'insegnante valuti attentamente questi elementi per organizzare l'attività didattica, la quale non deve essere lasciata al caso, proprio per riuscire a sfruttare tutti i vantaggi legati alle nuove tecnologie finora elencati e riuscire così a fare lingua in maniera completa e motivante.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET Libreria, Torino.
- BRUNER J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- COOK V. (1993), *Linguistic and Second Language Acquisition*, Macmillan, London.
- CUMMINS J. (1979), "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, 49.
- DANESI M. (1988), *Neurolinguistica e Glottodidattica*, UTET Libreria, Torino.
- DESIDERI P. (1999), *Multimedialità e didattica delle lingue*, I Quaderni della Mediateca, Ancona.
- JONASSEN D. (2000), "Transforming Learning with Technology", in *Educational Technology*, March – April, 2000.
- PORCELLI G., DOLCI R. (1999), *Multimedialità e Insegnamenti Linguistici*, UTET Libreria, Torino.
- SERRAGIOTTO G. (2004), *Le lingue straniere nella scuola*, UTET Libreria, Torino.
- SERRAGIOTTO G. (2007), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, La Serenissima, Vicenza.
- TAMPONI A., FLAMINI E. (2000), *Lingue straniere e multimedialità*, Liguori Editore, Napoli.
- TESSARO F. (s.d.) *Processi e metodologie dell'apprendimento*, Modulo online SSIS.



FCE buster

Preparation Course for the Cambridge ESOL First Certificate in English (FCE)

Volume per lo studente (con o senza chiavi)
2 CD audio
Guida per l'insegnante

2008 specifications

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

The Development of Oral Language Skills and Phonological Awareness

The Critical Elements in English Language Acquisition

Nancy Rose Steinbock
M.A., CCC-SPL - *Inglese Dinamico* - Venice*

. . . Brunetti began eating, but halfway through his portion, his attention was drawn once again to Chiara, who was now in full denunciation of her English teacher.
"The subjunctive: Do you know what she told me when I asked about it?" Chiara demanded, voice rich with remembered astonishment as she glanced around the table to see that the others were prepared to respond in similar vein. When she had their attention, she said, "That we'd get to it next year." The noise with which she set down her fork gave ample expression of her disapproval. Paola shook her head in sympathy. "Next year," she repeated, the conversation somehow having crossed over into English. "Unbelievable."

Taken from ***Suffer the Little Children*** (2007) by Donna Leon, p. 177.

to "qualify" teachers to become English language teachers in their classrooms

For many Italian English language educators, it has become clear that the standard methodology which has traditionally relegated English in most Italian schools to a language "subject" much like Latin and Greek, requires change. That is, it is not taught, necessarily as a "modern" language or a language of widespread communication, but rather, as a course in which the homework exercises followed by the usual series of "verifiche" determine a student's competency in the language. Of equal concern to people like me is the recent push to "qualify" teachers to become English language teachers in their classrooms by providing a specified number of teacher-training hours "in" the language. The ultimate goal is to pass an exam that will give these teachers the responsibility of "teaching" English as part of their general classroom curriculum. Is this appropriate teacher training?
The following discussion is meant to reframe and clarify issues in language acquisition that are readily applicable to English language instruction in Italy. It will be presented as a series of "thought" questions followed by observations and possible solutions which come from the rich literature on bilingual education, primarily from America and Canada, and my own work based upon my years as a speech/language pathologist in the United States and intervention which we are currently doing in our own laboratories. While certainly this discussion is not exhaustive, it is intended to spur increased interest in the importance of early and meaningful oral language intervention in the preschool and elementary years followed by meaningful oral/literate language development in late elementary and the secondary school years. Implicit in this is the appropriate preparation of teachers.

* This paper is based upon a workshop given by the author, "The development of English phonological skills: The critical element in English language acquisition," TESOL-Italy National Conference, Naples, November 3, 2006.

Nancy Rose Steinbock, an American-trained speech/language pathologist, is the creator and director of *Inglese Dinamico* (www.inglesedinamico.com) in Venice. She is an specialist in the development of language and language disorders in children, dyslexia and in bilingual language acquisition in children and adults.

1. READJUSTING OUR FRAMEWORK: DO WE TEACH ENGLISH AS A "FOREIGN" LANGUAGE OR AS A "SECOND" LANGUAGE? WHAT IS THE DIFFERENCE AND WHAT IS THE IMPACT UPON INSTRUCTIONAL METHODOLOGY AND SKILLS OUTCOMES FOR SCHOOLCHILDREN?

An important issue raised here is the application of concepts from bilingual education in the foreign-language classroom. Bilingualism/multi-cultural diversity is easier to achieve with a dual language program even if there are few if any speakers of the target language in the surrounding community (Cloud, Genesee & Hamayan, 2000). This has been demonstrated in America in programs in Ohio and Indiana in which French dual language programs have been successfully launched even in the general American English community. It is important to keep language as a central theme in the instruction since language serves a dual role: 1) it is a prerequisite to successful education and, 2) it is an important outcome of successful education (Cloud et al., 2000). Of equal importance is the idea that language is the medium through which culture and education are delivered. Therefore, students must acquire the skills to do the academic work (Cloud, et al., 2000; Collier, 1995).

Important models for achieving social/academic competencies in a second language come from "enriched education" (Cloud et al. 2000) and "sheltered instruction" (Echevarria, Vogt & Short, 2004). Promoting bilingualism and biculturalism in the classroom along with other objectives of the academic program that facilitate meaningful acquisition of a second language is a major goal of the enriched education approach to classroom design and management. At the same time, the teachers and administrators aim for advanced levels of functional proficiency in two languages. They achieve these goals by using the majority language along with another language as the medium for academic instruction for significant portions of the day *during the elementary school years* (italics mine). Further, as these researchers point out, "Effective communication requires more than simply knowing a linguistic code. It requires knowing how to use the code in socially and culturally appropriate and meaningful ways. ... Educational professionals also accept now that the development of advanced levels of language competence in a primary or secondary language is most successful when it occurs in conjunction with meaningful, important and authentic communication. In school settings, this can be communication about academic subjects. ... including second languages not only as subjects of study but also as vehicles for teaching and learning other academic subjects is a logical and effective way of extending students' language competence" (Cloud et al., 2000, p. 2).

increased need for bilingual/multilingual skills in our electronic age

There are clear benefits to providing enriched educational programs. First, students have the opportunity to develop their primary language along with a secondary language. There are also *cognitive* benefits. Research demonstrates that students with advanced levels of proficiency in a second language often experience certain cognitive/linguistic advantages when compared to monolingual students (Lambert, Genesee, Holobow & Chartrand, 1993; Hakuta, 1990; Cummins, 1981). One gains insight into the primary language as a result of adequately learning a second language; for example, that different languages use different words to express the same ideas or that syntactic structural differences enhance knowledge of the grammatical structures of the primary language *(contrastive learning)*. Also, there is evidence of improved divergent thinking, pattern recognition and problem-solving. Bilingual children have advanced levels of *metalinguistic* awareness which is the knowledge we have about structural properties of language including sounds, words and the grammar of language. It is a key to learning to read because it facilitates decoding (Steinbock, 2004; Moats, 2000).

2. THE IMPORTANCE OF COMPETENT ENGLISH SKILLS FOR THE NEW MILLENNIUM: WHY DO WE NEED TO THINK OF 'INTERACTIVE' LANGUAGE VERSUS 'SYNTACTIC' LANGUAGE IN THE CLASSROOM?

There is no argument that there is increased need for bilingual/multilingual skills in our electronic age. Cloud et al. (2000) stress the importance of strong language skills as being increasingly important in the "age of information." New technologies expand and facilitate communication and with the internet and communication technologies there is increased demand for language competency. Individuals who are competent in multiple languages will benefit the most from new technologies that give access to information (p. 2). They further elaborate on the challenges being raised in the face of changing multi-national economics. Key is the emphasis on fluent language skills as fundamental to personal growth and fulfillment. They state, "Language competence leads to personal empowerment because effective use of language for engagement in society commands respect and attention. Language competence gives voice to individuals' social, political and economic concerns" (p. 2).

We know that programs promoting CLIL and other types of activities to promote language learning are being implemented, although slowly, in Italian classrooms and with mixed results. Annavaleria Guazzieri (2006), an investigator of outcomes in numerous CLIL settings has observed that "Sometimes CLIL has brought about the worst aspects of teaching (content-centred classroom where the focus lies on low-level cognitive skills – such as memorization, rote-learning, superficial reading, inauthentic evaluation, *ex-cathedra* approach, very little interaction)," (quoted by Simon Greenall, 2006). Is teacher preparation paying attention to fundamentals of oral language development and its importance as a dynamic in language acquisition?

3. ORAL LANGUAGE DEVELOPMENT: SHOULD IT BE PRIMARY OR SECONDARY IN OUR CLASSROOM TEACHING METHODOLOGY? CAN WE EFFECTIVELY "IMMERSE" OUR STUDENTS WITHIN THE LIMITS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING HOURS?

An important feature of second language education is the formation of the relationship between language and aspects of its development in school that are similar to the normal language acquisition outside of school. With this approach, children can use their intrinsic language-learning abilities to develop increasingly complex language skills as well as the ability to *think* about them. This interdependence must be understood by educators if the aim is *language proficiency*. There is strong evidence that integrative second language instruction is more effective than an approach that teaches a second language in isolation but successful instruction must prepare classroom teachers in the functions of language and the particular developmental aspects which drive acquisition, increase motivation and as demonstrated in our own program, teach *active strategies* which can be independently activated outside of the classroom (Steinbock, 2007; Steinbock, 2006).

TESOL (1997) in America has made the learning of English for academic purposes a major goal for ESL instruction. Goals include: 1) to interact in the classroom; 2) to obtain, process, construct and provide subject matter information in spoken and written form and, 3) to use appropriate *learning strategies to construct and apply academic knowledge* (italics mine). My observations of classroom teaching, interviews with teachers, parents and students and examination of the materials typically utilized from elementary school through secondary suggests over-reliance on decontextualized "school" language, artificial social situations that purportedly convey 'how' English is used and cultural information and de-emphasis of oral language development in favor of didactic teaching delivered mainly through print. The contextual language of "self" that heightens awareness of self-expression and develops a person's motivation to want to "share" within a personal, social context is all but absent in the traditional classroom.

Why begin with the language of the "self?" First, it is more meaningful and second, it is more motivating to report and converse about personal experiences, especially for children. Third, it mimics the natural progression of language development in the home and community. Fourth, importantly it reduces the load on memory and attention so that the participant is "freed up" to direct attention and short-term memory capacities for the language to re-present his or her events, demands for action or information and for commenting (van Kleeck, 1998: Steinbock, 2007b).

It is not enough, however, to assume that if we "speak" the language, we are "speaking" the language. It is only by knowing well the phonology and phonetics of a language and how that language 'sounds' that we can become increasingly 'insiders' in the target language. This core knowledge is essential for accurate, speaking, reading and writing. Yet, it is absent except in the most cursory

presentation in classroom teaching including the few hours devoted to "mother-tongue enrichment." A cautionary note here is that just because a person is a mother-tongue speaker does not insure that a person's knowledge base and teaching activities contain explicit training in English speech awareness and rhythm patterns including the critical information necessary to develop reading and writing skills.

4. THE ORAL/LITERATE LANGUAGE CONTINUUM: WHAT IS IT AND WHAT IS ITS IMPORTANCE IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION? HOW DO WE DEVELOP ORAL AND LITERATE COMPETENCY IN OUR CHILDREN?

Hearing and *saying* English correctly, particularly in youngsters, is essential for learning to communicate naturally. Research from reading and reading disabilities studies demonstrates that a firm oral language foundation is necessary for successful literacy acquisition (Catts & Kamhi, 2004). From this springs the linguistic knowledge necessary to acquire the automatic decoding skills associated with competent reading and reading comprehension. The phonological or sound system of a language is the base from which the pathways for coding, storage and retrieval of words and grammatical units occurs. Each culture has its own system for modeling, shaping and providing feedback for the "talk" routines of the community so by the time a child enters school, he/she has thousands of words, many routines and the facial and body language to go with them. This knowledge provides the springboard to the literacy system of most cultures as the child, with instruction, learns to provide meaningful communication through print and to use print as an important medium for learning, a process which occurs usually between 3rd and 4th grade. When a child has strong print decoding skills, then he/she utilizes his or her syntactic knowledge to anticipate word sequences in a sentence (Chall, 1983).

Consideration must be given to what happens when we fail to provide consistent, correct speech models as a regular part of our English language instruction as well as what happens when we fail to make the connections between the print conventions of English and how they sound through specific phonics or sound/letter correspondence training (see Steinbock, 2004 for further discussion of these concepts). When we learn through print is it "Italianish" or "English?"

without the ability to speak fluently, the fluent writing process is slowed as well

To achieve competency as a conversational participant in the beginning level of acquisition of a foreign language, a person must be actively engaged in the act of oral communication. This implies regular practice with the target language first to achieve ease of pronunciation and chaining words and phrases together into communicable exchanges. Secondly, the person must have regular opportunity to participate in *active use* of the language, an area which is given less attention than the acquisition of language through print. Within the school community, opportunities exist for providing these models even if the teacher is not a native English speaker. Teaching students to listen to English language movies, music and other multi-media materials without continual reliance on Italian translation is essential in school. Outside of school, children can be activated to seek further experiences with friends, television and other media materials such as quality children's literature. By seeing language in action and by studying the gestural system, timing and rhythm of English in natural contexts, *active listening* and *active imitation* promote easier access and readier comprehension and use of English. Absence of *regular and consistent real models* handicaps the learner and consigns him/her to learn through print medium.

As has already been noted, without a good oral basis upon which to rest written language, the learner does not activate acquiring knowledge of English, but instead, tries to make sense of print through the Italian phonological system. While certainly, it is a natural and obvious strategy for learning, without correction and shaping of the oral language system, learning is impeded since the afore-mentioned attention and memory systems are not strengthened with practice, generally leaving only the most motivated students to further their knowledge and use of English. Having to decode slowly with an incorrect phonological system slows comprehension and activation of syntactic knowledge. This is detrimental to effective learning.

When we read, we automatically apply subvocal "voicing" to our reading. In effect, we have an inner-narrator who drives the reading process forward. The more fluent the "narrator" the greater our comprehension and apprehension of language forms. And, without the ability to speak fluently, the fluent writing process is slowed as well. In normal language acquisition, children who speak in cohesive oral text become competent paragraph writers. They understand the flow of language and innately apply it to the writing process. The lack of adequate knowledge of the English phonological system reveals to us a significant weakness in acquiring a second language, i.e., *weak phonological awareness* and *metalinguistic skills* in the target language.

5. THE DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL AWARENESS AND METALINGUISTIC SKILLS: WHAT ARE THEY, WHY ARE THEY NECESSARY TO ACHIEVE FLUENT SPEAKING, READING AND WRITING SKILLS?

Phonological awareness refers to a person's conscious knowledge of the sound system of a language. Metalinguistic awareness is essentially the process of analyzing speech and language units, e.g., recognizing rhyming syllables, word-boundaries, etc. Word play is an example of a child's metalinguistic ability. In English, between the ages of 2 and 6 years, children develop recognition of word boundaries in print and speech and can comment on the speech of others. They can make speech/language modifications for grammatical and lexical forms. Actual understanding of complex meanings or alternative word meanings develops after this age. Between 6 and 10, children understand the humor and forms for creating riddles and puns. They learn that words have both literal and figurative meanings depending on context. They can segment speech into smaller and smaller units. It is this knowledge and the level of sophistication that each child brings to school that determines his or her success in learning to read (van Kleeck, 1998). These skills are then extended as active learning strategies through specific teaching, e.g., in phonics, the system of sound/letter correspondences used in English.
A large body of reading acquisition research in America has clearly and emphatically demonstrated that children with oral language deficits rarely achieve age-appropriate reading levels and the long-term result is that they lag not only in their "grade" levels but also in achieving higher level cognitive skills and language skills because they are impeded in their knowledge gained from print. The area in which these children demonstrated significant deficits in the elementary school years was phonemic awareness. Their reduced metalinguistic ability hampered their ability to read and to write effectively. The issue was not that these children could not learn, but that the services they were receiving were not effective (American Educator, 2004). These findings could be applied to current teaching methodology of English. In effect, we are 'disabling' students by not teaching them properly.

quality software programs can assist the classroom teacher

6. SMOOTHING THE PATH FROM SPEAKING AND LISTENING TO READING AND WRITING: WHAT EFFECTIVE TEACHING TECHNIQUES AND ASSISTIVE TEACHING DEVICES CAN IMPROVE ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION FOR BOTH TEACHERS AND STUDENTS?

Certainly in the early primary school years, foreign language teaching hours should be devoted to developing a sensitivity to the sound and rhythms to the forms of different Englishes. Key skills to develop are metalinguistic awareness and phonological and phonetic knowledge. Teaching activities could be designed around language in use through demonstration in different contexts as opposed to didactic teaching which focuses upon decontextualized language that the child is then asked to insert into context. *Learning by doing* has greater impact than textbook training, particularly when children are attempting to move into literacy in Italian. Early writing activities could focus upon teaching children how to talk about themselves and their lives as well as having them interact imitating correct speech/language forms. Booksharing, playing board games in groups, learning the alphabet and how to say it correctly for spelling in later developing activities, learning number, shape and descriptive concepts through math, science or art activities we have found to be effective teaching mediums in our laboratories, both in classroom and small group settings for younger and older students. Speech and language become a medium for communicating rather than a thing to be studied and applied. Currently, we are utilizing drawing/writing books that promote learning to talk and write about real life facts, experiences and the physical world of the students and engaging them in reading story books and books for young readers and young adults. All materials are in English so that they learn to navigate both the language of instruction and social interaction without depending upon Italian. Card and board games played in America and England are used to promote turn-taking and regulating language between them in English. Since November, 2007, we have been using a high-quality software program designed to aid English language students experiencing reading acquisition difficulties. It is being utilized successfully in America where it originated and in England, New Zealand, Australia and Latin America. Here, it is being adapted for developing metalinguistic awareness, phonics skills and improved speech clarity in both children and adults. We have been able through videotape, to document significant improvement in speaking, reading and writing skills. Our preliminary findings suggest that quality software programs such as the one we are now using can assist the classroom teacher in a variety of ways: training English phonology and phonics, developing knowledge of vocabulary ad word and sentence constructions that are correct and easily imitated for speaking and writing. Added benefits include hearing consistent speech forms, intonation patterns and learning to follow directions through heightened

speech awareness and improved comprehension. Program documentation that includes task analysis of each student's progress assists in helping us to improve teaching methodology for general classroom use and for individual students.

A FINAL NOTE AND COMMENT

When teaching methodology moves firmly away from encouraging passive learning to methodology that encourages active learning, teachers and students join in a cooperative learning environment. The positive outcome is that all participants cooperatively gain knowledge and extend their speech/language skills.

Areas such as phonology which are traditionally weak, are strengthened with computer technology that improves teaching methodology and learning outcomes. Computer-assisted teaching and interactive classroom activities can create a positive learning environment for everybody. Non-mother tongue teachers are supported in their efforts to impart not only the surface knowledge of English but also knowledge that results in English being a natural part of each student's daily life so that he or she can move with greater ease through both languages and cultures. In effect, well-taught children come to view English not as a separate entity but an integrated entity within themselves and they have the capacity to move back and forth between languages in *use* to discover just the right word or expression from the primary language(s) of the home or from English.

(Two colleagues conferring):
- Let's use this page for the 2nd through 4th graders on "How I've changed since I was a younger."
- We can't. Some of them haven't learned the past tense yet.
- What do you mean?
- They learn past tense in the fourth grade or even later.
- What? You've got to be kidding me! Unbelievable.
(Taken from a planning session for a summer laboratory, January, 2007).

BIBLIOGRAPHY

- American Educator, Waiting Rarely Works: "Late Bloomers" Usually Just Wilt, editorial comment, Fall, 2004.
- CHALL J. (1983), *Stages of Reading Development*, McGraw-Hill, New York.
- CATTS HUGH & ALAN KAMHI (1999), *Language and Reading Disabilities*, 2nd Edition, Allyn & Bacon, New Jersey.
- COLLIER VIRGINIA P. (Fall, 1995), "Acquiring a Second Language for School Directions", *Directions Language and Education*, National Clearinghouse for Bilingual Education, V. 1, No. 4.
- CLOUD NANCY, FRED GENESEE & ELSE HAMAYAN (2000), *Dual Language Instruction; A Handbook for Enriched Education*, Heinle, Boston, MA.
- CUMMINS J. (1981), "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students" in *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, CA: Evaluation and Dissemination, and Assessment Center, 1-50.
- ECHEVARRIA, JANA, MARY ELLEN VOGT & DEBORAH J. SHORT (2004), *Making Content Comprehensible for English Learners*, The SIOP Model, Pearson Education, Inc., Boston, MA.
- GREENALL S. (2006), *Innovation and change in language teaching - the ecology of Global English*, Paper delivered at the European Label Awards, Warsaw, Poland, by ©Simon Greenall, 16 October 2006.
- GUAZZIERI A. (2006), *Participation in CLIL*, paper presented at European conference on CLIL, Helsinki.
- HAKUTA K. (1990), "Bilingualism and Bilingual Education: A Research Perspective", in *Occasional Papers in Bilingual Education*, No. 1, Spring 1990.
- LAMBERT W.E., F. GENESEE, N. HOLOBOW & L. CHARTRAND (1993), "Bilingual Education for Majority English Speaking Children", *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 8, pp. 3-22.
- LEON D. (2007), *Suffer the Little Children*, William Heinemann, London.
- MOATS L. (2000), *Speech to Print: Language Essentials for Teachers*. Paul Brookes Publishing, Baltimore, MD.
- STEINBOCK N.R. (2004), "Speech Proficiency and Phonological Awareness: Critical Foundation Skills for English Language Acquisition", *Perspectives*, Vol. XXI, No. 2, Fall, pp. 123-129.
- STEINBOCK N.R. (2006), "Linking Oral/Literate Language Acquisition to the Acquisition of English as a Second Language", *Scuola e Lingue Moderne*, 6-7, June-July, pp. 16-19.
- STEINBOCK N.R. (2007), "Pithing the Turtle: Does language analysis necessarily result in language acquisition; The role of narration in language development", *Scuole e Lingue Moderne*, 1-3, XLV, pp. 22-28.
- STEINBOCK N.R. (2007b), "I am is Mattia: Teaching English in the Age of Necessity.", Workshop presented in Belluno, March 1, 2007; Mestre, May 3, 2007.
- Teachers of English to Speakers of Other Languages (1997), *ESL Standards for Pre-K-12 Students*, Alexandria, VA, TESOL.
- VAN KLEECK (1998), "Preliterate domains and stages: Laying the foundations for beginning reading", *Journal of Children's Communication Development*, V. 20, 1, pp. 35-51.

Cittadini europei che guardano al mondo

Una sperimentazione CLIL

Antonella Benvegnù, Sara Frigato, Lorenza Gramegna, Lucia Pozzato, Chiara Varagnolo, Germana Zanforlin - Liceo Classico Statale "C. Bocchi" Adria RO

Dalla progettazione alla realizzazione

Antonella Benvegnù - Docente di Lettere e FS Area 2 - Formazione

La normativa di riferimento per l'uso veicolare della lingua straniera è innanzitutto rappresentata dal quadro legislativo europeo[1]; in contesto italiano, se già il "Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche" (DPR 275 dell'8 marzo 1999) parla di insegnamento di contenuti curricolari in lingua straniera (art. 4, comma 3), è comunque negli ultimi anni che al CLIL ricorrono progressivamente le istituzioni scolastiche, dotandosi di adeguate programmazioni. A dimostrazione del crescente interesse verso questa linea metodologico-didattica, con evidenti implicazioni pedagogiche ed educative in senso interculturale, basti pensare che la legge-delega 53/2003 è stata seguita da uno schema di decreto legislativo concernente "le norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo e di istruzione e formazione" in cui, a proposito delle attività didattiche ed educative nei percorsi liceali, si stabiliva nel quinto anno "l'insegnamento in lingua inglese di una disciplina non linguistica" (art. 3).[2] Seppure bloccato il disegno di riforma della scuola superiore, tuttavia le esigenze formative di studenti che vivranno in un villaggio globale rendono fondamentale l'acquisizione di complesse competenze comunicative. La riflessione sulla dimensione planetaria in cui ci si trova ad insegnare/vivere, a seguito della mondializzazione degli scambi e alla globalizzazione delle tecnologie informatiche, ha in parte orientato l'elaborazione dell'offerta formativa in un Liceo Classico impegnato in progetti europei e interculturali, quindi caratterizzato da una certa "mobilità", dove, quasi come evoluzione naturale, si è approdati al CLIL quale possibile modalità di realizzazione di nuovi percorsi educativi, "elaborazione di tecniche, strategie, strumenti per favorire il pluralismo culturale" (De Matteis 2007a:7).
L'idea è maturata nel corso delle riunioni di alcuni gruppi di lavoro (dipartimenti disciplinari, consigli di classe, staff del dirigente) ed è stata progettata da un'*équipe* di docenti dell'indirizzo Linguistico in un'articolazione coinvolgente varie discipline oltre alle lingue e declinata in percorsi differenziati (Tab. 1). Tale progettazione integrata si è delineata come una priorità nel processo di sviluppo dell'Istituto; le innovazioni, d'altro canto, "si basano essenzialmente su cambiamenti generalizzati di natura professionale, i quali richiedono una ristrutturazione dei comportamenti fondata su processi di ricerca" (Summa 2000:174). L'uso veicolare della lingua straniera, percepito come strumento di cui avvalersi nell'azione didattica, è stato pensato dunque come "itinerario" di ricerca-azione finalizzato, mediante una maggiore esposizione, al

[1] Normativa europea: Trattato di Maastricht artt. 149-150 (1991), *Libro verde* (1993), *Libro bianco* della Commissione europea – *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* (1995), Quadro di riferimento europeo per l'insegnamento delle lingue straniere (1998), *Action Plan* – European Union (2003), *New Framework strategy for multilingualism* (2005), *Youth in action* 2007-2013. Significative risultano le pionieristiche esperienze didattiche condotte nei paesi del Nord Europa e ampiamente documentate in letteratura; per la bibliografia si vedano Barbero T., Clegg, J. (2005), Coonan C.M. (2002), Serragiotto G. (2002).

[2] Nello specifico per il liceo linguistico "dal primo anno del secondo biennio è previsto l'insegnamento in lingua inglese di una disciplina non linguistica" e "dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, nella seconda lingua comunitaria, di una disciplina non linguistica" (art. 7 dello schema di decreto legislativo alla L. 53/2003 approvato in via preliminare nella seduta del Consiglio dei Ministri del 27/05/2005).

potenziamento della LS nell'indirizzo Linguistico (programmi Brocca) e al miglioramento del processo di insegnamento/apprendimento. Indispensabile si è dimostrata la formazione linguistica[3] e metodologico-didattica del personale docente in particolare degli attori della sperimentazione. Non solo alcuni hanno seguito corsi di aggiornamento in presenza e *on line* proposti dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto,[4] ma pure il piano annuale, di cui il Liceo si è dotato, ha previsto la formazione interna, tenuto presente che "le innovazioni radicali, riguardanti i contenuti tecnici del lavoro o i contenuti organizzativi e relazionali, sono possibili soltanto attraverso percorsi di sperimentazione, opportunamente tutorati" (Summa 2005:24). Il supervisore esterno, che ha seguito il gruppo di insegnanti coinvolti, nel corso di alcuni incontri ha fornito prima i modelli teorici di riferimento ribadendo che il CLIL implica, tra l'altro, una "trans-formazione" (De Matteis 2006:120) del "docente in insegnante europeo di qualità consapevole e competente" (De Matteis 2005; 2007b); poi ha sostenuto i colleghi nelle fasi di programmazione e realizzazione dei percorsi; ha guidato la verifica finale dell'attività e la riflessione sulle pratiche fornendo preziosi strumenti di lettura e valutazione della prassi (*check-list* per valutare la difficoltà di un compito e *check-list* delle variabili per una progettualità CLIL; Coonan 2002).
È stata praticata la co-docenza tanto come specifica attività di co-progettazione delle lezioni quanto come compresenza in classe (il docente di LS ha svolto un'ora aggiuntiva di insegnamento alla settimana durante l'orario del docente di disciplina): in questa fase iniziale la compresenza è parsa, infatti, la migliore forma di collaborazione. Gli insegnanti, grazie alla flessibilità oraria (art. 5 del DPR 275/1999), hanno programmato i moduli con pacchetti orari minimi adeguandoli ai concreti bisogni didattico-educativi di ciascuna situazione: ad es. il Modulo *Approche à Strasbourg* si è concluso prima dell'organizzazione reale di un viaggio in Alsazia, il Modulo *Tagore's Gitanjali* si è collocato dopo lo studio del testo poetico in Italiano.
Nei paragrafi successivi vengono descritti i moduli CLIL 1 e 3 del progetto *Leggere la cittadinanza europea nelle lingue d'Europa* (Tab. 2) la cui elaborazione è stata condivisa dal *team* di docenti delle due classi parallele interessate (II A e II B Linguistico) che ha messo a punto i contenuti, predisposto i materiali, concordato strategie e tempi di intervento, verifiche e valutazioni (12 ore di programmazione per modulo).
Gli studenti, relazionatisi senza alcuna difficoltà con due docenti "compresenti", hanno dimostrato interesse verso i contenuti presentati in LS anche quando era l'insegnante di disciplina ad avvalersi di una lingua diversa dall'italiano. Al biennio, dove la LS è oggetto di studio metalinguistico mediante esercitazioni prevalentemente di tipo grammaticale e lessicale, l'esperienza CLIL ha anticipato l'uso veicolare della LS che, invece, viene privilegiato al triennio; da quanto si è evinto da monitoraggi e verifiche effettuati, il valore propedeutico dell'attività ha stimolato la creatività degli studenti nonché sostenuto la loro motivazione nell'apprendimento linguistico.

[3] Prima e contemporaneamente alle lezioni, per apprendere/recuperare le abilità linguistiche di base in LS, i docenti di disciplina hanno seguito specifici corsi di lingua straniera.
[4] Tali corsi rientravano nel progetto "CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento" cui la scuola aveva aderito.

Approche à Strasbourg - Géographie et Français

Chiara Varagnolo, Germana Zanforlin - Docenti di Lingua e Civiltà francese

"Mon âme est toujours
en apprentissage et en épreuve"
(Montaigne, *Essais*)

Le projet concernant la citoyenneté active en Europe destiné aux classes Secondes du Lycée Linguistique s'est tout naturellement relié au projet, dont les destinataires étaient les mêmes classes, d'un échange culturel avec des élèves français de deux lycées de Mulhouse.
La ville de Mulhouse, ainsi que sa région, l'Alsace, se trouve dans une position privilégiée, au carrefour entre la France, l'Allemagne, la Suisse... et a beaucoup souffert des divisions et des rivalités entre ces peuples européens. Elle s'avère donc être un témoin précieux des changements intervenus après la Seconde Guerre Mondiale, grâce surtout à la naissance de l'Europe Unie. Pour nos élèves la vie dans des familles mulhousiennes représente une véritable expérience interculturelle. En effet la plupart de ces familles ne sont pas d'origine alsacienne mais étrangère (cette ville, très industrialisée a connu une série de vagues migratoires: italienne, portugaise, espagnole, et aujourd'hui maghrébine, turque...). La journée à Strasbourg est une occasion magnifique pour visiter les sièges de quelques Institutions Européennes et mieux les connaître.
Qui plus est, la participation depuis quelques années de notre lycée à un projet Comenius ayant comme sujet "La culture comme fondement de la construction européenne" et utilisant le français comme langue véhiculaire,

nous fournit du matériel en langue française qui nous facilite la tâche.
C'est de ce chassé-croisé de projets qu'est né un module où la géographie concernant l'Union Européenne a été abordée par les professeurs de géographie et de français en français à partir de documents en français. Ce module a été à la fois un micro-exemple de modalité CLIL et une préparation à l'échange. En plus il a renforcé le sentiment d'appartenance à une communauté plus vaste que la communauté nationale, une communauté née après des siècles de guerres et d'incompréhensions. Le fait que l'U.E. se soit encore élargie, passant de 25 à 27 pays membres, avec l'entrée de la Roumanie et de la Bulgarie en janvier 2007, nous a incités à la réflexion sur certains préjugés malheureusement encore bien enracinés.
Quant à la réalisation de ce module, le matériel a été présenté sous forme de photocopies, faute d'autres indications (voir Tab. 3). Le module s'est terminé par un test écrit, en français pour les questions à réponse close (les élèves ne pouvaient pas se servir du dictionnaire) et en italien pour les questions à réponse ouverte et plus articulée (voir Allegato A). Le test a été corrigé par les professeurs de géographie et de français en collaboration. Quant à l'évaluation du programme de voyage préparé par les élèves à la maison pendant 15 jours, les critères utilisés ont été: originalité (2 points), intérêt de l'offre touristique (3 points), compétences linguistiques (5 points).
Une activité supplémentaire, un mois après la fin du module en question, a été un atelier de dramatisation: les élèves des deux classes ont préparé des dialogues en duo ou en trio sur la base d'une trace fournie par leurs professeurs de français. Le sujet était pour tous une visite guidée en français au Parlement Européen de Strasbourg, avec pour chaque groupe des variantes (ex: deux dames assez âgées et passionnées de bonne cuisine visitent le Parlement en attendant l'heure du déjeuner et se reinsegnent sur les spécialités gastronomiques de la région...). L'enregistrement vidéo de ces dialogues, après cette phase de rédaction des dialogues, de correction (seulement du point de vue formel), d'entraînement à la bonne prononciation et intonation, a eu lieu dans une ambiance détendue et enthousiaste: les élèves se sont occupés de manière autonome, mais très efficace, des décors, des costumes, du maquillage...
Le module s'est donc bien inséré dans le parcours des deux classes et a eu incontestablement des retombées positives sur la motivation des élèves, en particulier grâce au débat sur l'importance de l'apprentissage des langues dans l'U.E. Sans oublier, deux mois plus tard, la réussite complète de l'échange culturel.

Tagore's *Gitanjali* (English/Italiano)

Lucia Pozzato - Docente di Lingua e Civiltà Inglese

THE INPUT

We met a few times to organise and plan a six-period CLIL module, following the basic WH questions (why, who, what, how, how long, how many?), as suggested by Coonan (2002). Since the two classes involved are in the second year of a *Liceo Linguistico*, we selected four poems from Tagore's *Gitanjali* which we considered the most suitable both for the content and language.

students could paraphrase in English with little help from the teachers

The four poems were carefully examined in order to produce some "user-friendly" (Coonan 2002) activities for guided analysis. We agreed to devote the final two periods to the introduction of creative writing and six further periods to testing-evaluation. The planning phase of the CLIL project, with particular reference to the preparation of the teaching material, took us about two thirds of the total time needed for the CLIL module.

THE TASK

The lessons took place in the second term over a period of about two months at regular weekly intervals. Following a collaborative team teaching model (Coonan 2002), each lesson was given by both the English (LS) and the Italian (L1) teachers with English always being spoken throughout the lessons. After a few brainstorming and predicting questions, followed by a first reading of the poem by the LS teacher, the students were asked to read it out to the class and grasp its general meaning. Then the guided analysis (scanning and skimming reading, matching and fill-in exercises, answering questions, summarising) helped them understand the exact meaning of each line or single word. A few activities were given to the class as written homework. In class the students were invited to work in pairs and groups, as well as on their own. Some sample exercises are given below (Allegato B).

EVALUATION

One of the most unpredictable events was the realization that the students could paraphrase in English with little help from the teachers. As already said, they were asked to write individual poems inspired by Tagore's: their work provided us with the material used to assess the individual and global output of the CLIL module, which will be described in the *creative writing* section.

Creative writing

Sara Frigato - Docente di Lettere

"Dimmi e io dimentico
mostrami e io ricordo
fammi fare e io imparo."
Confucio

La lettura di poesie in lingua originale costituisce un'esperienza di incontro consapevole, privo di mediazioni, col sentire di un autore e, se alla lettura si affianca gradualmente l'indagine critica come riflessione sulle scelte operate nella definizione lirica di un pensiero, allora essa può forgiare anche in noi un desiderio, quello di tentare l'affascinante percorso della scrittura, e perché no, di una scrittura in lingua straniera.
L'esperienza condivisa tra le classi seconde è venuta, infatti, quasi come approdo inevitabile del percorso di lettura e analisi del testo poetico di R. Tagore nel tentativo di fornire agli studenti una competenza in più, quella che Cummins chiama CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) "che consente allo studente di far fronte alle richieste curricolari di apprendimento... attraverso l'impiego della LS/L2 in attività che implicano l'uso di processi cognitivi di ordine superiore quali l'analisi, la sintesi, la valutazione, la generalizzazione, il fare ipotesi ecc." (Coonan 2006:83).
Nella realizzazione del laboratorio ci si è avvalsi di alcuni suggerimenti tratti dal metodo suggestopedico (Lozanov 1978; Latini 2003) già sperimentato durante il corso dell'anno scolastico nelle ore di laboratorio di scrittura creativa in italiano (Frigato 2007:264-268).
L'attività, oltre a perseguire come obiettivo l'espressione di sensibilità e creatività individuali, ha costituito un valido potenziamento nell'acquisizione di convenzioni retoriche (attività di *matching* fra termini e definizioni) che, se affrontate solo attraverso un'attività di lettura ed analisi del testo, risultano, a volte ostiche o, perlomeno, rischiano di peccare di astrazione , ma soprattutto ha permesso allo studente di esperire autonomamente il proprio apprendimento. L'idea di un laboratorio di scrittura creativa in inglese è maturata tra insegnanti e studenti anche come una sfida con se stessi: scrivere di sé attraverso temi e strumenti suggeriti dalla lettura in inglese, lingua veicolare e concretamente interculturale se capace di innescare un dialogo così intimo come quello che si genera tra scrittore e lettore.
Come attività propedeutica alla prima fase del laboratorio (concerto passivo), dove la lettura diviene rito: "Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto" (Calvino 1979:60), gli studenti sono stati invitati a recuperare la concentrazione attraverso alcuni esercizi di *centering* per disporsi ad un ascolto attivo di una lettura espressiva con sottofondo musicale.[5] Si è passati all'assegnazione di consegne (concerto attivo) di esercizi di rielaborazione scritta in inglese di quanto letto attraverso la tecnica del flusso di coscienza, della scrittura senza alcun vincolo di ordine formale per praticare "una virtù: la novità perenne della sensazione libera" (Pessoa 2001:21); l'input, un tema ricorrente nella produzione dell'autore (per es. il rapporto tra l'uomo e la propria spiritualità). Anche la fase della scrittura ha visto l'accompagnamento della musica (questa volta *new age*, con un periodare stabile capace di focalizzare l'attenzione sulla sola scrittura). In un secondo momento si è passati poi dal flusso di coscienza alla stesura di versi. Interessante è risultato evincere repertori lessicali rintracciati nella fase di analisi dei testi e riutilizzati in modo originale dagli studenti per esprimere i propri sentimenti. La plurivalenza semantica della parola ha condotto ad una scelta accurata, talora negoziata col docente o con il compagno, nel maturare la consapevolezza della necessità di un'equivalenza tra parola e pensiero liricamente espresso. Il lavoro di riflessione sul lessico ha contribuito all'ampliamento del vocabolario, attivando le strutture profonde delle lingue e rimandando "le interpretazioni dei significati alla memoria a lungo termine, che include sia la nostra conoscenza del mondo, la cosiddetta "enciclopedia", sia, in particolare la memoria semantica, che interpreta e memorizza la lingua" (Balboni 2006:45). Così la costruzione di una versificazione, seppur semplice e non vincolata, ha indotto alla ricerca di chiavi espressive formalmente efficaci e, in tal modo, il "praticare" figure retoriche che, solitamente, nella scuola, rischiano di essere confinate nell'esclusivo ambito della conoscenza teorica, torna vivente in noi come bisogno, come strumento indispensabile alla sottolineatura dell'emozione, dell'immagine, del concetto: "Tutte cose che paiono estranee a un qualsiasi senso finché non ci occupiamo del bisogno degli esseri umani" (Williams 1954:21).
Da ultimo, in fase di revisione generale, l'attenzione si è focalizzata sulle sonorità e così... di nuovo alla ricerca di parole. Insomma un gioco stimolante, certo complesso, e soprattutto di grande soddisfazione nella condivisione della lettura dei testi prodotti, anch'essa opportunamente predisposta.
Quest'ultimo atto, realizzatosi nel gruppo, in silenzio e intimità, ha confermato il valore della lettura e della scrittura come luoghi di incontro e conoscenza all'insegna della reciprocità e così: perché non "raccoglier-ci" anche in un quadernetto, per leggere e condividere con famiglie e amici?

[5] Sono state utilizzate musiche della tradizione indiana rintracciate e scelte dagli studenti stessi che hanno svolto tale attività di ricerca nell'ambito di un progetto di educazione interculturale integrato a quello di cui stiamo dicendo.

"Because writing matters"[6]

Lorenza Gramegna - Docente di Lingua e Civiltà inglese

Traditionally, the educational and cultural goals of the curriculum at *biennio* (first two years) of language grammar schools is language-based. The EFL teacher's goals are "centered around grammatical accuracy and correctness." (Reid 1993:74-75). Writing activities are used as a means for practicing grammar, and mastering and reinforcing students' command of English grammar structures. Writing, that is *meaningful writing*, is generally put off until *triennio* (last three years). Writing is indeed often considered just one of the means for learning language, and, as such, nothing more than a language skill. Consciously or unconsciously, says Reid, it is "believed that once students have learnt to use correct structures, they would have learnt to write" (Reid 1993:25-27). That is why much emphasis is placed on grammar correctness. What is essential is "regular practice of correct structures, not the actual and complex process of writing, not meaning, not original thought" (Reid 1993: 25-7).

At the 14th Annual TESOL Convention (Teaching English to Speakers of Other Languages), *Content and Written Form*, Taylor stated that though ESL students obviously have language problems which definitely require attention, teachers "must recognize that writing as a process is only partially linguistic" (Taylor 1981:10). Zamel laments that "teachers respond to student writing by *finding* and *correcting* errors rather than reacting to the ideas expressed by the text" (Zamel 1982:167-181, emphasis mine). It has become clear that instruction in grammar does not necessarily transfer to the uses of language, and that "extended writing that has the purpose of communicating a message to an audience" can actually improve writing and develop thinking skills (Nagin 2006:22). Writing can be an excellent tool for learning in the broadest sense of the word, not just the foreign language. It is the result of complex mental operations which give the writer the opportunity to put together in a coherent and articulated way whole thoughts, opinions, responses, ideas, and contents that would otherwise remain scattered and untied. It is a cognitive activity which affects learning if it is used to enable the writer to discover and generate new meanings to communicate to the reader (Frederiksen & Dominic 1981:2-4).

Another traditional aspect of the upper secondary school curricula, is the way school subjects are compartmentalized as discrete disciplines, with no, or little connections with each others, as if learning should happen in water tight compartments. In the same way that thinking is not linear, learning should see knowledge as the interrelation of ideas, issues, and disciplinary focuses. Therefore, the use of English, both oral but especially written, to express contents of different disciplinary areas, becomes an excellent way to learn in the broad sense of the term, and also to improve language.

The CLIL module at *Liceo "C. Bocchi"* involved the teacher of Italian, the teacher of English, Tagore's poems and English. After a careful reading and analysis of six poems by the Indian poet, Class IIB was asked to respond to them, that is, to write about themselves through the themes and the form that the poet himself had used. The activity aimed not so much at practising a particular English grammar structure, a typical at *biennio* activity, but at self-discovery and at the individual development of each student as a novice writer. The ideas and contents of Tagore's poems the students worked with proved to be meaningful, intriguing, and compelling, and the type of writing activity assigned by the teachers gave the students the opportunity to immerse themselves totally in the topic to the extent that they really found that they had something important and of serious interest to communicate to their readers. The writing activity was based upon an active approach to learning and writing as meaning-making processes, and as "a creative discovery procedure characterized by *the dynamic interplay of content and language*" (Taylor 1981:6, emphasis mine). Their writing was considered the reflection of their development as thinkers, as they struggled in the process to express themselves in a clear and coherent way while composing in English (Cage 1986:8).

Needless to say, although the foreign language was not the specific end of the CLIL module, but the means through which learning was achieved and expressed, it benefited from such a content and language integrated approach to learning: the language of the students' poems was unexpectedly good. After all, "a rich vocabulary is the result of productive language use, which includes active and responsive reading and listening as well as writing and talking, and is only partially susceptible to direct instruction" (Mayher et al. 1983:79). As Confucius says, "*make me do things, and I will learn.*"

---

6 Nagin Carl (2006), *Because Writing Matters*. National Writing Project, Jossey-Bass, San Francisco.

7 A proposito di team teaching, Menegale precisa che "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, di gestione concreta della classe" (Menegale 2006:10).

Tab. 1 Programmazione didattico-educativa di Istituto – Sperimentazione CLIL

Finalità di Istituto	- educare ad un approccio interculturale e interdisciplinare del sapere; - potenziare le competenze linguistiche in LS degli studenti; - sperimentare prassi innovative nell'insegnamento delle LS; - promuovere progetti di ricerca-azione in cui i docenti sperimentatori (formati e seguiti da un *tutor*) elaborino e svolgano moduli CLIL, auto-osservino e valutino le proprie prassi didattiche e l'atteggiamento degli studenti; - ridisegnare gradualmente i percorsi formativi in prospettiva culturale europea; - incrementare le competenze linguistiche degli insegnanti di materie non linguistiche *(lifelong learning)*; - introdurre nuove forme di *team teaching'* (Menegale: 2006, 10-13).
Progetti che prevedono utilizzo modalità CLIL	*Leggere la cittadinanza europea nelle lingue d'Europa* (in "Educazione alla cittadinanza europea", progetto di Istituto) classi II A e B Linguistico. "CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento" progetto dell'USR Veneto: *The English and American Industrial Revolutions* (English/Storia) IV A Ling. *Let's go for a walk with Aristotle* (English/Filosofia) III A Ling

Tab. 2 Progetto *Leggere la cittadinanza europea nelle lingue d'Europa* (classi II A e B Linguistico)

Prerequisiti	Per francese ed inglese: livello di competenze linguistiche A 2 Trasversali: avere già sperimentato il *cooperative learning* - saper leggere e comprendere testi narrativi e informativi; - saper utilizzare la videoscrittura e internet; - saper consultare carte tematiche e geografiche.
Finalità	- Acquisire la conoscenza degli elementi di storia e istituzioni politiche comuni che uniscono i popoli europei e la consapevolezza degli obiettivi comuni che si intendono perseguire nel rispetto della varietà delle radici culturali, nella convinzione che educazione e cultura sono i connettivi comunitari essenziali; - sviluppare un pensiero flessibile, aperto all'Europa e alla mondialità nella convinzione che la differenza arricchisce e che l'identità è valore condivisibile affinché la dimensione europea non generi ulteriori chiusure (etnocentrismo allargato) ma si configuri come proiezione solidale verso l'alterità sulla scena mondiale.
Obiettivi generali	- Rendere consapevoli gli studenti della fondamentale importanza delle LLSS come strumento di comunicazione tra i cittadini europei; - riflettere sul concetto di cittadinanza europea attraverso la conoscenza di istituzioni, letterature, forme d'arte anche in relazione alle culture extraeuropee.
Obiettivi specifici CLIL	Moduli 1 e 3: - migliorare le competenze comunicative in LS; - favorire la capacità di acquisire conoscenze attraverso la LS; - incrementare la motivazione degli studenti all'apprendimento della LS in contesti reali e di contenuti disciplinari o interdisciplinari.
Obiettivi didattici	Ciascun docente ha declinato tali obiettivi in funzione della disciplina insegnata e della programmazione dei Consigli di Classe.
Modulo 1	*Approche à Strasbourg* Modulo CLIL Geografia/Français *Approche à Strasbourg* – (compresenza di 6 ore). Geografia: L'Unione europea. Français: atelier de dramatization. Diritto: istituzioni europee e italiane.
Modulo 2	*Il monachesimo* Storia: Ora et labora – Il monachesimo dall'età tardo-antica al Medioevo in Europa. Storia dell'Arte: I monasteri - luoghi di lavoro e di culto. Religione: La spiritualità medievale e il monachesimo.
Modulo 3	Rabindranath Tagore, *Gitanjali* Modulo CLIL Italiano/English – compresenza di 6 ore. Italiano: il testo poetico (I quadrimestre) + laboratorio di scrittura creativa in lingua inglese (6 ore) con resa in italiano.
Modulo 4	*De bello gallico*: esperienza di intercultura nell'*Europa* dell'antichità. Latino – traduzione di passi significativi dai *commentarii* di C. Giulio Cesare.

Tab. 3 Le module *Approche à Strasbourg*

Cours	Durée	Document déclencheur	Activités en classe	Activités à la maison
1	45 m. 5 m.	- Carte géographique de l'Europe sans noms - Présentation synthétique des principaux organismes européens	- En duo: retrouver les noms des pays, de leur capitale et la langue parlée officielle	- Associer nom de l'organisme à la définition correspondante
2	15 m. 30 m. 5 m.	 - La Journée européenne des langues - Présentation touristique de l'Alsace et de Strasbourg	- Correction collective activités individuelles - Lecture silencieuse de compréhension et interaction immédiate avec le professeur sur la variété et la richesse des langues en Europe	 - Lecture et compréhension
3	40 m. 10 m.	- Extrait d'une vidéo relative à la visite guidée en italien au Parlement européen d'un groupe d'élèves italiens - Programme de séjour d'un groupe scolaire italien à Bruxelles - Plan de Strasbourg - Fiche vide sur le modèle des programmes de voyage remis aux élèves	- Repérer des données significatives, au cours d'un double visionnement (avec et sans bande sonore), remplir une fiche	 - Elaborer un programme de six jours à Strasbourg dans la période précédant les fêtes de Noël (18/23 décembre 2006)
4	45 m. 5 m.	- L'Europe et ses symboles (le drapeau, la monnaie, la devise, l'hymne..) - Témoignages tirés de forum Internet relatifs à l'impact de l'U.E. sur la vie quotidienne de ses citoyens	- Lecture silencieuse de compréhension et interaction immédiate avec le professeur sur les sujets traités	- En duo: retrouver les noms des pays, de leur capitale et la langue parlée officielle
5	15 m. 35 m.	 - Quelques articles de la Constitution Européenne (23 octobre 2004) et le préambule de la Charte des Droits fondamentaux de l'U.E.	- Correction collective activités individuelles - Repérer les idées-clé, exercices d'association, vrai/faux	- Répérer les mots et les phrases-clé

Alunno ..... Classe ..... Data .....

Verifica CLIL Français / Geografia

1 A. Quels sont les pays fondateurs de l'Union Européenne? F____/6 G____/0,5

B. Quali sono le tappe costitutive dell'Unione Europea? G____/2,5

2 A. Citez 8 langues parlées dans l'Union Européenne. F____/8 G____/0,5

B. Perché è stata istituita la Giornata europea delle lingue? G____/1,5

3 A. Citez 5 institutions européennes avec leur siège. F____/5 G____/0,5

B. Indica se le seguenti affermazioni sono Vere o False. G____/2

(0,25 a risposta)

- Il Parlamento europeo dura in carica due anni e viene eletto dai cittadini degli stati membri.	V	F
- Il numero dei deputati del Parlamento europeo varia in rapporto alla popolazione degli stati membri.	V	F
- I membri e il presidente della Commissione europea sono eletti dai cittadini degli stati membri.	V	F
- La Commissione europea resta in carica 5 anni.	V	F
- La Commissione europea incarna il potere esecutivo.	V	F
- Il Consiglio europeo è composto dai capi di stato o di governo dei paesi aderenti.	V	F
- La Corte di giustizia europea assicura il rispetto e l'interpretazione uniforme del diritto comunitario.	V	F
- Il Consiglio dell'Unione europea gestisce il finanziamento del bilancio europeo.	V	F

4 A. Décrivez le drapeau européen. F ____/3 G____/0,5

B. Spiega il valore simbolico della bandiera europea. G____/1

5 A. Y a-t-il une devise européenne? Laquelle? F ____/1 G____/0,5

B. Quali sono i vantaggi dell'introduzione dell'Euro? G____/2,5

6 A. Quelles sont les valeurs indivisibles et universelles citées par le préambule de la Charte des droits? F ____/4 G____/0,5

B. Quali sono, secondo te, le future tappe necessarie ad un'effettiva unificazione europea? G____/2,5

F Tot._____/27 (20: sufficiente) VOTO_____/10

G Tot_____/15 (10: sufficiente) VOTO_____/10

Allegato B Example of a lesson

Clil Module: *Tagore's Gitanjali* IIIrd Lesson

R. Tagore, *Thou hast made me endless*

Thou hast made me endless,
such is thy pleasure.
This frail vessel thou emptiest
again and again,
and fillest it ever with fresh life.

This little flute of a reed
thou hast carried over hills and dales,
and hast breathed through it
melodies eternally new.

At the immortal touch of thy hands
my little heart loses
its limits in joy
and gives birth to utterance ineffable.

Thy infinite gifts come to me only
on these very small hands of mine.
Ages pass, and still thou pourest,
and still there is room to fill.

(From *Gitanjali*, I, by Rabindranath Tagore)

The poet (me) addresses God (thou) in a thankful tone, showing a feeling of everlasting gratitude as if he were carrying on an intimate and friendly conversation.

QUESTIONS

1. "I" stands for..... He addresses.....
2. Underline the words in the poem which contribute to the idea of limitedness/finite and infinite, then complete the two columns below:

Finite	Infinite

3. The words dealing with the finite refer to.....
4. The words dealing with the infinite refer to.....
5. What image of the poet do you get from line1?
6. What other images does the poet employ to represent himself?
7. What figures of speech are they?
8. What do they mean?
9. Find the words in the text which refer to the adjectives "empty" and "full"
10. Find the words which suggest positive feelings.
11. What are God's feelings towards the poet?
12. What are the poet's feelings towards God?

Summarise the theme and the subject matter of the poem in a short text (80-100 words).

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P. (2006), *Italiano lingua materna*, UTET, Torino.
- BARBERO T., CLEGG J. (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber, Roma.
- CAGE J.T. (1986), "Why Write?" in PETROSKY A.R. and DAVID B.E., *The Teaching of Writing*, U of Chicago P., Chicago.
- CALVINO I. (1979), *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Einaudi, Torino.
- COONAN C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- DE MATTEIS P. (2007a), "CLIL e pari opportunità" in "Scuola e Lingue Moderne", anno XLV n. 1-3, pp. 4-9.
- DE MATTEIS P. (2007b), "Perché il CLIL" in "Lend", 3/2007, pp. 42-49.
- DE MATTEIS P. (2006), "Content and Language Integrated Learning (CLIL)", in M. Bondi, D. Ghelfi, B. Toni (a cura di), *Teaching English. Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria*, Tecnodid, Napoli, pp. 114-122.
- DE MATTEIS P. (2005), "Tirocinio e Assistentato Comenius" in "Didattica & Didattiche", 2/3,pp. 187-191.
- FREDERIKSSEN, C.H. and DOMINIC J.F. (1981), *The Nature, Development and Teaching of Written Communication*. Vol II, Erlbaum, Hillsdale.
- FRIGATO S. (2007), "Per costruire laboratori interculturali. La scrittura creativa per promuovere l'incontro", in "Educazione Interculturale", vol. 5 n. 2, Erickson.
- LATINI N. (a cura di), "Il metodo suggestopedico", numero monografico di "Scuola e Lingue Moderne", anno XLI n. 4, aprile 2003.
- LOZANOV G. (1978), *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, Gordon and Beach, New York/London.
- MAYHER J.S., NANCY L., GORDON M.P. (1983), *Learning to Write Writing to Learn*, Heynemann, Portsmouth.
- MENEGALE M., (2006), "*Il team teaching* e la dimensione interculturale" in "Scuola e Lingue Moderne", a. XLIV n. 8-9, pp. 10-13.
- NAGIN C. (2006), *Because Writing Matters*, National Writing Project, Jossey-Bass, San Francisco.
- PESSOA F. (2001), *Il poeta è un fingitore*, Feltrinelli, Milano.
- REID J. (1993), *Teaching ESL Writing*, Prentice, Englewood Cliffs.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di) (2002), *Le lingue straniere nella scuola*, UTET, Torino.
- SUMMA I. (2005), "La formazione e lo sviluppo del personale" in "Scuola e Amministrazione", n. 2, pp. 20-24.
- SUMMA I. (2000), "Ricerca e innovazione" in G. Cerini, D. Cristanini (a cura di), *A scuola di autonomia*, Tecnodid, Napoli, pp. 173-188.
- TAYLOR B.P. (1981), "Content and Written Form: A Two-Way Street", TESOL Quarterly 15: 5-13.
- WILLIAMS W.C.(1954), *La tecnica dell'immaginario*, Sugarco, Milano.
- ZAMEL V. (1983), "The Composing Process of Advanced ESL Students: Six Case Studies", TESOL Quarterly 17: 165-187.

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 4

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

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 8-9 2007

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Tre tipologie di gioco
  - *Giochi di esercizio*
  - *Giochi simbolici*
  - *Giochi di regole*
- *Peter Pan, Wendy and the Crocodile* (an end-of-year pantomime)
- La lingua straniera nella prima infanzia: una priorità europea
- Risorse on line per l'apprendimento precoce della lingua inglese
- Lo scaffale di Ital/2

Tre tipologie di gioco

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

Sulla scorta di Claparède, Piaget e Bruner affrontiamo una classificazione del gioco, la quale costituisce anche un'ulteriore approssimazione al nostro obiettivo di delineare una glottodidattica per bambini.

1. GIOCHI DI ESERCIZIO

Esiste una prima categoria di giochi che si registra già nei primi diciotto mesi di vita. "Il bambino non si accontenta più di riprodurre semplicemente i movimenti ed i gesti che lo hanno portato ad un risultato interessante: li varia intenzionalmente, per studiare i risultati di queste variazioni, e si dedica così ad autentiche esplorazioni o "esperienze per vedere". Chiunque ha infatti potuto osservare il comportamento di bambini di 12 mesi circa, quando gettano a terra gli oggetti, in tutte le direzioni, per analizzare le cadute e le traiettorie" (Piaget, 1967, pp. 19-20).

Siamo di fronte ad esperienze di adattamento destinate presto a rivestirsi di una forma ludica. Grazie a questi esercizi, il bambino esercita le sue condotte per piacere puro, per il piacere di prendere coscienza dei suoi nuovi poteri.

Prima di passare alla descrizione dei vari giochi di esercizio (ripetizioni, esercizi semplici, combinazioni senza scopo, scomposizioni e ricomposizioni di oggetti, combinazioni con degli scopi, giochi dei perché, fabulazioni, esercizi del pensiero, ecc.) Piaget aggiunge alcune puntualizzazioni. "Alcuni giochi – scrive – non suppongono alcuna tecnica particolare: semplici esercizi, essi mettono in opera un insieme di varie condotte, ma senza modificare la loro struttura quale essa si presenta allo stato di adattamento attuale. Solo la funzione differenzia quindi questi giochi: essi esercitano le strutture per così dire a vuoto, senza altro fine che il puro piacere del funzionamento. Per esempio, quando il soggetto salta un ruscello per il piacere di saltare e torna al punto di partenza per ricominciare ecc., egli esegue gli stessi movimenti che farebbe se saltasse per il bisogno di trovarsi sull'altra riva, ma lo fa per divertimento e non per necessità e per apprendere una condotta nuova" (Piaget, 1972, pp. 161-2).

Non appena è in grado, il bambino gioca con la lingua come con qualsiasi altro oggetto. Da quanto risulta dalle indagini di R. Weir (1962) e di altri, si tratta inizialmente di giochi di esercizio finalizzati al controllo dello strumento linguistico.

il bambino gioca con la lingua come con qualsiasi altro oggetto

2. GIOCHI SIMBOLICI

A partire dai due anni il gioco simbolico introduce il bambino nello straordinario universo ludico del "come se...", attivando ed esercitando quella particolare forma di pensiero che è l'immaginazione. Secondo L.S. Vygotzkij (in Bruner, 1981, vol. IV, pp. 659-60): "D'ora innanzi il gioco si manifesta in modo tale che il fatto che un bambino giochi va sempre interpretato come la realizzazione immaginaria e illusoria di desideri irrealizzabili. L'immaginazione è un fenomeno nuovo che non è presente nella coscienza del bambino molto piccolo, è del tutto assente negli animali e rappresenta una forma di attività consapevole specificamente umana. Come ogni funzione della coscienza essa si origina con l'azione".

Fino a questa fase il bambino non riusciva a separare pensiero e oggetto;

ed aveva bisogno di qualcosa che facesse scattare un tale meccanismo: ad esempio un pezzo di legno che diventasse una bambola, un bastone che si trasformasse in cavallo, una scatola che si mutasse in automobile. Ora questo si verifica grazie allo sviluppo della funzione simbolica o semiotica.

I giochi simbolici fanno la loro comparsa in un contesto evolutivo caratterizzato da molti elementi non ludici, i quali si ricollegano alla dimensione egocentrica del bambino, a quel suo pensiero ancora centrato su se stesso e incapace di tenere conto del punto di vista degli altri. Questi elementi sono l'*animismo* o *magia* infantili (per i quali ogni cosa è viva, palpitante, quasi mossa da una qualche "anima" misteriosa) e l'*artificialismo* (per il quale tutto il reale è fatto, fabbricato e costruito secondo schemi-interventi fantasiosi o mitici). Ecco alcune frasi di bambini registrate da Piaget (1972, p. 367) che rientrano nella sfera dell'artificialismo: "L'acqua sono le nuvole; è la pioggia; si versa nel lago; c'è una grande buca e l'acqua ci cola dentro; le nuvole è il cielo che le fa... Come si fa il cielo? Credo che lo si taglia, lo si affetta. Lo hanno dipinto il cielo".

Qui abbiamo a che fare con delle matrici su cui il bambino, e l'adulto, elaboreranno successivamente le loro costruzioni fantastiche e poetiche. Ed è forse entro questi orizzonti che vanno ricercati i successi, presso i bambini, della favolistica popolare e di capolavori della cosiddetta letteratura per l'infanzia come *I viaggi di Gulliver, Alice nel Paese delle Meraviglie, Pinocchio, Il Piccolo Principe*, ecc., in cui il "nonsenso" regge e spiega ogni cosa.

Assimilabili ai giochi simbolici si possono organizzare numerosissime esercitazioni didattiche di libero reimpiego e creative che, *assieme* alla lingua, coinvolgono altri linguaggi non verbali in un esteso spettro di attività espressive: musicali, ritmiche, teatrali.

3. GIOCHI DI REGOLE

La nozione di *regola* rinvia concettualmente a quel processo di inserimento-accettazione del bambino nel gruppo che abbiamo definito socializzazione e che è governato da norme fissate dal gruppo stesso.

il gioco di regole è l'attività ludica dell'essere socializzato

Questo fatto suppone un superamento dell'egocentrismo infantile, soprattutto sotto forma di comprensione-accettazione del punto di vista degli altri, e conseguentemente sotto forma di capacità di adattarvisi, fatto che non ha inizio prima dei 4 anni e che, come le altre forme ludiche, è destinato a durare tutta l'esistenza. Osserva ancora Piaget che "... il gioco di regole è l'attività ludica dell'essere socializzato. Nello stesso modo, infatti, che, col sorgere del pensiero, il simbolo sostituisce l'esercizio semplice, la regola sostituisce il simbolo e inquadra l'esercizio, dal momento in cui si sostituiscono certe relazioni sociali che si tratta ora di determinare... In breve, i giochi di regole sono giochi di combinazioni sensorio-motrici (corse, gioco di biglie o di palle, ecc.) o intellettuali (carte, scacchi, ecc.) con competizione degli individui (senza di che la regola sarebbe inutile) e regolati sia da un codice trasmesso di generazione in generazione sia da accordi momentanei" (Piaget, 1972, pp. 206-9).

La lingua è il più straordinario e complesso "gioco di regole" creato dal gruppo e messo a disposizione del bambino.

In quanto *gioco*, la lingua è arbitraria tanto nei suoi "materiali" (suoni, fonemi, parole, ecc.) quanto nei meccanismi che la fanno funzionare (le combinatorie paradigmatiche e sintagmatiche, le regole grammaticali, le convenzioni retoriche, i registri linguistici, ecc.) e il bambino ci gioca quando ancora è nella culla (cfr. Weir, 1962) con il divertito funambolismo di suoni, parole e frasi che appartiene, forse, soltanto al poeta. Così, giocando anche con la lingua, il bambino

apprende o consolida a poco a poco il fascinoso gioco della comunicazione linguistica e delle sue regole.

Tali regole si manifestano con chiarezza allorché si analizzano la struttura e l'andamento degli scambi linguistici tra gli uomini.

Una conversazione, ad esempio, non è la somma di certi atti dell'ascoltare e di correlati atti del parlare, ma una sequenza interattiva fortemente pragmatica, in cui:
I) c'è alternanza di *turni* o battute (con momenti in cui si deve ascoltare e momenti in cui si deve rispondere);

II) c'è alternanza di *cicli* di turni (domanda, risposta, replica...), prodotti spesso dai bambini con ripetitività rituale, e dunque ludica;

III) c'è relazione di *ruoli* (madre/figlio, bambino/bambino, guardia/ladro, ecc.), i quali si caratterizzano per gli obblighi che comportano e per le aspettative che suscitano negli altri;

IV) c'è integrazione di *linguaggi* da effettuare in modo congruo, armonizzando le parole, i gesti e gli oggetti della situazione comunicativa;

V) ci sono altre *procedure e comportamenti* imposti dall'efficacia comunicativa, dal rapporto sociale e dall'argomento di cui locutori e interlocutori discutono.

l'apprendimento della lingua è un apprendistato tanto sociale quanto culturale

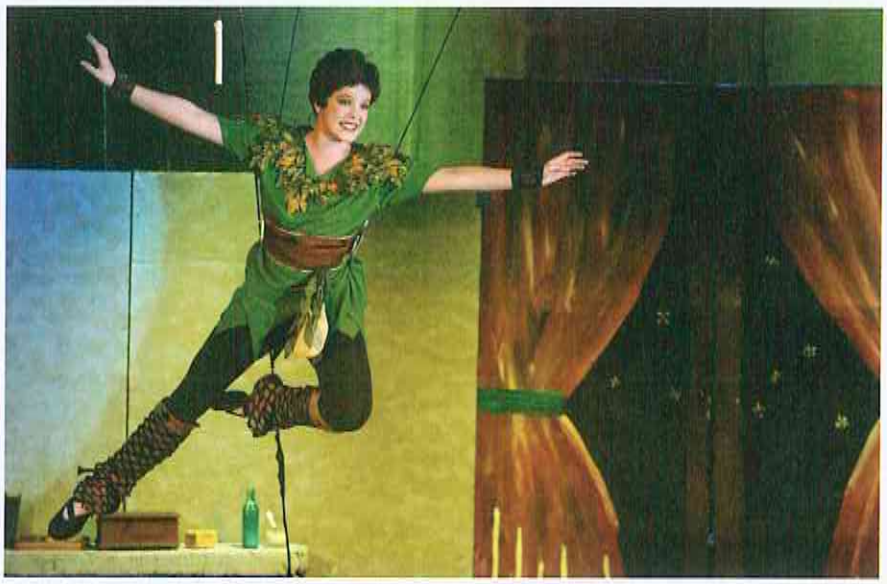
Sull'argomento la ricercatrice americana Garvey (1977, p. 99) ha fatto delle osservazioni assai puntuali. "La conversazione – scrive – è costituita su una serie di convenzioni che rappresentano i criteri-base per le transazioni sociali. Conversare è un'impresa che richiede una profonda collaborazione da parte degli interlocutori, persino quando il tono è brutale o litigioso. Sociologi e filosofi hanno solo relativamente di recente iniziato a studiare le ipotesi sui procedimenti, le aspettative reciproche sul contenuto e la sequenza, le norme per regolare gli scambi che gli interlocutori utilizzano in particolari situazioni linguistiche. Quando un bambino impara a conversare acquisisce queste ipotesi, aspettative, e norme procedurali – anche se, persino da adulto, forse non sarà mai in grado di spiegarle in un modo generale. Apprende, inoltre, la maggior parte di ciò che conosce delle regole del conversare non tanto dall'istruzione esplicita quanto dalla esperienza che deriva dall'interagire con gli altri in varie situazioni. Alcuni criteri "più generali" possono essere verbalizzati dagli adulti: *Devi dire sempre la verità* oppure *Quando ti chiedo qualcosa, rispondimi*, ma rimproveri di questo genere sono generalmente indirizzati a bambini che sanno piuttosto bene che ci si aspetta da loro la verità e che le domande richiedono risposte".

Come la linguistica pragmatica propone e come l'analisi della conversazione conferma, l'apprendimento della lingua è dunque un apprendistato tanto sociale quanto culturale che il bambino compie in modo informale – e pertanto senza insegnamento esplicito – in un'atmosfera fortemente ludica.

BIBLIOGRAFIA MINIMA

- BRUNER J.S., JOLLY A., SYLVA K. (cur.) (1981), *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animail e nell'uomo*, Armando, Roma.
- BRUNER J.S. (1987), *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*, Armando, Roma.
- CLAPARÈDE E. (1955), *Psicologia del fanciullo. Lo sviluppo mentale*, Giunti-Barbera, Firenze.
- FREDDI G. (cur.) (1989), *Lingue straniere e istruzione primaria in Italia e in Europa*, Liviana-Irrsae Veneto, Padova.
- FREDDI G. (1990a), *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- FREDDI G. (1990b), *Azione, gioco e lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova.
- FREDDI G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino.
- FREDDI G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UTET Libreria, Torino.
- GARVEY C. (1977), *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*, Armando, Roma.
- PIAGET J. (1955), *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Editrice Universitaria, Firenze.
- PIAGET J. (1958), *Giudizio e ragionamento del bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- PIAGET J. (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino.
- PIAGET J. (1972), *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- VYGOTSKIJ L.S. (1966), *Pensiero e linguaggio*, a cura di M. Masucco Costa, Università Barbera, Firenze.
- VYGOTSKIJ L.S. (1972), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.
- WEIR R.H. (1962), *Language in the Crib*, The Hague, Mouton.

An end-of-year pantomime: Peter Pan, Wendy and the Crocodile



(foto: Brian Negin)

Immaginate un palco improvvisato nella palestra con un centinaio di sedie ancora vuote. Arriveranno il Dirigente scolastico, il Sindaco, insegnanti e alunni delle altre classi, genitori, zii, amici, ecc. In calendario c'è la rappresentazione, in inglese, di una fantasiosa storia – Peter Pan, Wendy and the Crocodile – effettuata in forma di pantomima, il popolare spettacolo inglese.
Gli scolari-attori si sono esercitati durante l'anno nelle parti loro assegnate, hanno provato e riprovato... Facendo teatro, hanno imparato l'inglese... La campanella suona; si apre il sipario.

Sul palco ci sono alcuni alberi, cespugli e fiori. In mezzo c'è un grande masso su cui possono sedere due persone. Da un angolo qualcuno, vestito da donna, parla.

Dame-speaker: Ladies and gentlemen. Attention please! We are about to begin a very special, excellent, marvellous, fantastic pantomime!

Fa ingresso sul palco il coccodrillo che insegue Captain Hook. Peter Pan, un po' in disparte, osserva la scena divertito.

A pupil: What's the title?

Dame-speaker: "Peter Pan, Wendy and the Crocodile".

gli scolari-attori si sono esercitati durante l'anno: facendo teatro, hanno imparato l'inglese

Quasi danzando, agitando un flauto, attraversa la scena un bambino: è Peter Pan. Da lontano arriva l'aria di Greensleeves *suonata da un violino.*

Peter: Oh! Listen to the music! Who's playing?

Entra una bambina bionda, 8 anni, con il suo violino che dice:

Wendy: It's me! Wendy! I enjoy playing the violin...

Peter: And I like playing the flute.

Wendy: Let's play something together then.

Segue ripetizione violino-flauto di Greensleeves.

Peter: That was very, very nice. Now follow me.

I due si siedono sul masso.

Wendy: So, what's your name, boy?

Peter: I'm Peter Pan. And you're Wendy.

La bambina gira attorno a Peter Pan fissandolo con insistenza.

Wendy: That's right. Where do you live, Peter?

Peter: On an island in the Serpentine.

Wendy: What island?

Peter: Neverland, of course.

Wendy: Oh... I see.

La bambina muove la testa un po' incredula. Poi si avvicinano al grande masso.

Altri personaggi: una fatina-piccola, uno gnomo-piccolo e alcuni bambini...

Peter: Look, Wendy. This is my family:
Here is Tinkle Bell, the fairy.
This is Curly, the elf.
This is Slightly, my best friend.
And these are the other boys of Neverland.

Minaccioso si avvicina Captain Hook attorniato da alcuni bambini vestiti da pirati. Spaventata, Wendy balza in piedi accanto a Peter.

Wendy: Oh dear! There are some pirates down there! Look at that man with a sword. Help me, Peter. I'm scared!

Peter: Don't be afraid, Wendy. I'm here with you.

Peter Pan impugna la spada e va verso Captain Hook per il duello.

Peter: Captain Hook, you're the worst, the most horrible person in Neverland!

Hook: No, I'm not.

Peter: Yes, you are.

Hook: Oh no, I'm not.

Audience: Oh yes, you are.

Hook: Oh no, I tell you.

Audience: Oh yes, I tell you.

Hook: I'll show you who I am. Take this, and this, and that... Ouch! My hand!

Il coccodrillo fa la sua comparsa in un angolo della scena con la mano di Hook tra le fauci e dice...

Crocodile: Good, very good indeed. I like the Captain's hand. Now I'll eat the rest of him too!

La luce diventa azzurra. Si odono ancora le note di Greensleeves. *La scena si riempie di fate, elfi, bambini...*

Peter: Dear friends, I inform you that today is Slightly's birthday.

Wendy: Hooray for Slightly. Let's sing Happy birthday for her!

Sul palco tutti cantano "Happy birthday, dear Slightly"... Uno dei bambini dice poi rivolto al pubblico:

A pupil: And now let's sing together.

Alla fine della ripetizione corale...

Slightly: Thank you, everyone. Thank you very much. *(E manda baci a tutti)*

Dame-speaker: And now the best part of the show. This evening the people of Neverland will vote for their King.

Another pupil: Attention, please. The votes will be written on leaves and placed in a Halloween pumpkin.

I personaggi si muovono sul palco per le votazioni: scrivono i voti su una foglia e li mettono nella zucca di Halloween. Wendy comincia a leggere i risultati...

Wendy: Well then, the prettiest fairy is... Tinkle Bell. *(Applausi)*

Tinkle Bell: Thank you very much.

Wendy: The kindest of the elves is... Curlie. *(Altri applausi)*

Wendy: The nicest animal in Neverland is... the crocodile! And you all know why!

Il coccodrillo rientra gongolando sulla scena mentre...

Audience: Long live the crocodile!

Wendy si schiarisce la voce, si alza in piedi sul masso e dice con tono solenne:

Wendy: But the most cruel inhabitant in Neverland is... horrible Captain Hook!

Fischi e proteste generali. Poi Wendy alza la voce e proclama in tono solenne:

Wendy: And finally, the most handsome, and bravest of all, is... Peter Pan! So I proclaim Peter: King of Neverland!

Audience: Long live King Peter!

Tutti – attori e pubblico – si mettono a cantare For he's a jolly good fellow... *Seguono grida, fischi e trambusto.*

Esce Captain Hook, munito ora del suo uncino alla mano destra che egli agita minaccioso, inseguito dal coccodrillo che gli morde il sedere.

E ancora tutti – attori e pubblico – cantano For he's a jolly good fellow *all'indirizzo del coccodrillo che insegue il capitano attraverso tutta la sala.*

NOTA. La pantomima riportata sopra è tratta dal corso d'inglese per la Scuola Primaria Flash 3, play, games and activities *di FREDDI-GIANNONI-KING, Ghisetti e Corvi editori, Corso Concordia 7, 20129 Milano.*

(foto: Brian Negin)

La lingua straniera nella prima infanzia: una priorità europea

di Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

L'Unione Europea e gli organismi che sono preposti a dare indicazioni politiche e culturali e a governare il vecchio continente – in particolare la Commissione Europea e il Consiglio d'Europa – da molti anni si occupano di politica linguistica, delineando precise linee organizzative e culturali e sostenendo, promuovendo, finanziando azioni specifiche per la diffusione del plurilinguismo e l'incremento degli insegnamenti linguistici nelle scuole.

È una scelta non nuova, che prende le mosse dagli anni '70 con il *Progetto Lingue Vive*, trova continuità nel *Quadro Comune Europeo di riferimento* per le lingue e viene sintetizzata nel 2000, con la definizione della cosiddetta *Strategia di Lisbona*, in cui l'Europa si dà un obiettivo strategico per il decennio successivo: *diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*, strategia che ha uno dei suoi principali punti chiave nell'insegnamento delle lingue.

In merito si stabilisce il principio che la nascita di un cittadino europeo consapevole delle proprie peculiarità linguistiche e culturali, ma nello stesso tempo aperto al dialogo con altre lingue e culture, si persegue soprattutto attraverso l'Educazione Linguistica (Mazzotta, 2002: XII), e che questo cittadino europeo plurilingue si forma fin dalla prima infanzia.

L'EUROPA E L'INSEGNAMENTO PRECOCE DELLE LINGUE STRANIERE

Abbiamo l'impressione che di fronte ad un ampio e lucido disegno politico ed educativo ci sia in Italia ancora poca diffusione e poca conoscenza dei contenuti e delle scelte che questa politica comporta, anche tra gli "addetti ai lavori"; ciò accade anche tra gli insegnanti che si occupano di Educazione Linguistica e di lingue straniere nella scuola.

Non possiamo in questa sede riprendere puntualmente tutti i documenti europei che negli ultimi anni si sono occupati di lingue ed Educazione Linguistica; ci limitiamo a citarne tre tra i principali, estrapolandone alcuni passaggi che riguardano l'insegnamento precoce delle lingue straniere. Sono tre documenti collegati tra loro, che seguono le indicazioni di Lisbona e predispongono l'attuazione degli obiettivi là stabiliti.

Ci riserviamo in un successivo intervento di specificare le implicazioni che i contenuti di questi documenti hanno per la scuola primaria italiana.

D.1 – anno 2001. *Rapporto sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*	**Le competenze nelle lingue straniere possono essere migliori se poggiano su solide basi di padronanza della madrelingua.** Sia l'apprendimento delle lingue straniere sia l'acquisizione della madrelingua in forma scritta e orale dovrebbero essere stimolati in quanto strumenti complementari per una migliore preparazione dei cittadini a rispondere alle sfide della società odierna.
D.2 – anno 2003. *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-06*	**'La lingua materna più altre due lingue': iniziare fin da piccoli.** I piccoli allievi prendono coscienza dei propri valori e delle proprie influenze culturali ed imparano ad apprezzare le altre culture, aprendosi ed interessandosi maggiormente agli altri. Se tutti gli allievi imparano la stessa lingua, però, questo effetto positivo risulterà limitato. Ai piccoli allievi va pertanto offerta tutta una gamma di lingue diverse. I genitori ed il corpo insegnante devono essere meglio informati dei vantaggi di questo approccio precoce e dei criteri che dovrebbero ispirare la scelta della prima lingua straniera del bambino. **Una scuola aperta all'insegnamento delle lingue** È importante che le scuole e gli istituti di formazione adottino un approccio integrato nei confronti dell'insegnamento delle lingue, che stabilisca adeguate connessioni fra i rispettivi insegnamenti di "lingua materna", "lingua straniera", lingua di insegnamento e lingue delle comunità migranti; queste strategie aiuteranno i bambini a sviluppare tutte le loro capacità comunicative.
D.3 – anno 2007. *Relazione sull'attuazione del Piano d'azione 2004-06*	Per favorire l'introduzione dell'apprendimento precoce delle lingue la Commissione ha finanziato uno studio sui "Principi pedagogici generali dell'insegnamento delle lingue agli allievi più giovani". Lo studio ha riconosciuto il ruolo centrale degli insegnamenti nell'apprendimento precoce delle lingue e ha raccomandato la divulgazione dei risultati della ricerca ai professionisti del settore, lo sviluppo di metodologie e strumenti per valutare le competenze dei bambini e sostegno a favore dell'insegnamento di una seconda lingua straniera nella scuola primaria.

Risorse on line per l'apprendimento precoce della lingua inglese

di Vanessa Moi
Università di Firenze

Nell'ampia offerta di risorse on line per l'apprendimento linguistico un certo rilievo hanno ormai assunto anche quelle destinate ai più piccoli. Riteniamo che, in generale, caratteristiche dei siti dedicati ai più giovani apprendenti dovrebbero essere non solo la qualità dei contenuti e delle attività, ma anche la presenza di aree e linee guida specifiche per genitori e insegnanti e, in conformità con le normative del Consiglio d'Europa in materia di Internet per i più giovani, di indicazioni e strumenti rivolti ad un uso più consapevole e sicuro del mezzo telematico. Tra i progetti nati con tale intento, ricordiamo il *Progetto Trool*, della Regione Toscana in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti, che ha l'obiettivo di sensibilizzare scuole e famiglie sul tema della sicurezza e di educare i bambini a navigare in modo sicuro attraverso appositi software e utili consigli.

Di seguito segnaliamo alcuni siti dedicati all'apprendimento della lingua inglese che possono essere utilmente sfruttati da insegnanti e bambini.

Nella ricerca di risorse di questo tipo possono essere utili strumenti dedicati alla didattica, come la directory *Dienneti* (www.dienneti.it) che classifica e descrive i contenuti dei siti che indicizza, e il motore di ricerca educity.it dedicato al mondo della scuola.

Tra i numerosi siti disponibili in rete, segnaliamo:

1. *Divertinglese* (http://www.ild.rai.it). Legato al programma di Rai Edu 1, propone attività interattive on line e la possibilità di vedere le puntate del programma direttamente dal pc. Quattro le sezioni in cui sono organizzati i contenuti del sito: "insegnanti", "bambini", "ragazzi" e "famiglie".

verso un uso più consapevole e sicuro del mezzo telematico

2. *Toyland* (http://sviluppo.indire.it/area_bambini/inglese/toyland.htm): area del sito di Indire dedicata all'apprendimento dell'inglese da parte dei bambini. I piccoli visitatori vengono accolti da una grafica coloratissima che permette di accedere alle sezioni presenti cliccando sulle figure: storie, giochi interattivi e libri animati che insegnano ai bambini nuove parole in lingua inglese.

3. *LearnEnglishKids*, la sezione che il British Council dedica ai più giovani all'interno del suo sito (http://www.britishcouncil.org/kids.htm). Qui si trovano canzoni, storie da leggere o da ascoltare, giochi interattivi e molto altro ancora.

4. Tutto in inglese è anche il sito *Up To Ten* (http://www.uptoten.com) destinato ai bambini fino a dieci anni. Accanto ai pacchetti a pagamento il sito offre tantissime attività gratuite, disponibili nella sezione "Up To Ten free" che conta circa 5 milioni di visitatori ogni mese: sono da segnalare giochi interattivi e animazioni e anche attività utili seppure non specifiche per l'inglese LS, tra cui le canzoni e le storie animate della sezione "Boowa & Koala".

5. Altre risorse a portata di bambino sono offerte da *Sing a Song* (http://singasong.altervista.org) e *Tell a Tale* (http://tellatale.altervista.org/tellatale.php): il primo con filastrocche e canzoni in versione karaoke, il secondo ricco di storie animate.

Lo scaffale di Ital/2

Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori

Carlo Consani, Paola Desideri (cur.), Carocci ed., Roma 2007, € 29,50.

La miscellanea di scritti raccolti nel volume mostra le alte ambizioni e i limiti che lo caratterizzano. Del resto il nome stesso degli Autori (Desideri, Wright, Berruto, Cambiaghi, Consani, Giacalone Ramat, Orioles, Savoia, Vedovelli, ecc.) confermano l'elevato livello del dibattito.

Un dibattito che si dipana tra diacronia e sincronia, chiamando in causa diverse situazioni bi/plurilingui per concentrarsi sulle lingue minoritarie dell'Abruzzo e del Molise.

Numerose sono le pubblicazioni di natura pratica sulle minoranze linguistiche, ma pochi sono i contributi come questo che danno ad esse la linfa vitale la quale produce a sua volta riflessione, teorizzazione glottodidattica, sperimentazione e valutazione. *(Gieffe)*

Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica

Maria Cecilia Luise, UTET Libreria, Torino 2006, € 18.

Il volume della Luise poggia su fondamenti glottodidattici solidi ed essenziali, il che consente poi di elaborare delle linee d'insegnamento affidabili e assai moderne.

Sono molti i cicalecci sull'argomento – cioè l'insegnamento dell'Italiano-Lingua 2 a scolari e studenti immigrati e figli di immigrati – ma rari sono gli studi di buon spessore e di pregevole architettura. Quello della Luise lo è per il solido impianto socioeducativo, il consistente sostrato linguistico e le felici aperture sull'insegnamento di ITAL/2.

Si tratta di uno strumento prezioso per gli insegnanti di ITAL/2, ed in particolare per le "classi di accoglienza" che si stanno organizzando un po' ovunque in Italia. *(Gieffe)*

contact BLE-SeLM

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

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

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

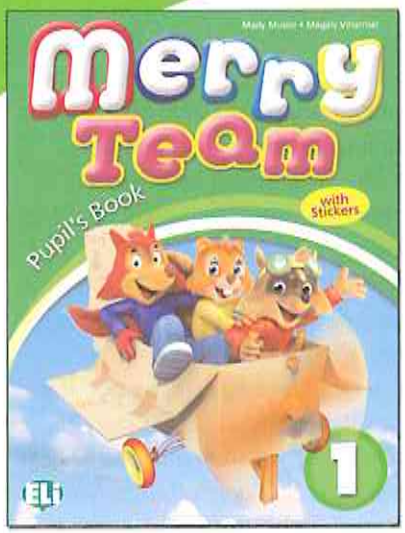
  <celiafreddi@libero.it>

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

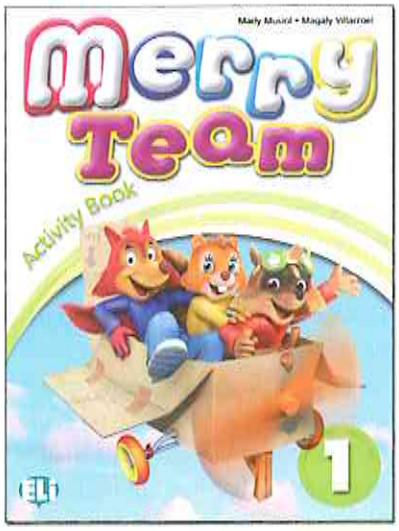
  <a_giannandrea@yahoo.it>

Merry Team

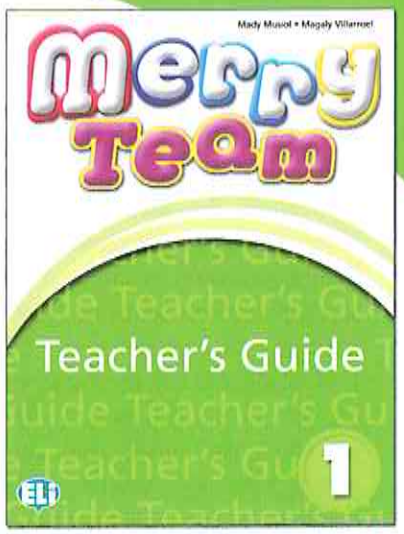
A 5-level English course for Primary School children



Pupil's Book



Activity Book



Teacher's Guide

For the Pupil

- Pupil's Book
- Activity Book

For the Teacher

- Teacher's Guide
- Audio CD
- Flashcards
- DVD
- Puppet
- Posters

DVD

Flashcards

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

Fuck & Co: le (ex) parole tabù nella classe di lingua inglese

Bruna di Sabato
Università di Salerno

Questa ricerca prende avvio dalla constatazione che alcune espressioni un tempo considerate volgari e impronunciabili sono utilizzate dai madrelingua con sempre maggiore disinvoltura. Per indagare su questo fenomeno io e la collega Mikaela Cordisco abbiamo avviato uno studio scegliendo come campione l'elemento lessicale *fuck*, analizzandone l'etimologia e la sua presenza nella lingua d'uso contemporanea. Abbiamo proceduto alla formazione di un corpus della lingua scritta costituito da materiale reperibile online ed è in corso di stampa una pubblicazione sull'argomento (*One word for different wor(l)ds. Evolution of a taboo word:* fuck *in on-line British newspapers*, a firma di M. Cordisco e B. Di Sabato, in corso di stampa in O. Palusci (a cura di), *English but not quite the same*).
Ma in quanto insegnanti di inglese come lingua straniera siamo particolarmente curiose dei risvolti glottodidattici di questo fenomeno.
Il massiccio uso di simili espressioni nella lingua della comunicazione ordinaria comporta cambiamenti nel loro valore semantico e pragmatico. *Fuck*, per esempio, è un elemento lessicale molto presente nell'inglese colloquiale da secoli, eppure fino a poco tempo fa era considerato impronunciabile come testimoniano alcuni celebri episodi di censura nonché il fatto che esso sia apparso per la prima volta in un dizionario moderno solo nel 1965 (*The Penguin Dictionary*; mentre l'*Oxford English Dictionary* lo include come lemma solo nell'edizione del 1972).
La storia di *fuck* è singolare perché questa espressione, pur se presente nell'uso corrente, solo ora, con lo sgretolarsi di barriere culturali e ideologiche, la si incontra sempre più anche nella lingua scritta.
Certo, il suo uso si è allargato da un punto di vista semantico e grammaticale: a parte il significato letterale che resta molto volgare, oggi lo si usa di frequente come elemento enfatico (ad inizio di frase come imprecazione, per esempio) o per mandare qualcuno al diavolo (il classico 'fuck off!' o 'fuck you(rself)!').
Ritroviamo l'uso di questo elemento lessicale anche come sostituto di altri elementi lessicali in collocazioni ricorrenti e frasi fatte (come "Fuck knows", invece di "God knows", per esempio); anche in composti ("fuckface", "fuckability", ecc.) o con diversa funzione grammaticale (per esempio "fucking").
Questa espressione a lungo considerata impronunciabile la si ritrova oggi nei film (la pronuncia ben quattro volte il protagonista in apertura del film *Quattro matrimoni e un funerale*, per esempio) sulla carta stampata o alla tv (illuminanti a questo proposito le ricerche della *British Broadcasting Standards Council* sull'uso di parole ed espressioni volgari e offensive: nell'inchiesta del 1991 appare un elenco delle trentatré parole percepite come offensive dal pubblico ma utilizzate dai media e *fuck* è al primo posto. Il rapporto del 2000 *Delete expletives?* – frutto di una ricerca della *Advertising Standards Authority (ASA)*, la *British Broadcasting Corporation (BBC)* e la *Broadcasting Standard Commission (BSC)*, consultabile al sito http://www.bbc.co.uk/dna/h2g2/F90459?thread=2656812 – riporta *fuck* al terzo posto delle parole percepite come offensive dal pubblico ma effettivamente utilizzate dai media dopo *cunt* and *motherfucker*).
Il fenomeno relativo all'allargamento dell'utilizzo del linguaggio scurrile ha dato luogo a studi e ricerche sull'argomento non solo da parte dei media (come appena riportato) ma ad opera di studiosi italiani e stranieri (come risulta dalla bibliografia in calce: per esempio, gli studi di McEnery e di Sheidlower e, in Italia, di Azzaro).
Alla luce della crescente importanza data al lessico e alla competenza pragmatica nella glottodidattica contemporanea, nonché alla centralità dell'aspetto interculturale, l'uso

appropriato di espressioni similari nella lingua straniera non può essere ignorato.
Le espressioni tabù possono essere un utile spunto per suscitare consapevolezza delle connotazioni che alcune espressioni assumono a seconda del contesto comunicativo. E la loro presenza nella lingua ordinaria ne permette l'uso in classe. Il loro carattere 'proibito' può suscitare la curiosità degli apprendenti e quindi aumentare la motivazione.
Lo scopo finale della nostra ricerca è di elaborare una descrizione dello stato dei fatti, registrando un eventuale scarto tra inglese come lingua d'uso e inglese come lingua straniera. Ma, grazie all'aiuto di un corpus, vorremmo proporre una serie di esempi pratici di collocazioni e di contesti comunicativi volti a favorire una competenza comunicativa a tutto tondo, visto che la lingua utilizzata dai parlanti di lingua madre prevede anche l'uso e a volte l'abuso di espressioni di questo tipo. Quanto meno si deve favorire una comprensione della lingua straniera scritta e parlata che prevenga imbarazzanti fraintendimenti.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSSON L., TRUDGILL P. (1992), *Bad Language*, Penguin Books, London.
- AZZARO G. (2005), *Four-letter Films*, Aracne, Roma.
- BARBER C. (2000), *The English Language. A Historical Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BALBONI P.E. (2006), *Le sfide di Babele*, UTET Libreria, Torino.
- HARGRAVE A. (a cura di) (2000), *Delete Expletives?* <http://www.bbc.co.uk/dna/h2g2/F90459?thread=2656812> (ultimo accesso: 08.8.2007).
- HARPER D. (a cura di) (2001), *Online Etymology Dictionary*: <http://www.etymonline.com/index.php?term=fuck> (ultimo accesso 08.8.2007).
- HATCH E., BROWN C. (1998), *Vocabulary, Semantics, and Language Education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HUGHES, G. (1988), *Words in Time*, Basil Blackwell, Oxford.
- HUGHES, G. (1991), *Swearing*, Basil Blackwell, Oxford.
- HUGHES, G. (1998), *Swearing: A Social History of Foul Languages, Oaths and Profanity in English*, Basil Blackwell, Oxford.
- HUGHES, G. (2000), *History of English Words*, Basil Blackwell, Oxford.
- HUGHES G. (2006), *An Encyclopaedia of Swearing*, Sharpe, Armonk N.Y.
- MARGOLIS J. (2006), *Expletive deleted* <http://www.guardian.co.uk/britain/article/0,2763,844170,00.html> (ultimo accesso 08.8.2007).
- MCENERY A. (2005), *Swearing in English*, Routledge, Abingdon.
- MCENERY A., BAKER P., HARDIE A. (2000), "Swearing and abuse in modern British English", in B. LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK E P.J. MELIA (a cura di), PALC'99: *Practical Applications in Language Corpora*, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Peter Lang, Frankfurt.
- MCENERY A., XIAO Z. (2003), "Fuck revisited", *Corpus Linguistics* 28-31, pp. 504-512.
- MCENERY A., XIAO Z. (2004) "Swearing in modern British English: the case of FUCK in the BNC", *Language and Literature* 3: 13, pp. 235-268.
- PORCELLI G. (2004), *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*, UTET Libreria, Torino.
- SHEIDLOWER J. (a cura di) (1999), The F-Word: *The Complete History of The Word in all its Robust and Various Uses*, Faber and Faber, London.
- WACHAL R. S. (2002), "Taboo or not Taboo: That is the Question", *American Speech*, 77: 2, pp. 195-201.

Ci aiuti?
Chiediamo la collaborazione di chi insegna inglese in qualsiasi contesto scolastico e/o universitario per verificare se e quanto l'allargamento dell'uso di parole ed espressioni una volta considerate impronunciabili - ampiamente documentato nella comunicazione tra madrelingua - abbia ricadute in termini glottodidattici. Con questo questionario vorremmo raccogliere dati sullo stato dei fatti e opinioni di quanti insegnano l'inglese come lingua straniera nelle scuole italiane. Quanto questo fenomeno sia oggetto di riflessione anche da parte di chi si occupa prevalentemente di pratica didattica più che di ricerca, è testimoniato da una serie di iniziative tra le quali segnaliamo il blog "English teachers should teach taboo words to students" al sito EnglishClub.com (http://www.englishclub.com/esl-forums/viewtopic.php?t=38113&start=0&postdays=0&postorder=asc&highlight=). Sarebbe molto utile per noi se tu ci inviassi le tue risposte via e-mail all'indirizzo bruna.disabato@fastwebnet.it. Anche una risposta negativa sarà bene accetta perché ci fornirebbe un dato percentuale sull'eventuale assenza di ricadute del fenomeno in contesto scolastico. Basterà che tu numeri le risposte in ordine progressivo senza ricopiare le domande qui di seguito riportate. Sarà nostra cura diffondere i risultati attraverso questa rivista e in altre sedi che saranno comunque rese note grazie al contatto e-mail che vorrai mandarci.
Grazie fin d'ora, Mikaela Cordisco - Bruna Di Sabato

Questionario
1. Nome e cognome
2. Luogo di lavoro
3. Classe/i di riferimento (ordine e grado)
4. Composizione delle classi (media relativa al numero di alunni e alla/e nazionalità)
5. Ti è mai capitato di incontrare una parola o un'espressione 'tabù' o comunque volgare del tipo *fuck*, *ass*, *tit*, ecc. nella pratica didattica?
6. Se sì in quale contesto (libro di testo, materiale autentico - articolo, film, canzone, ecc., pronunciato da un alunno, ecc.)
7. Quali reazioni ha suscitato negli alunni - ilarità, meraviglia, imbarazzo, disappunto, disagio, ecc.?
8. Quali reazioni ha suscitato in te?
9. Come hai gestito l'episodio?
10. Credi che se utilizzassi parole tabù nella pratica didattica la tua autorevolezza o la tua credibilità potrebbero risentirne?
11. Per favore aggiungi un tuo commento, suggerimento, proposta utile alla nostra ricerca: .....
.....
.....

Comment apprivoiser l'oreille de nos élèves

Anna Maria Crimi
SSIS Piemonte

La compréhension orale est un objectif d'apprentissage très important car on ne peut pas inventer des formes discursives si on ne les a pas écoutées. On sait bien qu'il faut apprendre en situation et non à travers une liste de mots ou de formules, même si on les retrouve dans de nombreux manuels.
La phase de compréhension orale se situe au début du processus d'apprentissage des nouveaux actes de langage. Cette démarche correspond à l'approche communicative, qui a pour objectif d'apprendre aux élèves à communiquer (entraînement à la compréhension et à la production orales) tout en enseignant la langue du point de vue « linguistique » (grammaire, phonologie et lexique).
Tout locuteur natif sélectionne et emploie automatiquement les actes de langage appropriés à la situation. Pour amener les étudiants aux mêmes automatismes, il est nécessaire de leur faire acquérir des tournures et des termes nouveaux en contexte.
En effet la compréhension orale est une véritable compétence à laquelle on doit former l'élève et pour cela il faut d'une part entraîner à entendre (habituer à la diversité des voix, des accents, des débits, des tons...). D'autre part, on doit apprendre à écouter, à diriger l'oreille et la perception, à développer des stratégies d'écoute : repérer, sélectionner, organiser... .
La plupart des élèves voient l'exercice de compréhension orale comme une épreuve hors de portée. Si ils ne comprennent pas quelques mots ils disent « Je n'ai rien compris !».
L'inconnu génère un fort sentiment d'impuissance et d'échec qui pousse souvent à rejeter tout l'exercice. Il est nécessaire alors de les mettre en confiance en leur montrant que l'inconnu se gère, et que quelques mots et tournures permettent bien souvent de comprendre un document. Qu'il faut comme dans la langue maternelle, prêter attention aux éléments non linguistiques aussi. Pour leur donner confiance il faut leurs faire repérer les éléments connus. En s'appuyant sur eux, les apprenants peuvent peu à peu reconstruire du sens.

la compréhension orale est une véritable compétence à laquelle on doit former l'élève

Il faut alors :
- travailler l'écoute aussi souvent que possible ;
- pousser les élèves à réécouter les documents sonores chez eux et à s'en imprégner le plus possible ;
- clarifier très tôt les liens troubles graphie / phonie, tels que les liaisons, les allongements, les contractions, etc.

L'enseignant doit alors :
- sélectionner des documents réellement accessibles (longueur, contenu, thème) et donner les moyens d'entrer dans le texte sous la forme de tâches ;
- multiplier les séances de compréhension orale pour habituer les élèves et dédramatiser cette activité ;
- assigner des tâches précises et ciblées ;
- proposer des activités variées pour soutenir l'attention et la motivation des élèves ;
- sélectionner des documents en rapport avec le monde des apprenants.

Pendant l'écoute on peut proposer des questions générales mais il est plus utile de donner un travail à réaliser. Voici des exemples :
- questionnaires à choix multiples ;
- exercices d'appariement ;
- exercices à compléter ;
- exercices de mise en ordre.

Ces types d'exercices aideront les élèves à surmonter le tract et donc on pourra proposer aussi des activités semi-ouvertes :
- rechercher des mots : chaque élève doit noter les mots que l'on comprend. Après l'écoute ils sont dictés et les professeurs les écrivent au tableau ;
- faire des repérages : repérer des termes indiqués avant l'écoute (cités ou non ? combien de fois ?) ; repérer le contexte de termes indiqués avant l'écoute; repérer les champs lexicaux de termes indiqués avant l'écoute ; repérer des indices sur un élément donné (personne, chose, lieu, événement...) ;
- reformuler: résumer, trouver un titre;
- compléter une grille d'écoute.

Lors de la mise en commun, les indices relevés sont notés au tableau selon une organisation claire, afin de rajouter des éléments supplémentaire à chaque écoute. Les étudiants doivent pouvoir visualiser la situation d'un

seul coup d'œil et savoir quelles sont les zones à compléter.
On passera après à des activités ouvertes.
• Questions ouvertes : questions générales et/ou spécifiques sur le document, auxquelles l'étudiant répond avec ses propres mots.
Lors d'une activité de compréhension orale, les élèves comprennent en général : les mots qu'ils connaissent déjà ; les mots transparents; les mots dont le sens peut être facilement déduit du contexte.
Pour élargir le champ de la compréhension et rendre l'exercice plus efficace, il est intéressant de faire au préalable une activité de préécoute. En partant du connu (la situation) vers l'inconnu (le discours), d'une part les étudiants peuvent formuler des hypothèses (prévision de ce qui va se passer grâce à la connaissance de la situation), et d'autre part les formes linguistiques nouvelles prennent plus facilement sens car elles sont intégrées à une situation de communication claire. Voici quelques exemples :
• Faire un remue-méninges sémantique
• Faire un remue-méninges thématique
• Faire une description à partir d'un document visuel (image, vidéo, mime...)
• Faire des hypothèses
On trouve sur le marché du français langue étrangère de très nombreux documents sonores qui permettent de travailler la compréhension orale. Cependant, un professeur peut avoir envie de confronter ses étudiants à des documents autres que pédagogiques. Encore une fois Internet peut l'aider dans son travail.
• http://videos.tf1.fr/video/
Des vidéos regroupées en différentes thématiques : musique (clips, actualité musicale), journaux télévisés, sport, cinéma, météo.
• http://www.radiofrance.fr/
Toutes les émissions des différentes radios du groupe Radio France sont disponibles en direct et pour une durée limitée.
• http://fr.music.yahoo.com/musicvideos/
Les derniers clips à la mode. On peut faire une recherche par artiste, par genre musical, par chanson.
• http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/recurfr40.htm
Pour les professeurs qui veulent proposer le karaoké, le site de Carmen Vera Pérez vous propose une liste de liens très complète sur lesquels on peut télécharger de nombreux fichiers karaoké.
• http://prof-inet.cslaval.qc.ca/
Le Registre Classes@Classes est une base de données de projets alimentée très régulièrement qui permet à des classes francophones de trouver d'autres classes pour participer à des projets d'échange en ligne.
• http://www.fabgerard.com/cyberbouquin.html
Fabienne Gérard, enseignante à la Trinity School de New York, propose sur son site Internet trois manuels en ligne d'enseignement-apprentissage du FLE conçus pour des classes de lycée (2e et 4e année d'apprentissage, conversation). Les différentes leçons sont découpées en thèmes (les saisons, la mode, les monuments de Paris, etc.). Chacune d'elles comporte des points de grammaire et de vocabulaire ainsi qu'un certain nombre d'activités utilisant des ressources variées disponibles sur le Web (textuelles, audio, vidéo).
• http://www.rfi.fr/
Des émissions accessibles en direct, pendant une durée limitée.
• http://www.ina.fr/archivespourtous/index.php
L'Institut national de l'audiovisuel (INA) propose sur son site Internet une nouvelle rubrique intitulée «Apprendre», comprenant une bibliothèque d'images et de sons à vocation pédagogique.
• http://www.larevuedesressources.org/rubrique.php3?id_rubrique=42
Pour ceux qui aiment la littérature des extraits d'œuvres sont lus par les écrivains eux-mêmes.
• http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-
Encore un site où vous pourrez trouver des extraits de clips uniquement.
• http://lexiquefle.free.fr/
Le lexique peut et doit être aussi appris à l'oral. Sur ce site différents thèmes sont abordés : « À la gare », « Au téléphone », « En ville », « Les vêtements ». Le professeur peut télécharger l'activité pour l'utiliser sans être connecté à Internet.
• http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/
Un projet financé par la Commission européenne en partenariat avec les éditions Didier. Les activités de compréhension s'appuient sur l'écoute d'extraits vidéo et audio.

Let's play...

Cristina Oddone
Docente di Scuola Secondaria

Motivation is an important factor in the teaching/learning process. Teachers have difficulty finding interesting topics and ideas to involve students, especially when teaching grammar because students tend to identify grammar rules and exercises with long sequences of sentence transformation or completion. But this is not always the case.

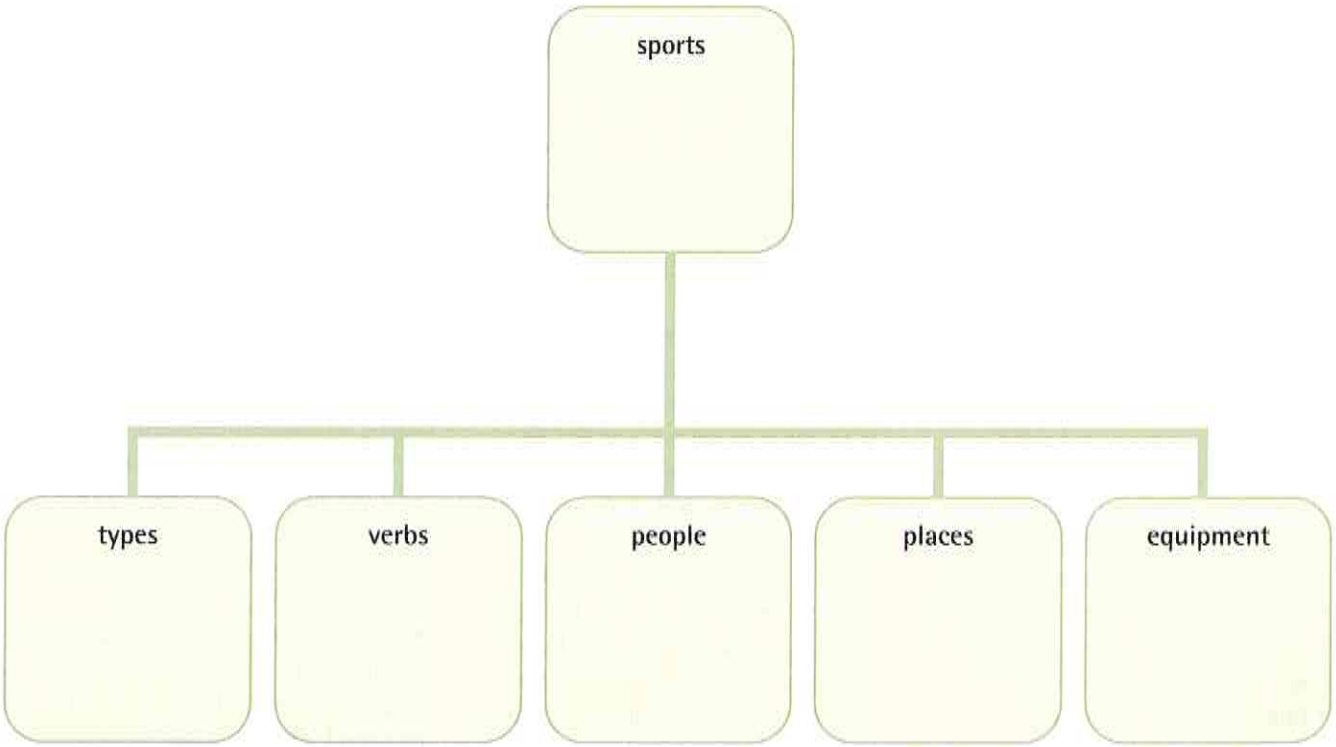
If the objective of your teaching session is the practice of *must, mustn't, can, can't* you can plan an activity based on sports and sports rules. Students usually like sports very much. Not only do they attend sports events, but they also play and do sports themselves.

to practise *must, mustn't, can, can't* you can plan an activity based on sports rules

In my teaching experience I have had athletes, gymnasts, tennis players, football players, basketball players among my students and some of them are very good and professional. It is easy to speak about sports because nearly everyone thinks he or she knows at least something about them.

Objectives: practising *must, mustn't, can, can't*; teaching vocabulary (sports).
Level: intermediate.
Material: sports pictures.

Let's start with a Brainstorming activity.



Elicit answers from your students.
Types (basketball, football/soccer, volleyball, rugby, American football, cricket, polo, athletics, gymnastics, bungee jumping, parachuting, hang gliding, skiing, jogging, ...)
Verbs (do, play, go, throw, catch, kick, hit, score, bounce, ...)
Equipment (bat, stick, club, mallet, helmet, hard hat, pads, racket, ...)
People (players, umpire, referee, linesmen, manager, trainer, coach)
Places (court, course, field, pitch, swimming pool, track)
Give time to the students to talk about their experience with sports. What's your favourite sport? Do you watch it on TV or do you go to matches? Do you play it?
Which sports can people PLAY or DO? What about GO?
Explain that *play* collocates with team sports and competitive ones, while *go* is followed by ING forms. *Do* has a similar meaning to the Italian version. You can also practise a sport, and it means 'to train'. Now let's complete the table 1.

give time to the students to talk about their experience with sports

Then tell your students that tennis, badminton, volleyball, squash and basketball are played on a court; rugby, football, hockey and cricket on a pitch, while golf is played on a course. There is a net across the middle of a court. I have realised that my students usually know that the baseball field is called 'diamond' because of its shape. As for the equipment it is useful to show pictures of the different objects used to play (a bat for baseball and table tennis; a racket for tennis, squash and badminton; a stick for hockey; a club for golf; a mallet for polo). You can tell your students that, if you go to a swimming pool, you must wear a swimming cap, but if you go horseback riding you must wear a hard hat. When analysing verbs, miming is the best thing to show the different actions: kick, throw, hit and so on.
An umpire is the person who controls the game in a match of tennis, cricket and baseball, while a referee is the official for football, rugby and hockey.
Students already know a lot of words, such as fair play, off-side, corner and so on because they are commonly used during the running commentary of a football match.

Table 1

PLAY	DO	GO

Ask your students if they know anything about typical sports of the British Isles, like hurling, shinty, bangy or camogie.
Show this picture and tell them this is HURLING

(foto: Sean McMichael)

Guessing activity. Ask them to guess as many things as possible from the picture then give them some time to do the exercise in pairs.
Decide if the following sentences are True or False.

1. All players must wear helmets
2. Hurley sticks are made of leather
3. You must hold the hurley in your right hand
4. There are 15 players in each team
5. You get one point for hitting the ball over the bar and 3 points for hitting it into the goal
6. Men and women play on the same team
7. You can have a fight while the match is in progress as long as you remove your helmets
8. Players can kick the ball
9. Players can't throw the ball
10. When the ball goes over the sideline, you pick it up and hit it
11. While running with the ball, you can catch it as many times as you want to
12. There are five umpires (referees)
13. Hurling is the fastest field sport in the world
14. Hurling is only played in Ireland
15. Players can only play for their own county, their local club or their school

(Solution: **1.** F, only under 16; **2.** F; **3.** F; **4.** T; **5.** T; **6.** F, for women it is called camogie; **7.** F; **8.** T; **9.** F, they throw it and hit it with the hurley; **10.** F; **11.** F only 3; **12.** F, there are 8; **13.** T; **14.** F, wherever there are Irish people; **15.** T, they are mainly amateurs, they can't be bought)

Irish people are very fond of Hurling and nearly everybody goes to matches to support their team. Children play hurley too, especially for their school; the hurley (stick) must be the height of their hip.

All sports have rules. Ask your students to identify the rules in this sport (table 2).

Ask them what they know about other sports, then to match these definitions with the correct sports.

1. This game is played by two teams of eleven players, using a round ball. The players must kick the ball up and down the playing field (pitch). They can't use their hands, only the goalkeeper can do it.

2. In this game two or four players use rackets to hit a ball backwards and forwards across a net on a specially marked court. They can't use hands or feet. The ball can touch the ground only once.

3. A game played by two teams of nine players, using a bat and a ball. Each player must hit the ball and then run around four bases before the other team can return the ball.

4. A game in which two teams of players riding on horses try to hit a ball into a goal using long wooden hammers (mallets). They can't get off the horse.
(Solution: a. tennis, b. football/soccer, c. polo, d. baseball)

Now they work in groups and write the rules for these sports:

5. Waterpolo

6. American football

7. Rugby

8. Basketball

9. Volleyball

Table 2

You can	You can't	You must	You mustn't

10. Cricket

11. Hockey

12. Badminton
(Suggested answers:
5. A game played by two teams of people swimming in a swimming pool. They must use their hands to score a goal by throwing the ball into the other team's goal.
6. A game played by two teams of 11 players who can kick, throw or carry an oval ball over the other team's line. They must wear special equipment to protect themselves.
7. Two teams of 13-15 players use an oval ball which they must try to put over the other team's line. They can carry or kick it.
8. A game played by two teams of five players using a large ball which they must throw into a high net hanging from a ring (basket). They can't carry the ball or kick it. They must bounce it while they're moving.
9. Two teams of 6 players use their hands to hit a large ball backwards and forwards over a high net. They mustn't let the ball touch the ground on their own side.
10. A game played on grass by two teams of 11 players. They score points (runs) by hitting the ball with a wooden bat and running between two sets of vertical wooden sticks (stumps).
11. A game played on a field by two teams of 11 players with curved sticks and a small hard ball. They try to hit the ball into the other team's goal.
12. Similar to tennis, it is played by 2 or 4 players usually indoors. Players hit a small light kind of ball (shuttlecock) across a high net using a racket.

Now complete the table with the correct sports (or players) (table 3).

Table 3

They can use hands and feet	They can't use hands	They must wear special equipment	They mustn't let the ball touch the ground once or twice	They can use their head	They mustn't touch or hit the other players

To end the module you can give them a problem solving activity. Introduce some more notions about sports: opposite verbs are win and lose, while a team can beat another one or they can draw. If the half-time score is 2-1, the first team are leading the other one, because this is the latest score. Sports team names are usually followed by a plural verb, in American English they have the article while in British English they do not. One team can play/play against another team. Ask your students for the teams they support and give an example (Juventus played Inter yesterday/ Juventus played against Inter yesterday).
Ask them to give more details about the kind of competitions their teams take part in (championships, tournaments, the European Cup, the World Cup). Which teams are famous for winning most cup competitions? How do these competitions work? A Cup competition is usually a knock-out competition, with quarter final, semi-final and final.

Read through the clues below to fill in the missing teams in the following chart and to find out who won the European Cup (table 4).

Table 4

Quarter final		Semi final		Final	
	1		3		4
	0				
	2		2		
	3				
	2		0		
	1				
	2		1		1
	4				

1. Holland lost by one goal in the semi-final
2. Denmark scored two goals in the quarter-final
3. England beat France in the quarter-final
4. Spain played Holland in the quarter final
5. Sweden beat Italy by twice as many goals in the quarter final
6. Germany scored one goal less than the team that beat them in the semi final
7. France lost 0-1 in the quarter final

BIBLIOGRAPHY

- REDMAN S. (1997), *English Vocabulary in Use*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WATCYN-JONES P. (2001), *Vocabulary Games and Activities*, Penguin Books, Pearson Education Limited, Harlow.
- *Oxford Advanced Learner's Dictionary, 7th edition*, (2005), Oxford University Press, Oxford.

Advertising... a cross-cultural way of communication

An example of intercultural didactics in the Upper Secondary School

Antonella Lorenzetti
Insegnante e formatrice scuola primaria

The purpose of this article is to describe and reflect upon a cross-cultural unit plan carried out in a Liceo Scientifico 2nd class. The students who were involved in the work and whose linguistic level of English was pre-intermediate (B1 according to the *Common European Framework of Reference*[1]) were engaged with an overall unitplan consisting of three lessons of 60 minutes each (plus one aimed at evaluating students' general and specific learning achievement), which were developed and implemented during the first term (November/ December) of the school year.

students could also express their own likes and dislikes and support personal opinions

As far as the prerequisites are concerned, students already knew and used place prepositions, qualifiers, present simple and present continuous. They were able to describe people, places, objects and were familiar with filling grids and taking notes while listening. Students could also express their own likes and dislikes and support personal opinions; they were able to deal with simple dialogues and interviews and to use bilingual dictionary as a resource.
The learning objectives, which were constructed and established through a 'repeated and participated' negotiation between the teacher and the students, may be divided into different categories: cross-cultural, linguistic, communicative and formative.

[1] *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Table 1. Common Reference Levels: global scale, p.24.

Cross-cultural	Linguistic	Communicative	Formative
To compare and contrast advertisements from different countries	To revise present simple and present continuous	To interact with peers and teachers	To enhance cooperative attitudes
To develop cross-cultural awareness and understanding	To compare and contrast people, places and objects (use of comparative and superlative adjectives)	To discuss and negotiate meaning	To share opinions and experiences
To identify different communicative strategies	To enlarge vocabulary	To respect turn taking in conversations	To make decisions
To reflect on media's influence on everyday life	To improve listening, speaking and writing skills	To make communication effective	To encourage personal response and autonomy
	To recognize linguistic and stylistic features of different types of texts		

Task-based activities were preferred in every lesson in order to foster students' different learning styles (audio-oral, visual, read/write, kinaesthetic). Classroom work was conducted in plenary, as individual or pair and group work and was aimed at developing the four skills (listening, speaking, reading and writing) and their sub-skills.
Students were asked to employ and activate different strategies; they could be cognitive (associating, brainstorming, classifying, comparing, inferring, contextualizing, matching, note taking, summarizing, transferring/transcoding), metacognitive (using 'selective' attention, self-monitoring, self-evaluating), communicative (interacting, discussing, turn-taking, negotiating), socio-affective (cooperating, developing confidence, experimenting with language by taking risks, consciousness raising).
Some of the materials used throughout the lessons were authentic advertisements (magazines, newspapers, posters, video sequences, etc.), cardboards, blackboard, tape recorder/CD player, video recorder, worksheets, glue.

achieving a cross-cultural perspective on advertising

The whole unitplan was supposed to consist of lessons which were divided up into five different stages: warming up, presentation, practice, production and closure, even though each lesson could develop one stage more than the others according to the actual learning objectives which were previously fixed. In the last lesson the 'reflection stage' was dedicated quite a long time and it eventually came to acquire the greatest importance in the economy of the entire unitplan, since it could be considered as its 'core', where students, through an open debate guided by the teacher, were gradually led to achieve a cross-cultural perspective on advertising and ultimately on the world around them. The phases of testing and assessment occurred during and after the lessons, since evaluation should always be formative and summative at the same time. Self-assessment in pairs gave students the opportunity to act themselves 'as teachers' and therefore to gain more self-esteem in their linguistic knowledge and competence. On the other side, individual testing was necessary at the end of the unit in order to evaluate students' overall achievement: each of them had to create and then present a persuading and catchy advertisement to their classmates. Furthermore, some remedial work was provided according to students' needs and weaknesses.

Lesson 1

WARMING UP (10 minutes)
Objectives: to introduce the topic; to arouse ss' interest and curiosity; to activate ss' schemata concerning advertising.
Activities: t. brings 24 advertisements and gives them to ss (one for each student).
T. writes the word "advertisement" on the blackboard and asks ss "What do you notice?". Each student in turn goes to the blackboard and writes a key word in order to complete a spidergram. Then t. helps the class to group the words written on the blackboard according to semantic criteria (text, image, product).
Mode: plenary.
Skills: speaking, writing.
Strategies: associating, brainstorming, classifying.
Material: authentic advertisements (taken from magazines, newspapers, posters), blackboard.

PRESENTATION (15 minutes)
Objectives: to develop listening skills and sub-skills; to listen for gist (skimming).
Activities
Pre-listening: t. tells ss they are going to listen to some interviews. He/she asks ss to get general information about them, to concentrate on the main topic and to guess the context. He/she asks ss questions such as "How many people are interviewed?", "What are they speaking about?".
First listening (extensive listening): ss listen to the tape/CD and then answer the questions, trying to cooperate to gather as much information as possible.
Mode: individual work, plenary.
Skills: listening, speaking.
Strategies: discussing, cooperating, contextualizing.
Material: tape recorder/CD player, blackboard.

PRACTICE (15 minutes)
Objectives: to select specific information (scanning); to expand vocabulary.
Activities
Second listening (intensive listening): t. gives the photocopies with the grid (see Appendix 1); ss are asked to fill in the grid while listening (with pauses if requested and previously agreed).
Third listening: ss exchange their grids and check them working in pairs.
Mode: individual work, pair work.
Skills: listening, writing.
Strategies: transcoding information from verbal to tables/grids, note taking, self-evaluating.
Material: tape recorder/CD player, blackboard, worksheets.

PRODUCTION (10 minutes)
Objectives: to interact with peers; to develop speaking skills and sub-skills; to practise new vocabulary and linguistic structures.
Activities: ss are asked to get into pairs in order to do short interviews. They will use a simple set of questions given by the coursebook:
"What is your favourite advertisement?";
"Why do you like it?"; "What kind of advertisement do you like?";
"What kind of advertisement do you dislike?"; "Why?"
Mode: pair work.
Skills: speaking.
Strategies: interacting, comparing and contrasting, experimenting with language, expressing likes and dislikes.

CLOSURE (5-10 minutes)
Objectives: to sum up the lesson; to keep motivation high; to prepare for the following lesson.
Activities: T. praises ss and asks them whether they enjoyed the lesson or not. T. asks ss to bring one of their favourite ads for the following lesson. Then he/she briefly explains why.
Mode: plenary.
Skills: speaking.
Strategies: consciousness raising, taking turns, expressing opinions.

Lesson 2

WARMING UP (10 minutes)
Objectives: to broaden ss' perspective on advertising; to stimulate ss' reflection.
Activities: ss watch a three minutes sequence of TV advertisements. T. asks ss to give personal response and to express their feelings, impressions and ideas.
T. interacts with ss and makes them reflect on different advertising media by asking them the question "Can you think of other advertising media?" While ss answer, t. writes keywords on the board (e.g. TV, paper, radio, cinema, Internet, etc.).
Mode: plenary.
Skills: speaking, interacting.
Strategies: activating pre-knowledge, brainstorming, taking turns.
Material: video recorder, video tape, board.

PRACTICE (10-15 minutes)
Objectives: to enrich and practise vocabulary; to focus on accuracy; to use linguistic structures to express personal opinions.
Activities: t. focuses ss' attention on paper advertisements. Ss use the advertisements they have brought form home. T. asks them to write a short paragraph (about 5 lines) to explain their own choices using at least 4 words taken from the list at page 31 of their coursebook (see Appendix 2). If necessary, ss can look up unknown or unfamiliar words in the dictionary which is on the teacher's desk. During this activity t. monitors and helps ss.
Mode: individual work.
Skills: writing.
Strategies: consciousness raising, planning/thinking an outline for personal writing, adjusting the message, using reference material.
Material: authentic advertisements, worksheets.

PRODUCTION (25-30 minutes)
Objectives: to promote interaction; to practise speaking; to internalize new vocabulary.
Activities: ss in turn present their advertisements to the class and express their opinions about them. The other ss can interact (by asking questions and/or telling whether they agree or not).
Mode: individual work, plenary.
Skills: speaking, interacting.
Strategies: transferring, adjusting the message, using conversational devices.
Material: authentic advertisements.

CLOSURE (5 minutes)
Objectives: to help ss reflect on their performances.
Activities: t. praises ss and gives them feedback on their performances. T. gives ss homework (see Appendix 3).
Mode: plenary.
Skills: listening.
Strategies: exchanging feedback.

Lesson 3

WARMING UP (10-15 minutes)
Objectives: to catch ss' attention; to check and revise ss' learning
Activities: t. writes the sentence "Advertising is the greatest art form of the 20th century" on the board and asks ss whether they agree or not and why. Starting from the superlative form written on the board t. starts homework correction.
Mode: plenary.
Skills: speaking, reading.
Strategies: brainstorming, consciousness raising, using conversational devices (expressing opinions, agreeing/disagreeing, taking turns).
Material: blackboard.

PRODUCTION (20 minutes)
Objectives: to move from content to message; to recognize linguistic and stylistic features of advertising texts.
Activities: t. splits up the class into 5 groups and asks each group to choose an ad from a foreign magazine (American, English, Italian, German, French) he/she has brought school. Ss have to find out and write the main communicative strategies/devices used in the ad. Each group is given a cardboard where they stick the ad they have chosen and write the main points which came out from their group discussion.
Mode: group work.
Skills: reading, writing.
Strategies: negotiating, decision making, organizing ideas, cooperating.
Material: foreign magazines, cardboards, glue.

REFLECTION (25 minutes)
Objectives: to compare and contrast different ways of advertising; to reflect on advertising as a cross-cultural way of communication; to share new information; to achieve a cross-cultural perspective.
Activities: t. asks each group to elect a spokeperson who reports and presents the content of its outlines while he/she is displaying the cardboard to the class.
Open debate: ss compare and state differences and similarities among the different ads. They can also set questions to others in order to understand better how advertising works in different countries. T. guides the debate and summarizes the class discussion by pointing out the main ideas. Finally t. asks ss to focus on similarities.
Mode: plenary.
Skills: speaking, interacting.
Strategies: summarizing, experimenting with language by taking risks, using conversational strategies.
Material: cardboards.

CLOSURE (5 minutes)
Objectives: to develop critical thinking.
Activities: t. asks ss' feedback on the unit as a whole and on the various phases they have gone through. Ss comment on what they liked most and what they did not like.
Mode: plenary.
Skills: speaking, interacting.
Strategies: consciousness raising.

TESTING
Imagine you work in a famous advertising agency. Create an advertisement using any possible media and methods. Remember to be interesting, powerful and eye-catching!

Appendix 1
Advertising.
Listen and make notes.
Use the following grid.

People	Product	Reasons for liking ads

Appendix 2

Why do you like this advertisement?
Write a short paragraph (min. 5 lines) using at least 4 of the words below.

clever	interesting	funny	inspiring	eye-catching	powerful	humorous	shocking	informative	sexy

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Appendix 3

1) Put the adjectives in brackets into the comparative or superlative form. Choose the correct form to complete each sentence (there can be more than one!).

1. What is the (interesting) advertisement among those you have seen so far?
   - more interesting
   - most interesting
   - less interesting
2. Some advertisements are (quick) than others.
   - quickest
   - more quick
   - quicker
3. Using children can make some advertisements (funny) than others.
   - more funny
   - most funny
   - funnier
4. Many advertisements are as (clever) as humorous.
   - more clever
   - clever
   - most clever
5. Promoting alcohol on TV can be (bad) than on the press.
   - worst
   - worse
   - more bad

2) Reorder the sentences below.

1. images / often / than / impressive / words / less / are

.....

2. advertisement / ever / I / is / this / funniest / seen / the / have

.....

3. than / others / quicker / subliminal / images / are

.....

4. best / most / advertisement / the / the / is / persuasive

.....

5. pictures / more / black and white / colourful / eye-catching / are / than

.....

BIBLIOGRAPHY

- BROWN H. D. (1987), *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall Regents, Englewood Cliff NJ.
- CILIBERTI A. (1999), *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.*
- HARMER J. (1991), *The Practice of English Language Teaching*, Longman, London and New York.
- HEDGE T. (2000), *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- LONG B., KURZWEIL J. (2002), "PPP under the microscope", in "English Teaching Professional", *www.etprofessional.com.*
- NUNAN D., LAMB C. (1996), *The Self-directed Teacher (managing the learning process)*, Cambridge University Press, Cambridge.
- UR P. (1991), *A Course in Language Teaching - Practice and Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WOODWARD T. (2001), *Planning Lessons and Courses (designing sequences of work for the language classroom)*, Cambridge University Press, Cambridge.

L'approccio biografico-linguistico nella prassi educativa

Riflessioni e proposte per una documentazione nella scuola dell'infanzia

Giovanni Cicero Catanese
Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich e.V. (IPE), Magonza / Progetto Scuola Nord e.V., Francoforte sul Meno

1. PLURILINGUISMO: UNA REALTÀ QUOTIDIANA

Un tempo, quando aggirandosi per le città europee ci si imbatteva in gruppi di giovani che parlavano una lingua diversa rispetto a quella del posto, si era propensi a pensare che doveva trattarsi di turisti o di studenti da poco giunti in quel luogo. Se ci fermassimo oggi a fare delle interviste a ragazzi e ragazze del genere scopriremmo che probabilmente ci troviamo di fronte a persone trasferitesi in quel Paese da tanti anni o che addirittura lì sono nate. E magari risponderanno alle nostre domande mostrando l'accento dialettale del luogo.

le ricerche mostrano da anni i benefici del crescere bi- o plurilingui

A volte si pensa che possedere competenze plurilingui, come accade nel caso dei migranti e soprattutto dei loro figli, comporti notevoli difficoltà o ritardi nell'apprendimento della lingua ufficiale. Non di rado si sentono ripetere - da gente comune, ma anche da esperti, insegnanti e politici - frasi del tipo: "Poveri bambini, chissà quale confusione nella loro mente... a casa una lingua, a scuola un'altra...". Poche volte ci si sofferma invece a riflettere su come gli adulti facciano sforzi sovrumani per studiare una lingua straniera, per imparare la quale si è disposti magari a sborsare fior di quattrini, senza ottenere gli stessi risultati di quei bambini che si compiangono e che si ritrovano ad imparare una lingua "involontariamente" e gratis.
Tutto questo per sottolineare che l'idea che l'apprendimento plurilingue in età infantile costituisca uno svantaggio anziché un vantaggio sia ancora radicata nella mentalità comune. E ciò sebbene le ricerche nel campo mostrino ormai da anni i benefici del crescere bi- o plurilingui, e sebbene le direttive politiche degli organismi europei si esprimano chiaramente a favore della prospettiva di una formazione plurilingue dei futuri cittadini dell'Unione[1].

2. RIFLESSI DEL PLURILINGUISMO SULLO SVILUPPO GENERALE

L'analisi storica delle ricerche nel campo dell'apprendimento plurilingue, mette in evidenza un percorso che sbocca nel riconoscimento del ruolo arricchente e potenziante del plurilinguismo, nonostante le difficoltà empiriche nel dimostrarlo. Si tratta di un problema affrontato anche dal noto studioso canadese Jim Cummins il quale, pur riconoscendo che il bambino bilingue è più attrezzato rispetto al monolingue nell'ambito dell'elaborazione linguistica[2], afferma: "non esistono prove definitive riguardo al fatto che il vantaggio linguistico si

[1] Cfr. Commissione Europea (a cura di), *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles/Luxemburg 1995; Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni. Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo*, Bruxelles 22.11.2005

[2] "Imparando a padroneggiare due sistemi linguistici il bambino bilingue è costretto a decifrare molti più input linguistici del monolingue che è stato esposto ad una sola lingua. In tal modo, il bilingue si è esercitato molto di più nell'analisi dei significati". J. Cummins, *L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica*, in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione bilingue*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland Ontario 1999, p. 15.

trasferisca ad altre abilità cognitive"[3].
Il panorama di ricerca degli ultimi anni non si esime, ad ogni modo, dal confronto con tale questione.
Uno studio condotto presso l'Università del Maine su centoundici insegnanti di asilo nido[4] che presentavano vari gradi di competenza bilingue, iscritti in quattro corsi nel New Brunswick (Canada) e nel Maine (Stati Uniti)[5], aveva tra gli obiettivi quello di verificare l'esistenza di una qualche relazione tra bilinguismo e le abilità nel campo del "pensiero critico" (*critical thinking*, abbreviato con l'acronimo CT [6]). La ricerca rivela come siano evidenziabili delle ricadute del bilinguismo su alcuni dei fattori compresi nella definizione di CT e cioè sulla capacità di formazione dei concetti, sullo stile cognitivo e sulla consapevolezza metalinguistica[7]. In questo senso "una relazione statistica significativa tra bilinguismo e disposizione al pensiero critico è coerente con quella rintracciata da Carringer (1974), Landry (1974) e Torrence et al. (1970) che rivelano una relazione significativa tra bilinguismo e abilità di pensiero divergente, uno dei fattori chiave nella disposizione al pensiero critico."[8]

c'è relazione tra il bilinguismo e le abilità nel campo del "pensiero critico"

A sostegno di queste ipotesi numerosi studi, secondo gli autori della suddetta ricerca, hanno portato a galla il legame tra il bilinguismo e l'incremento di fattori di funzionamento cognitivo, quali l'attenzione selettiva, le abilità di pensiero divergente, il *problem solving*, il CT, la flessibilità cognitiva[9].

Secondo un altro studio condotto presso la York University di Toronto[10] il bilinguismo potrebbe contribuire a prevenire, in parte, il declino cognitivo che si verifica con l'invecchiamento. La conoscenza e l'uso di due lingue permetterebbe di conservare più a lungo le capacità legate alla cosiddetta "intelligenza fluida", in particolar modo l'attenzione sul compito da svolgere. Esaminando 154 volontari con un'età compresa tra i 30 e gli 88 anni, sia monolingui che bilingui, i ricercatori hanno evidenziato prestazioni migliori e una minore distrattività tra i bilingui, sia giovani che anziani.
Un'altra ricerca condotta in Grecia, presso il laboratorio di neuropsicologia dell'Università di Salonicco[11], ha analizzato, attraverso una serie di test[12], le competenze verbali e cognitive di 200 studenti (100 maschi e 100 femmine, età media 15,6 anni) suddivisi in due gruppi, secondo un

[3] J. Cummins, *op.cit.*, p. 15.
[4] Baccalaureate nursing students
[5] Cfr. R. T. Albert, R. E. Albert, J. Radsma, *Relationships Among Bilingualism, Critical Thinking, Ability, and Critical Thinking Disposition*, in "Journal of Professional Nursing", Vol. 18, No 4 (July-August 2002), pp. 220-229
[6] Per *critical thinking* gli autori della ricerca si rifanno alla definizione di Facione (1990) ossia di *"ability to engage in purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. CT is essential as a tool of inquiry."* Cfr. APA Delphi Report, *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*, 1990 ERIC Doc. NO.: ED 315 423.
Si tratta, in sintesi, di una particolare concezione del pensiero come strumento attivo di conoscenza che coinvolgerebbe, secondo le interpretazioni più condivise dagli studiosi del settore, sei abilità cognitive: l'interpretazione (*interpretation*, la categorizzazione e la decodifica dei dati secondo il significato e le esperienze che essi richiamano per il soggetto), l'analisi (*analysis*, come viene affrontata ed esaminata una questione, attraverso quali procedimenti cognitivi quali tipi di relazioni vengono create tra affermazioni, opinioni, eventi conosciuti intorno ad un tema), la valutazione (*evaluation*, capacità di determinare la credibilità, la coerenza di alcuni ragionamenti e la loro validità per risolvere un proprio problema), l'inferenza (*inference*, fare congetture e ipotesi, trarre delle conseguenze da dati in possesso), la spiegazione (*explanation*, stabilire i risultati di un ragionamento e dare conto delle procedure adottate), l'autoregolazione (*self-regulation*, capacità di monitorare consciamente le proprie attività cognitive e di riflettere sull'opportunità di modificare i propri precedenti giudizi). Cfr P. A. Facione, *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*, College of Arts and Sciences, Santa Clara University, California Academic Press 1998.
[7] Gli autori riferiscono della difficoltà di rintracciare una correlazione più evidente tra questi elementi, difficoltà dovuta, sempre secondo gli stessi ricercatori, alla definizione del costrutto di *critical thinking*. Infatti ridurne la valutazione ad un singolo punteggio potrebbe, al momento attuale, nascondere l'esistenza di una significativa relazione tra bilinguismo e uno o più dei sei fattori costituenti la capacità di CT (indicate nella nota 6).
[8] R. T. Albert, R. E. Albert, J. Radsma, *op. cit.*, p. 226.
[9] "Following the lead established by a landmark study conducted by Peal and Lambert (1962), the design of more recent studies have since been improved, and, as a result, support the association between bilingualism and enhanced cognitive functioning factors such as cognitive control, selective attention (Bialystok, 1999), divergent thinking skills (Konaka, 1997), problem solving, (Stephens, 1997), field independence, CT, clinical problem solving (Gunning, 1981), and cognitive flexibility of both verbal and spatial ability tasks (Ben-Zeev, 1977)". R. T. Albert, R. E. Albert, J. Radsma, *op. cit.*, p. 222.
[10] Cfr. E. Bialystok, M. Viswanathan, T.I. M. Craik, R. Klein, *Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task*, in "Psychology and Aging", 2004 Vol. 19, No. 2.
[11] Cfr. G. Andreou, A. Karapetsas, *Verbal Abilities in Low and Highly Proficient Bilinguals*, in "Journal of Psycholinguistic Research", Vol. 33, No. 5, September 2004, pp. 357-364.
[12] Si tratta delle "Five Verbal Scale subtests (Information, Similarities, Arithmetic, Vocabulary, Comprehension)" tratte dal "New Greek version of WISC III", secondo la standardizzazione operata dalla "School of Philosophy" dell'Università di Atene.

criterio di "alta" o "bassa" competenza bilingue *(highly bilingual proficient group vs low bilingual proficient group)*. Le lingue in questione erano il greco (lingua madre) e l'inglese (lingua straniera[13]).
L'analisi statistica delle risposte ai quesiti somministrati ha evidenziato come le prestazioni di coloro che facevano parte del primo gruppo

risultassero, in generale, migliori rispetto a quelli del secondo[14]. Ciò, secondo gli studiosi che hanno condotto l'esperimento, costituiva una conferma delle scoperte precedenti riguardo le ricadute positive del bilinguismo sulle abilità cognitive e, in particolare, della *teoria delle soglie* di Cummins[15].

più elevata è la competenza bilingue di un soggetto, più saranno elevate le sue prestazioni cognitive generali

La difficoltà di misurazione empirica dei fattori cognitivi ed emotivi collegati all'esperienza di un apprendimento bilingue non è un problema marginale alla prassi educativa quotidiana; probabilmente è, anzi, alla base dell'atteggiamento di incertezza e scetticismo che spesso educatori ed insegnanti mostrano di fronte alla necessità di gestire la presenza di più lingue.
Sembra, infatti, che oggi emerga con insistenza la necessità di elaborare - accanto a procedure sperimentali finalizzate alla strutturazione di test di verifica linguistica, all'applicazione di procedure di valutazione psicologica sui soggetti, alla costruzione di campioni sui quali rilevare statisticamente la presenza o meno di disturbi clinici- strumenti che rendano conto delle peculiarità soggettive e biografiche degli apprendenti e della singolarità dei contesti socioculturali all'interno dei quali si svolge l'azione didattica.

3. IL RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE PLURILINGUI: IL *PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE*

Uno dei passaggi preliminari per una più adeguata progettazione pedagogica è legato, dunque, alla necessità di conoscere il contesto linguistico in cui è immerso un soggetto e di comprendere i significati personali attribuiti da questi al proprio percorso di apprendimento linguistico. In tal senso una prospettiva, sostenuta ormai da anni da autorevoli studiosi quali, ad esempio, Arturo Tosi e Otto Filtzinger[16], è rappresentata dalla redazione di *profili* bilingui personali, che possano accompagnare l'alunno nel suo percorso scolastico; idea, questa, che è alla base del cosiddetto *Portfolio Europeo delle Lingue* (abbreviato PEL) promosso, alla fine degli Anni Novanta, dal Consiglio d'Europa[17].

---

13 L'inglese è la lingua che i soggetti dell'indagine studiavano a scuola dall'età di circa nove anni (l'età media in cui gli studenti dichiararono di aver iniziato lo studio dell'inglese era di nove anni e quattro mesi). Coloro che erano stati inseriti nel gruppo dei più "competenti" erano anche in possesso di certificati quali il "Cambridge Certificate of Proficiency" o il "Michigan Certificate of Proficiency".

14 "highly proficient bilinguals are advantaged on many cognitive measures which requie more analyzed linguistic knowledge and superior verbal abilities" G. Andreou, A. Karapetsas, *op. cit.*, p. 363. L'unico campo in cui i ricercatori non hanno rivelato una differenza significativa tra i due gruppi è stato quello dell'aritmetica.

15 "Our findings are consistent with the findings of previous researchers who claim better native and foreign language skills and superior cognitive abilities on the part of highly proficient bilingual subjects". *Ivi*, p. 361. Secondo Cummins più elevata è la competenza bilingue di un soggetto, più saranno elevate le sue prestazioni cognitive generali. Esisterebbe, cioè, "una soglia di padronanza in entrambe le lingue oltre la quale gli studenti devono collocarsi se si vogliono evitare problemi scolastici, e potrebbe esserci una seconda soglia, più alta, da superare per raccogliere i vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo" (cfr. J. Cummins, *L'educazione bilingue*, *op. cit.*). Per cui, chi si trova a dover imparare una seconda lingua senza essere sostenuto nell'apprendimento della madrelingua, non solo non raggiungerà buoni livelli in quest'ultima, ma subirà conseguenze negative nel generale processo di apprendimento.

16 Cfr. A. Tosi, *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 1995; O. Filtzinger, M. Traversi (a cura di), *La scuola dell'accoglienza. Gli alunni stranieri e il successo scolastico*, Carocci ed., Roma 2006

Il Portfolio è costituito, nel suo insieme, da tre diverse parti: il *Passaporto delle lingue*, la *Biografia linguistica* e il *Dossier*.
Nella prima, il *Passaporto delle lingue*, lo studente può aggiornare le proprie competenze nelle diverse lingue che conosce o studia. La valutazione si basa sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, un documento, sviluppato sempre dal Consiglio d'Europa, che descrive i vari livelli di competenza linguistica.
La *Biografia linguistica* comprende informazioni sulle esperienze linguistiche e culturali acquisite sia in ambiente scolastico sia in altre situazioni informali. In tal modo si vuole favorire il coinvolgimento dello studente nella progettazione, riflessione ed autovalutazione del proprio apprendimento.
Nel *Dossier*, infine, possono essere selezionati e raccolti quei documenti o produzioni che illustrano i percorsi, le esperienze e i risultati descritti nella biografia[18].
Tale strumento, pensato per accompagnare il percorso scolastico degli alunni europei, vuole segnare un passo decisivo verso il riconoscimento, all'interno di un comune quadro di riferimento, delle competenze linguistiche acquisite sia durante la carriera scolastica che attraverso personali esperienze di vita.
Si tratta di una prospettiva interessante e avvincente. D'altra parte l'analisi delle finalità, dei principi e delle funzioni del PEL[19] apre a nuove e stimolanti direzioni nella ricerca in campo pedagogico e interculturale, a partire da una serie di considerazioni di base circa l'utilizzo e i possibili sviluppi di questo strumento.

sentirsi valorizzati per le proprie capacità e percepirsi interessanti

4. IDEE E PROPOSTE OPERATIVE PER LA REDAZIONE DI STRUMENTI BIOGRAFICI

A questo proposito, sebbene il PEL sia pensato per i bambini che abbiano già iniziato un percorso di alfabetizzazione, ciò non ne esclude, in linea di principio, un suo utilizzo anche nella scuola dell'infanzia, almeno per quanto riguarda le parti relative alla Biografia linguistica e al Dossier.
Per molti bambini migranti la scuola dell'infanzia rappresenta il primo momento di contatto con la lingua del posto. Ciò non significa che essi siano sprovvisti di un bagaglio di competenze linguistiche. Per i primi tre anni della loro vita, infatti, sono stati esposti alla lingua di famiglia e iniziando un proprio percorso di apprendimento linguistico che li ha coinvolti nella fase più precoce del loro sviluppo. Dunque non bisognerebbe considerare i piccoli stranieri o i figli di migranti come "neonati" dal punto di vista linguistico o, ancora peggio, a bambini che vanno "resettati" sulla nuova lingua, considerando quella materna quasi un fastidioso ingombro da spostare nella "cantina" del cervello.
La scuola è chiamata certamente a individuare e sviluppare adeguati percorsi di apprendimento nella lingua ufficiale, ma dovrebbe essere chiamata anche a tentare di non svalutare e disperdere il patrimonio acquisito dal bambino fino a quel momento.
Risulta quindi utile, oltre che interessante, chiedersi come documentare il percorso linguistico-biografico di un alunno che non è ancora in grado di scrivere e di autovalutarsi. Le soluzioni possono essere numerose e possono richiamarsi all'adattamento delle forme cartacee del PEL proposte e approvate dal Ministero della Pubblica Istruzione[20].
La prima necessità è certamente quella di costruire un Portfolio accessibile a chi ancora non è autonomo dal punto di vista della scrittura. Si tratta, per esempio, di costruire delle sezioni documentative nelle quali, grazie all'aiuto dell'insegnante, il bambino possa riuscire a ricostruire la propria storia linguistica e quella dei propri "partner linguistici", ovvero, in primo luogo, i genitori e i familiari[21].

Un ulteriore tentativo può essere quello di realizzare una "Video-Biografia linguistica", attraverso la conduzione di un'intervista diretta col bambino. Si tratta di un'idea in corso

17 Il "Portfolio europeo delle lingue" è costituito da una raccolta strutturata di documenti redatti per descrivere il percorso individuale di apprendimento (in ambito scolastico ed extrascolastico) di una o più lingue durante tutto l'arco della vita, secondo i criteri indicati dal "Quadro Comune di Riferimento per le lingue". Per una sua dettagliata consultazione è possibile visitare il sito: www.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml

18 Per conoscere le caratteristiche e la struttura dell'ELP più nei dettagli è possibile consultare i siti web: www.coe.int/T/DG4/Portfolio/ e www.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml

19 Cfr.: www.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml

20 Per i PEL validati in Italia cfr.: www.pubblica istruzione.it/argomenti/portfolio/pel.shtml

21 Pensiamo cioè a una sezione con la propria foto, con il "ritratto" della propria famiglia fatto dal bambino, a raccolte di materiali che caratterizzano la sua personale esperienza linguistica quotidiana, quali libri, audio o videocassette per bambini nella lingua di famiglia, registrazioni audio delle fiabe raccontate dai genitori. In queste attività non è quindi da escludere, laddove possibile, una collaborazione con le famiglie. Ciò può avere ripercussioni positive sia sul bambino che sulla sua rete parentale, in quanto i genitori si sentiranno stimolati a incentivare il rapporto comunicativo col figlio e percepiranno valorizzata la propria cultura. Il bambino d'altra parte potrà risentire positivamente di questo clima di attenzione comunicativa nei suoi confronti, sviluppando un atteggiamento di curiosità e interesse nell'apprendimento linguistico generale. Non va dimenticato, tuttavia, che il Portfolio delle lingue è uno strumento sul quale il bambino ha diritto di esercitare la sua privacy e può decidere cosa debba essere ritenuto importante o meno.

di sperimentazione[22] e che si rivela, oltretutto, molto divertente sia per i bambini che per gli insegnanti coinvolti. Per la sua realizzazione occorre tener presente e rispettare alcune condizioni.
Un primo aspetto da prendere in considerazione è che non tutti i bambini possono essere disposti a farsi intervistare di fronte ad una telecamera. In questi casi non bisogna operare costrizioni.
È poi necessario possedere una griglia di domande. Nell'esempio che riportiamo nella *tabella 1* si tratta di unità che abbiamo ripreso da alcuni modelli già adottati di "Biografie linguistiche" e che abbiamo riadattato.
È inoltre importante che l'intervista venga effettuata da chi conosce bene il bambino, in modo da non porre domande senza senso (per es. "Che lingua parli con i tuoi fratelli?", se non ce li ha...) o che lo possano mettere in imbarazzo ("Che lingua parli con tuo padre?", quando magari il bambino non lo ha mai conosciuto). La presenza di "persone di fiducia" può contribuire, dunque, a costruire un vero clima di dialogo e di riflessione, che è poi lo scopo del Portfolio. Interessante può risultare, in questa prospettiva, la conduzione dell'intervista non ad un singolo, bensì a coppie di bambini.

La presenza di un/una compagno/a può risultare stimolante, divertente e può permettere all'intervista di svilupparsi in una direzione più interattiva.
Nel formulare le domande non bisogna poi essere molto rigidi, soprattutto nel cercare a tutti i costi di ottenere delle risposte "corrette" o precise, per come un adulto le desidererebbe. Bisogna certamente essere abili nel condurre il bambino a comprendere il senso e l'importanza dei quesiti, ma bisogna anche accettare che - proprio perché si sta pronunciando su elementi che gli appartengono -, possa riportare la sua visione della realtà, quella o quelle realtà che corrispondono al suo punto di vista. Molte risposte non sono, in altre parole, giudicabili come giuste, sbagliate, corrispondenti alla realtà o false. Cosa pensare, per esempio, di un bambino straniero che dirà: "Io sono italiano perché parlo italiano"?
Pensiamo anche all'identificazione e riconoscimento di altre lingue. Spesso i bambini ascoltano lingue diverse dalla propria, ma non sanno indicarne il nome. Interessante è ascoltare e cercare di comprendere il punto di vista dei bambini su questi temi, cercando di aiutarli a riflettere su quanto stanno affermando[23].
A questo proposito risulta utile preparare del materiale (libri con illustrazioni, foto, disegni o semplicemente fogli bianchi) che può fornire uno stimolo per avviare e sostenere il dialogo e le capacità espressive dei bambini coinvolti.
Un'intervista del genere, che ha in media una durata di 15-20 minuti per coppia di bambini, costituisce una proposta che può essere collocata nella seconda metà dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, quale completamento di un percorso documentativo in vista del passaggio alla scuola primaria.
Questa della "Video-biografia linguistica" è infatti, a nostro parere, una delle tante idee che possono essere realizzate al fine di fissare l'iter personale di apprendimento linguistico del bambino, anche al fine di osservarne l'evoluzione. Un'evoluzione che riguarda non solo gli aspetti più strettamente fonetici o grammaticali, ma anche quelli motivazionali e affettivi legati all'uso delle lingue. La possibilità offerta dal medium filmico di riosservare e riosservarsi a distanza di tempo, può fornire infatti il pretesto per organizzare, nella scuola primaria, attività orientate a sostenere la capacità di autoriflessione sulle proprie esperienze d'apprendimento.
In conclusione, ci sentiamo di sostenere che il sentirsi valorizzati per le proprie capacità e il percepirsi interessanti agli occhi degli altri può favorire la creazione di un clima di interesse reciproco. In questa prospettiva, ovvero lavorando con i bambini in attività che ne esplorino - sempre con molto tatto - gli aspetti biografici, è certamente possibile compiere un passo significativo. È questo l'auspicio in un'ottica pedagogica interculturale - verso la conoscenza reciproca tra i bambini, ma anche tra alunni e insegnanti.

---

22 Delle interviste secondo il modello presentato nella tabella 1 sono state condotte, in tedesco, con alcuni bambini che partecipano ad un progetto pedagogico-linguistico attuato in diverse scuole dell'infanzia di Magonza, in Germania. Per ulteriori approfondimenti cfr. G. Cicero Catanese, *Plurilinguismo precoce e scuole dell'infanzia multilingui. Indirizzi teorici e possibili percorsi pedagogici*, in "Scuola Materna per l'educazione dell'infanzia", Ed. La Scuola, settembre 2006, pp. VI-XI (inserto).
23 "Io parlo *berlinese*", ci ha detto un bambino tedesco di 5 anni di Magonza durante un'intervista. Da questa affermazione abbiamo tratto spunto per riflettere con lui sul fatto che le persone di una stessa nazione possono parlare con inflessioni diverse.

Tabella 1

Modello di intervista per
"La mia Video-Biografia linguistica"
"Quali lingue sto imparando/ho imparato: dove, quando, come?"

Parte I - Io su di me / il mio ritratto
Come ti chiami?
Dove abiti?
Quanti anni hai? (Il tuo compleanno è il ...)

Parte II - Le lingue che uso, conosco e sto imparando a casa e con gli amici
A casa: Che lingua usi quando parli con mamma?... papà?... sorelle/fratelli?... nonni?
Con gli amici: In quale lingua parli con i tuoi amici?
Alcuni di loro parlano altre lingue? Sai dire quale?
Hai sentito nella scuola altre lingue diverse dalla tua? Sai dire quali?
Sai dire qualcosa in queste lingue? (p.es. saluti, numeri, canzoncine)
Fuori dalla scuola hai mai udito altre lingue? (p.es. al parco giochi, al supermercato, in vacanza)

Parte III - La mia „cassetta del tesoro" (Ciò che so e so fare con le lingue: ascolto, comprensione, produzione verbale attiva, comprensione reciproca)
Cosa ti piace dire in italiano?
Cosa ti piace dire in ... ? (p.es. lingua di famiglia del bambino) (numeri, colori, animali, canzoncine, poesie...)
Conosci anche altre lingue? Vorresti dire qualcosa in questa/e lingue?
Hai delle parole preferite in italiano?
E in ... ? (lingua/e di famiglia del bambino)

Le lingue che ho "scoperto"
Nella scuola hai fatto parte di qualche gruppo (progetto) in cui hai imparato un'altra lingua?

Quale lingua mi piacerebbe imparare in futuro
Cosa vorresti imparare a scuola?
Vorresti imparare altre lingue? Quali?
Quando sarai grande vorresti visitare altri Paesi? Quali?
Sai già scrivere o leggere qualcosa? Se ti va, fallo! *(riprese da vicino)*

Ora puoi salutare!

Modello ricavato dall'elaborazione degli item presenti in: *Europäisches Portfolio der Sprachen, Sprachen Biografie*, Landesinstitut für Schule NRW, 2005; M. K. Legutke und W. Lortz (Hrsg.), *Mein Sprachenportfolio*, Moritz Verlag, Frankfurt am Main 2002; *Portfolio Linguistico Europeo. Il mio Portfolio linguistico*, modello accreditato n° 49.2003 (8.2001-IT), Loescher editore, Torino 2003.

SGEL

Las mil caras del español

España contemporánea

Manuale pensato per lo studente di spagnolo di livello avanzato e per qualsiasi persona interessata a conoscere gli aspetti storici, economici e sociali della Spagna odierna.

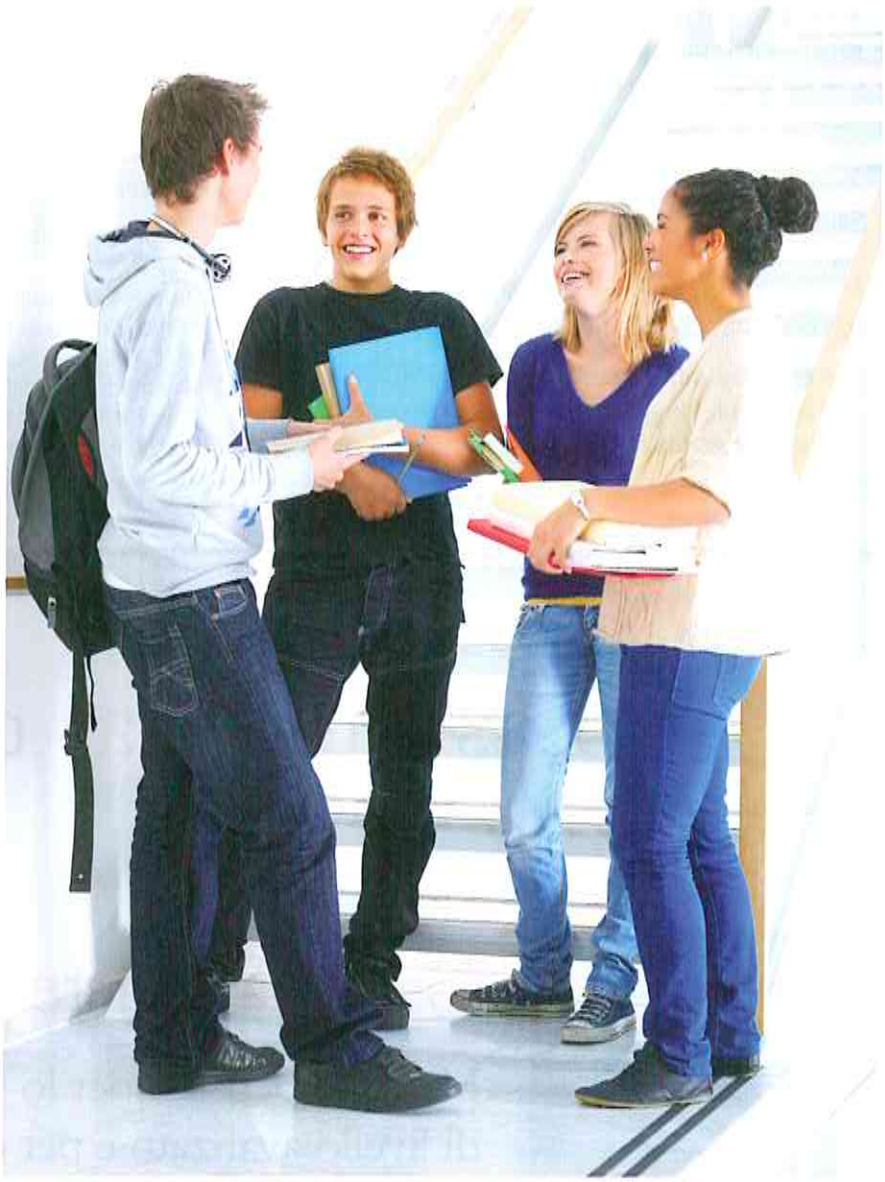
ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
Tel 071.750701 - **Fax** 071.977851 - **www.elionline.com**

Il tedesco come sfida per il futuro

Bruna Ghiotti
Docente Tedesco ITAS "L. Einaudi", Badia Polesine (RO)[1]

1. IL PROGETTO

Nell'ambito del piano dell'offerta formativa una sede associata di un Istituto Tecnico dell'Altopolesine ha dato avvio cinque anni fa ad un corso di Lingua e civiltà tedesca extracurricolare, come terza lingua straniera, in orario scolastico, a partire dalla classe 1^ ad indirizzo IGEA.
La proposta è andata incontro alle esigenze dei genitori e dei ragazzi che riconoscevano al Tedesco una valenza formativa generale e un valore professionalizzante nell'ambito del territorio polesano.
Tale iniziativa è stata realizzata grazie all'attuazione dell'Autonomia scolastica, sfruttando la possibilità di utilizzare il 15% del monte ore annuale della classe per la progettazione di Istituto. La riduzione di qualche ora di alcune discipline è stata compensata, così come prevede il DPR 275/99 - Regolamento in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche - da compresenze organizzate per ambiti.
La prima classe, che ha accolto positivamente la proposta, è arrivata alla meta finale, l'attuale 5^ IGEA dell'Istituto, che ha "sperimentato" su se stessa l'efficacia dell'intervento linguistico: la lingua e la civiltà tedesca, vista sotto l'aspetto quasi ludico dell'essenziale comprensione e produzione orale a livello familiare e quotidiano nel biennio, fino a giungere gradualmente all'approccio alla microlingua in ambiente professionale nel corso del triennio.



2. LA SITUAZIONE

La flessibilità oraria e la modularità, previste dall'Autonomia, ci sono venute incontro per un'organizzazione equilibrata dell'intervento, così pure l'organico funzionale ci ha assistiti per

[1] Ora in servizio c/o Scuola Secondaria di 1° grado "N. Badaloni" Trecento (Ro)

i primi tre anni pur con docenti diversi. In 1ª è stato possibile, ad esempio, sdoppiare la classe, prevedere l'alternanza di due docenti nei rispettivi gruppi.
Quando l'organico funzionale ci è stato tolto, l'Istituto non si è perso d'animo, con un modesto contributo delle famiglie, un fondamentale finanziamento del Comune ed il ricorso ad una docente esperta esterna è stato possibile assicurare, anche se in misura ridotta, purtroppo, la prosecuzione dell'offerta extracurricolare fino alla conclusione del 5ª anno e, nel contempo, estenderla alle altre classi.

il tedesco ha una valenza formativa generale e un valore professionalizzante

3. REALIZZAZIONE DIDATTICA

a) Nel progettare l'inserimento del Tedesco nel corso del quinquennio si sono posti come:

Finalità
- fornire una competenza aggiuntiva;
- garantire un pluralismo culturale;
- assicurare alla lingua una valenza professionale.

Obiettivi
- conoscere la realtà e la cultura dei Paesi di lingua tedesca;
- riflettere sul sistema linguistico tedesco;
- comprendere e produrre all'orale
- comprendere e produrre allo scritto (in ambito familiare nel biennio, in ambito professionale gradualmente nel triennio).

Conoscenze
- conoscere la cultura dei Paesi di lingua tedesca;
- distinguere tra registro informale/formale;
- conoscere in maniera essenziale contenuti, lessico, strutture morfosintattiche in situazioni di vita quotidiana e in ambiente professionale.

Abilità
- comprendere globalmente brevi testi orali e scritti di tema familiare e di microlingua;
-conversare in maniera sostanzialmente corretta ed adeguata al contesto;
- produrre allo scritto brevi testi di carattere familiare e professionale, senza errori grammaticali, lessicali o sintattici tali da compromettere la comprensione del messaggio.

b) Scansione modulare

Moduli
1ª anno: 1. Du und ich; 2. Familie; 3. Schule.
2ª anno: 1. Leute, Leute; 2. Junge Leute; 3. Freizeit.
3ª anno: 1. Freiheit; 2. Sport; 3. Musik.
4ª anno: 1. Handelsdeutsch; 2. Deutsche Landeskunde.
5ª anno: 1. Ferien.

Fasi di motivazione e di rimotivazione
Prima di iniziare l'intervento nella classe 1ª sono stati rilevati i bisogni e le richieste da parte di tutti i 24 ragazzi della classe, sottoponendo loro il seguente questionario.

Scheda rilevazione bisogni iniziali

Cognome e Nome:
Residenza:
Scuola Media di provenienza:
Giudizio finale:
Lingue straniere studiate:
Valutazione:
- Sei stato/a già in contatto con persone o paesi di lingua tedesca?
- Come pensi sia questa lingua?
- Perché hai deciso di studiarla?
- Cosa ti aspetti di imparare a breve termine?
E nel corso dell'anno scolastico?
- Suggerimenti per lo svolgimento delle attività didattiche:

Sono emersi alcuni dati interessanti: l'idea diffusa, che proveniva da amici e conoscenti, era che il tedesco rappresentava una lingua "difficile" in quanto a grammatica e a lessico, ma agli studenti, che dovevano iniziarlo, appariva comunque affascinante. Valeva la pena fare uno sforzo, perché la maggior parte di loro lo riteneva un elemento utile, per alcuni indispensabile, da inserire nel proprio portfolio, per poter affrontare con una chance in più il mondo del lavoro.

Alla fine di ogni modulo veniva richiesto ai ragazzi di esprimersi in merito a:
- efficacia dell'intervento relativamente alla metodologia, ai contenuti proposti, ai ritmi di apprendimento;
- proposte e suggerimenti per la prosecuzione dell'attività.
Al termine dell'anno scolastico si è sottoposto il seguente questionario (con nome o in forma anonima).

Scheda finale corso di tedesco

- Come immaginavi il tedesco?
- Ed ora, come ti sembra?
- Quali sono le parti dei moduli che ricordi meglio?
Funzioni .....
Lessico .....
Strutture grammaticali .....
- Come ti sono sembrate le attività proposte?
- Cosa pensi della distribuzione delle ore di tedesco?
- Quale giudizio complessivo daresti al corso?
- Vorresti proseguirlo il prossimo anno?
- Quali considerazioni e proposte vorresti fare?

Tale monitoraggio in itinere, riproposto nelle classi successive con leggere varianti, ha permesso ai ragazzi di essere parte attiva, consapevole e propositiva di un corso che loro stessi avevano scelto. Cosa c'era di meglio che sentirsi primi attori in una azione che li riguardava?

Metodologie
Si è proposto un approccio metodologico comunicativo-funzionale. Si sono sempre esplicitati gli obiettivi di ciascun modulo e si è gestita la lezione in modo interattivo, utilizzando il più possibile la L2. Si è perciò privilegiato l'aspetto di comprensione e di produzione orale per motivare all'apprendimento della lingua, passando poi, in un secondo momento, ad una essenziale riflessione lessicale e grammaticale in contesto, per lo più induttiva, ed infine alla produzione scritta guidata e semi-guidata.
Si sono quindi alternati momenti essenziali di lezione frontale con frequenti lavori di coppia, di piccolo gruppo ed attività interattive che hanno coinvolto tutto il gruppo-classe.

Strumenti
Si è pensato di far utilizzare agli studenti un testo di riferimento, semplice ed essenziale da consultare, organizzato e strutturato, non dispersivo. È stato poi opportunamente integrato da materiale autentico e/o predisposto e didatticizzato dai docenti.

Tecnologia
È stato fatto uso del laboratorio linguistico multimediale, in cui si è sfruttato materiale audio-video proposto dal Goethe Institut, da alcune case editrici, LANG e Loescher in particolare e software fornito da Loescher ed. e Zanichelli ed.
Sono stati visitati, sotto l'attento controllo dei docenti, due siti in particolare: www.icq.com/cgi-bin/ircqnct/mainp.l5 (per la conversazione con partner di lingua tedesca) e www.schulweb.de (per conoscere le varie realtà scolastiche dei Paesi di lingua tedesca).

Articolazione corso e Tempi
1^ anno: 80 ore suddivise in 3 moduli - 3 ore settimanali con due incontri di 1.30 ciascuno.

I Quadrimestre: tutta la classe.
II Quadrimestre: classe suddivisa in 2 gruppi paralleli di 12 alunni. Il numero limitato, così come suggerito dal Progetto lingue 2000, ha permesso a) un maggior coinvolgimento dei ragazzi stessi; b) l'esercitazione costante della lingua in situazione; c) la rimotivazione di ragazzi che, in alcuni casi, non erano del tutto convinti dell'utilità dell'iniziativa.

tale monitoraggio in itinere ha permesso ai ragazzi di essere parte attiva

2^ anno: 40 ore suddivise in 3 moduli - 2 ore settimanali raggruppate in un incontro.
I Quadrimestre: tutta la classe.
II Quadrimestre: il C.d.C ha ritenuto opportuno far frequentare il 3° modulo ai ragazzi che esprimevano un atteggiamento di interesse ed ottenevano risultati positivi.
Tale scelta non era da considerarsi penalizzante nei confronti degli "esclusi", anzi era da vedere come un'attenzione alle esigenze e agli interessi degli alunni e un'ottimizzazione delle risorse disponibili tramite la flessibilità oraria.
12 alunni perciò hanno seguito il corso di Tedesco e gli altri sono stati coinvolti in attività di recupero/rinforzo in altre discipline.

3^ anno: 11 ragazzi hanno proseguito volontariamente il corso.
25 ore suddivise in 3 moduli
- un incontro settimanale di 1 ora.

4^ anno: 25 ore suddivise in 3 moduli
– un incontro di 1 ora.

5^ anno: 10 ore suddivise in 1 modulo
– un incontro di 1 ora nel II Quadrimestre.

Verifica
Per consentire sia agli studenti sia agli insegnanti di monitorare l'efficacia delle attività proposte, si sono svolte verifiche strutturate e/o semistrutturate e, al termine di ciascun modulo, una verifica sommativa finale (per lo più orale nel biennio, scritta e orale nel triennio).

Certificazione interna
Al termine di ogni modulo è stato rilasciato agli allievi un certificato di superamento del modulo frequentato con l'indicazione delle conoscenze e delle competenze raggiunte.
Per la formulazione dei descrittori sono stati molto utili le indicazioni e i suggerimenti forniti dal Framework, dal Quadro comune di riferimento europeo.
Gli esiti del corso sono stati valutati ai fini del credito scolastico per l'esame di Stato e sono stati inseriti nell'attestato integrativo di superamento dell'Esame stesso.
Se il modulo non era stato superato, veniva rilasciato un attestato di frequenza.

Docenti coinvolti
Per tutto il quinquennio il Consiglio di classe è stato parte attiva in questa iniziativa, per pianificarne le compresenze compensative attraverso interventi di recupero e/o rinforzo organizzati per aree (ad es. Italiano/Inglese-Francese; Lettere/Trattamento Testi; Scienza della Materia/Matematica; Economia Aziendale/Diritto).
1^, 2^ e 3^ anno: docenti di tedesco utilizzati all'interno dell'organico funzionale di Istituto; lettrice di madrelingua.
4^ e 5^ anno: docente esperta esterna; lettore.

4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Quando è partito il nostro progetto, abbiamo fatto una grande scommessa come Istituto: assicurare l'offerta di una 3^ lingua straniera attraverso un percorso dignitoso, sfruttando la risorsa – in quel momento disponibile – dell'organico funzionale, senza sapere però se sarebbe durata nel tempo.

E nonostante il Ministero ce l'avesse tolta, quella risorsa, per motivi ovviamente legati al contenimento della spesa, nonostante l'avvicendamento di docenti diversi quasi ogni anno scolastico, sia interni sia esperti esterni, nonostante l'affievolirsi della disponibilità economica, l'Istituto ha vinto la sua scommessa: ha assicurato l'intervento ponendosi come prioritaria la continuità del progetto, pur nella discontinuità delle esperienze, dei mezzi e delle tecniche.

Da parte loro, le famiglie, i ragazzi, il Comune hanno contribuito a dare fiducia e sostegno a questa opportunità, che ha dato a tutti la possibilità di "sperimentare" l'efficacia di un insegnamento flessibile, di conoscenze interdisciplinari, di un input culturale e linguistico, che potrà essere ripreso ed approfondito secondo le esigenze individuali nell'arco della vita, così come suggerisce del resto il Libro Bianco della Commissione Europea.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1999), *Portfolio europeo delle Lingue*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet, Torino.
- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Oxford/Milano.
- CRESSON E., FLYNN P. (1995), *Libro Bianco*, Commissione Europea, Bruxelles.
- MINARDI G. (2002), "Il Progetto Lingue 2000: vogliamo discuterne?", in SeLM, a. XL, n.2, 2001, pp. 2-7.

SITOGRAFIA

www.miur.it:
- DPR n. 275/99, Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche.
- Progetto Lingua 2000.

Willkommen

Libro di civiltà tedesca per studenti di livello linguistico intermedio-inferiore della Scuola Secondaria.

- Utilissimo per affiancare ogni libro di testo.
- Diviso in 18 dossier che trattano temi di grande impatto per gli studenti, come cinema, scuola, ecologia o situazioni giovanili senza dimenticare tradizioni, storia, geografia o gastronomia.

ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
Tel 071.750701 / 75070257 - Fax 071.977851 - **www.elionline.com**

Il Convegno di Sassari

Barbara Letteri
Presidente ANILS Sezione di Sassari

Il 23 novembre 2007 si è tenuto a Sassari il Convegno Nazionale ANILS dal titolo: "LINGUE EUROPEE: STRATEGIE PER L'APPRENDIMENTO (CLIL, POLITICHE DI SUPPORTO E L'OFFERTA DELL'ITALIANO LS E L2)". È stata la prima iniziativa sassarese dalla costituzione, lo scorso anno, della sezione provinciale di Sassari ed è stato senza dubbio un successo inatteso. Erano presenti più di 200 persone, facenti parte del mondo della Scuola, dell'Università e della cultura.
L'intera iniziativa si è svolta sotto l'egida dell'Associazione Nazionale - abbiamo avuto la grande fortuna di avere con noi il Presidente Nazionale, Prof. Gianfranco Porcelli - e della sezione regionale ANILS di Cagliari nella persona della presidente Prof.ssa Luisa Marci Corona, anche Vice Presidente Nazionale.
L'organizzazione è stata condivisa con il CLA (Centro Linguistico di Ateneo) della facoltà di Lingue dell'Università degli Studi di Sassari, con la collaborazione del Prof. Antonio Pinna.
Hanno partecipato, come relatori, figure di spicco dell'Istruzione e si è discusso di problematiche inerenti l'insegnamento della lingua italiana per stranieri e l'approccio metodologico CLIL.
Al mattino vi è stato il coordinamento del Prof. Giuseppe Serpillo, Direttore del CLA di Sassari che ha moderato gli interventi dei relatori.
Si è potuto assistere all'intervento del Prof. Antonio Pinna, Docente di Lingua inglese presso l'Università di Sassari, che ha relazionato sul progetto finanziato dalla Regione Autonoma Sardegna dal titolo ***"Sardegna speaks English"***, un progetto per la diffusione dell'inglese e l'aggiornamento dei docenti.
Inoltre vi sono stati gli interventi del Prof. Gianfranco Porcelli, Presidente Nazionale A.N.I.L.S, già Ordinario di Didattica delle Lingue Moderne e di Linguistica Inglese, che, per la prima volta a Sassari, ha potuto rispondere alle moltissime domande sul tema da lui trattato: ***"L'essenziale e le mode: fondamenti glottodidattici"***.
Sono intervenuti la Prof.ssa Patrizia Bertini Malgarini, Docente di Storia della Lingua Italiana presso l'Università di Sassari, che ha trattato l'argomento ***"L'italiano contemporaneo tra innovazione e conservazione"***; la Dott.ssa Cristina Ranchetti, funzionario amministrativo del CLA, che ha illustrato il sito del Centro linguistico di Ateneo e le numerose offerte formative della facoltà nel suo intervento dal titolo ***"Didattica dell'italiano L2 on-line al Centro Linguistico di Ateneo di Sassari"***; la Dott.ssa Angela Cherveddu, Dirigente Scolastico del 2° Circolo Didattico di Alghero, che ha parlato di ***"Le istituzioni scolastiche autonome e la progettazione del curricolo: le lingue comunitarie tra raccomandazioni europee, indicazioni nazionali e quota locale"***; la Prof.ssa Teresa Maurichi, Docente di Lingua Inglese e formatrice CLIL, che ha illustrato l'approccio metodologico del ***"CLIL-LI.VE.- La LIngua VEicolare nei nuovi scenari per l'educazione plurilingue"***.
Sono seguiti gli interventi, altrettanto significativi, del Prof. Sandro Corso, Dirigente di una Scuola Secondaria di Secondo grado e Honorary Lecturer presso l'University College di Londra, con la trattazione sull'insegnamento dell'italiano all'estero nell'intervento dal titolo ***"Language vs content: l'insegnamento all'estero dell'italiano e delle sue varietà"*** e della Prof.ssa Luisa Marci Corona, Vice Presidente Nazionale ANILS, già Docente di Lingua e Civiltà inglese presso un Istituto Superiore, sulle iniziative promosse dall'ANILS, ***"L'Associazione A.N.I.L.S. e la formazione dei docenti"***.
Il mio intervento era improntato su ***"Professione docente Lingua Comunitaria: quali competenze?"*** con il proposito di analizzare la problematicità della formazione in un'ottica di *lifelong learning*.
Tutte le relazioni hanno suscitato grande interesse e molti interrogativi che si è avuto modo di approfondire con i relatori, coinvolti nelle attività di gruppo, alla ripresa dei lavori nel pomeriggio. Sono stati predisposti dei materiali da distribuire nei due gruppi di lavoro costituiti.
Un gruppo di insegnanti di scuola dell'Infanzia e Primaria ha svolto una simulazione di una lezione con l'utilizzo dell'approccio CLIL, con il coordinamento dell'insegnante specialista di lingua inglese e specializzata in metodologia CLIL, Elide Mallica; l'altro gruppo, costituito da docenti di scuola Secondaria, ha operato nella pianificazione di una progettazione di un *lesson plan* di L2, sotto la guida dell'insegnante Teresa Maurichi, formatrice CLIL. Queste attività hanno riscontrato un notevole apprezzamento da parte dei partecipanti che hanno potuto toccare con mano delle piccole dimostrazioni operative di attività in L2.
Ho potuto immediatamente cogliere i frutti dell'iniziativa, in quanto, nei giorni successivi al convegno, sono stata contattata da molti partecipanti che mi hanno chiesto di ripetere altre esperienze analoghe a questa. Molti di loro si sono iscritti all'iniziativa di formazione sull'approccio CLIL che si terrà a Sassari a partire dal mese prossimo per una durata di 50 ore.
La Sezione ha potuto attivare inoltre nuove collaborazioni con il CLA di Sassari e con altre istituzioni scolastiche della Provincia, con il fine di poter operare interventi di continuità verticale ed orizzontale per il miglioramento dell'Offerta Formativa delle scuole e per garantire una migliore interazione per attività di formazione da tenere sul territorio.
È scaturita infine la proposta di inserire gli studenti tirocinanti della Facoltà di Lingue all'interno delle istituzioni scolastiche per lo svolgimento delle ore di tirocinio propedeutiche alla presentazione delle tesi di Laurea. Cosa volere di più? La sezione di Sassari si muoverà pertanto in questa direzione, ascoltando sempre i bisogni formativi dei docenti di lingua e curricolari delle scuole della provincia in cui opera.

Valutare stanca: il problema della valutazione a scuola

28 marzo 2008

ore 9-17.30

Aula Magna del Liceo "V. Gioberti"

Via Sant'Ottavio, 9/11 TORINO

Il convegno è organizzato dal "Polo di Ricerca Linguistica" del Liceo "V. Gioberti",

in collaborazione con l'ANILS e con il GISCEL

L'ormai tradizionale appuntamento del Liceo "V. Gioberti" di Torino affronterà nel 2008 un problema centrale, che è stato recentemente riportato in primo piano dal discusso Decreto Ministeriale su recuperi, debiti e crediti (D.M. 80 del 3 ottobre 2007): la valutazione. Il tema sarà trattato da diversi punti di vista: da quello didattico (in particolare per quanto riguarda la didattica delle lingue classiche e moderne) a quello psicologico. Le relazioni di carattere teorico saranno affiancate dalla presentazione di sperimentazioni e da confronti con i sistemi valutativi di altri paesi europei.

Programma

Prof.ssa A. Suppo, dirigente scolastico del Liceo "V. Gioberti": saluto e presentazione
degli Atti del Convegno "*Errare amoenum est*: utilizzazione degli errori nella didattica delle lingue " tenutosi il 16/3/2007.

h. 9-13

Prof. Adriano Colombo, Segretario Nazionale GISCEL: "A che serve correggere gli scritti di italiano?"
Prof. ssa Teresina Barbero, Prof.ssa Carla Griseri (SIS di Torino): "La valutazione in un percorso di apprendimento della lingua straniera"
Prof.ssa D. Galati (Università di Torino): "La psicologia della valutazione"
Polo di Ricerca Linguistica del Liceo "V. Gioberti" di Torino: "A che servono le griglie?"

h. 15-17.30

Prof. G. Porcelli (SILSIS Università di Pavia): "Confronto con i sistemi valutativi dei paesi europei di lingua inglese"
Prof.ssa Elisabetta Degli Innocenti (Autrice di testi scolastici): "La valutazione delle conoscenze e competenze nello studio del latino"
Prof. Antonello Famà (Dirigente Scolastico): "Per una valutazione equa e omogenea"

DOMANDA DI PARTECIPAZIONE

Il/la sottoscritt .....

docente presso .....

studente presso .....

Indirizzo scuola .....

Indirizzo privato .....

n. telefono scuola .....

n. telefono privato .....

chiede di partecipare al convegno "Valutare stanca: il problema della valutazione a scuola"

che si terrà il 28 marzo 2008 presso il Liceo "V. Gioberti" di Torino

La domanda va inviata entro il 28 febbraio 2008 presso il Liceo classico "V. Gioberti" – Via Sant'Ottavio 9/11 – 10124 TORINO

segreteria.lc.gioberti.torino@scuole.piemonte.it

COMUNICATO ANILS

Nei giorni 3-5 Aprile 2008 si terrà a Napoli il Convegno Nazionale ANILS sul tema "Nuovo Umanesimo e pluralità delle culture - Le lingue per il cittadino europeo del XXI secolo": un titolo che si richiama al 2008 come Anno Europeo del Dialogo Interculturale "Insieme nella diversità".

All'interno delle tre giornate vi saranno seminari specifici per le diverse lingue, compreso l'italiano come L2 o LS, e per temi importanti come il CLIL e le lingue nella scuola primaria. È garantita la partecipazione di esperti europei ad alto livello.

Nel momento in cui andiamo in stampa non siamo in grado di fornire altri dettagli. Segnaliamo a tutti i lettori e in particolare ai Soci che è stato pienamente riattivato il sito web www.anils.it nel quale vi sono pagine in costante aggiornamento sul Convegno e alle quali chiediamo di fare riferimento per il programma, per la sede delle relazioni e dei seminari e per ogni altra indicazione utile.

Con la riattivazione del sito nazionale, non sono più aggiornate le "pagine del presidente" nel sito www.gporcelli.it/anils, che erano state allestite per supplire temporaneamente ai problemi tecnici del sito ufficiale.

Nel 2008 intendiamo inoltre attivare un Forum, a cui si accederà dalla Home Page del sito, e un Notiziario elettronico (o *Newsletter*, per coloro che preferiscono il "milanese moderno" come lo chiama Beppe Severgnini) che verrà inviato a chi ne farà richiesta scrivendo a gp.anils@yahoo.it.

Ricordo di Antonietta Zucchino

Si è spenta il 12 gennaio ad Alassio, quasi novantenne, Antonietta Zucchino, luminoso punto di riferimento per generazioni di insegnanti di tedesco delle scuole statali, attivissima socia Anils sia nella sezione di Torino (dove era stata insegnante di tedesco all'Istituto Tecnico "Quintino Sella"), sia nelle battaglie a livello nazionale (accanto all'allora Presidente Alfredo Bondi, germanista) per la diffusione della lingua tedesca, per la dignità dell'insegnamento delle lingue (perché fosse impartito dai soli laureati in lingue) e per il sostegno all'aggiornamento professionale - linguistico e didattico - degli insegnanti. Proprio a questo ambito si riferisce la sua collaborazione con il Goethe-Institut di Torino (fin dalla fondazione nel 1954) e con la sua fondatrice Frau Lotte Bernhardt, con la quale fondò il "Lehrercolloquium", un incontro a cadenza regolare per gli insegnanti delle scuole statali per promuovere un confronto su contenuti e metodi di insegnamento, molti anni prima che il Ministero P.I. varasse il Progetto Speciale Lingue Straniere.
A lei si deve anche la nascita del "Comitato per la diffusione del tedesco" di Torino, dal quale sorsero poi altri comitati in altre città, comitati che ottennero il riconoscimento delle autorità scolastiche e promossero molteplici iniziative rivolte agli allievi e alle famiglie (campagne informative a sostegno della scelta della lingua, corsi pomeridiani nei vari ordini di scuole, libri-premio per gli allievi migliori), oltre a organizzare incontri di aggiornamento per i docenti.
Il suo impegno nel far circolare informazioni ha permesso a molti insegnanti sia di usufruire di corsi di perfezionamento linguistico e culturale all'estero e in particolare in Germania (dove spesso accompagnava lei stessa i partecipanti, sia docenti che allievi – si pensi ai corsi di Würzburg), sia di conoscere il Centro Internazionale Sonnenberg (centro culturale nato dopo la guerra per educare giovani e adulti al reciproco rispetto e tolleranza), per la cui sezione italiana con sede a Torino Antonietta Zucchino ha profuso molte energie.
Impossibile riassumere in poche righe la sua instancabile attività, guidata da un alto senso del dovere riguardo alla ricerca e all'aggiornamento professionale: ne è conferma, dopo la frequenza del primo corso di aggiornamento ministeriale del dopoguerra, la sua presenza a pressoché tutti i congressi Anils e a moltissimi convegni, corsi e incontri di argomento didattico-metodogico. La sua consapevolezza dell'importanza della didattica era accompagnata dalla consapevolezza del dovere del docente educatore di insegnare a non tacere di fronte alle ingiustizie, ad avere il coraggio di andare contro corrente e a chiedersi il perché delle cose.
Chi ha avuto la ventura di averla come Maestra, Amica o Collega, conserva il ricordo della valenza etica del suo esempio, che è di stimolo a non perdersi d'animo di fronte alle difficoltà in cui versa oggi la scuola – un dovere, affinché la traccia da lei lasciata non sia inutile.