Scuola e Lingue Moderne

anno XLI 1 2003

- I formatori di LS: autoformazione e valorizzazione delle esperienze
- L'inglese dalla prima alla quinta. Una proposta per la scuola elementare
- Un Portfolio linguistico dalle elementari alle superiori
- Pubblicazioni glottodidattiche, edite nel 2002, dei docenti di Glottodidattica nelle Università italiane

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 1, gennaio 2003

GARZANTI SCUOLA

Michael Downie / Janet Harmer / Loretta Mura

Your Turn Next

Italian edition

- ✔ È un corso per il biennio che si basa su un consolidato metodo di insegnamento della lingua attraverso materiali innovativi e autentici che incoraggiano la comunicazione e l'interazione tra gli allievi, con riferimento sia al mondo esterno alla scuola (amicizie, musica, sport ecc.) sia al contesto scolastico (favorendo l'uso veicolare della lingua per parlare di geografia, informatica, storia).
- ✔ È un corso pratico e funzionale scandito in percorsi modulari di apprendimento (**File**) e fornito di un solido impianto grammaticale.
- ✔ In ogni **File** l'allievo, protagonista del processo di apprendimento, viene coinvolto in un metodo di lavoro che lo stimola a riflettere sui progressi e sulle carenze in modo da sviluppare appieno la sua capacità di **autovalutazione**.
- ✔ I **File** iniziali (A-F) di **Student's 1** e **Workbook 1** propongono le strutture essenziali della lingua inglese e possono essere percorsi a velocità diversa da chi deve acquisirne le basi o da chi deve svolgere un rapido ripasso.
- ✔ La sezione **This Way to Exam Practice** in Student's Book 2 e Workbook 2 propone un percorso guidato alla preparazione graduata degli esami **PET** e **Trinity**.
- ✔ I **Workbook** hanno una struttura speculare rispetto agli Student's Book, presentano attività di consolidamento e propongono specifiche pagine di revisione grammaticale.
  Le pagine finali di **Extra Grammar Reference and Practice** contengono quadri riassuntivi di sintassi normativa e consentono ulteriori esercizi di recupero e rinforzo.

per lo studente

Student's Book 1 pp. 144
Workbook 1 pp. 160
+ AudioCD cod. 88-6964-153-8

Student's Book 2 pp. 144
Workbook 2 pp. 160
+ AudioCD cod. 88-6964-154-6

per l'insegnante

Teacher's Book pp. 260 + AudioCD
+ Tests & Worksheets (pp. 64, in fascicolo, fotocopiabili)

- Per ogni pagina di **Student's Book** e **Workbook** suggerimenti didattici, chiavi degli esercizi e trascrizione dei materiali audio
- La rubrica **Net Work** segnala, per ogni File, i contenuti dei siti Internet visitabili per approfondire le tematiche e gli aspetti linguistici.
- Fascicolo per la preparazione alla certificazione KET (pp. 48)

per la classe

3 AudioCD

Your Turn Next VIDEO

1 Global friends
2 Music crazy
3 Success story
4 Someone's watching you
5 Challenges
6 You are what you eat
7 Friends, who needs them?
8 Getting into films
9 Appearances

GARZANTI SCUOLA
Richmond PUBLISHING

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere RIVISTA MENSILE Sped. in abb. post. - 45%art. 2 comma 20/b - Legge 662/96 Filiale di Milano

Anno XLI N. 1 2003

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
SILVIA SERENA

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3-6-1963: n. 398 del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874 414043/0874 497446
Fax 0874 494385
a_giannandrea@yahoo.it

SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 mingiot@tin.it

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia Euro 20,00
Estero Euro 50,00
Sostenitore Euro 40,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 2,50
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 0,41 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampato :
LUINOSTAMP - Germignaga (VA)

Sommario

RIFLESSIONE TEORICA

▶ **I formatori di LS: autoformazione e valorizzazione delle esperienze** 2
Patrizia Mazzotta

METODOLOGIA

▶ **L'inglese dalla prima alla quinta. Una proposta per la scuola elementare** 5
Marisa Gottardo, Michela Zambello, Eva Zin

▶ **Il metodo suggestopedico** 12
Roberta Ferencich

▶ **Un modello di uso strumentale della LS per le altre discipline del curricolo** 14
Roberto Cuccu

ESPERIENZE

▶ **Un sole per imparare la grammatica** 21
Paola Nicosia

▶ **Un Portfolio linguistico dalle elementari alle superiori** 24
Paola Luciani

▶ **Per una scuola europea: il progetto BLUE** 26
Alessandra Cappelli ed Ernesta Bossoletti

STRUMENTI

▶ **Pubblicazioni glottodidattiche, edite nel 2002, dei docenti di Glottodidattica nelle Università italiane** 28
a cura di Paolo E. Balboni

IN QUESTO NUMERO

Per alcuni soci e lettori questo è il primo numero in assoluto, per molti è la continuità – in entrambi i casi, tuttavia, può essere utile ricordare la nuova scansione annuale dei numeri:

■ ci sono numeri come questo, che offrono un ampio ventaglio di riflessioni e di esperienze che provengono dal mondo della scuola, con l'intenzione di offrire strumenti utili per la formazione (in questo numero è presente la bibliografia delle pubblicazioni del 2002 dei docenti e ricercatori di Glottodidattica nelle università italiane);

■ ci sono poi, intercalati, dei numeri monografici, che focalizzano l'attenzione su un tema specifico: l'ultimo numero del 2002 riguardava l'insegnamento della civiltà, il prossimo sarà sul CLIL, cioè l'uso veicolare della LS per insegnare altre lingue; seguiranno numeri sul ruolo della grammatica, sull'italiano come L2 a immigrati, ecc.

Nella speranza di contribuire al miglioramento dell'insegnamento delle lingue nella scuola italiana, iniziamo un nuovo anno di lavoro, caratterizzando la rivista con il colore bordò, dopo il blu del 2001 e il verde del 2002.

I formatori di LS: autoformazione e valorizzazione delle esperienze

Patrizia Mazzotta

Prima di affrontare un qualsivoglia discorso sull'autoformazione e la valorizzazione delle esperienze è necessario chiedersi quale funzione dovrebbe avere oggi il formatore di lingua straniera nel mondo della scuola e dell'educazione in generale.
Alle istituzioni scolastiche, pubbliche e private, e all'università la società odierna chiede che formino cittadini europei, cioè persone con mentalità e competenze flessibili, autonome, aperte ad altre culture e altre lingue, dotate di capacità progettuali. Il *Common European Framework* (2001), che costituisce la più recente espressione ufficiale degli intenti della Comunità europea in materia di insegnamento e apprendimento delle lingue e la cui prima bozza risale al 1996, nell'indicare le competenze generali necessarie a supporto della competenza linguistico/comunicativa, parla esplicitamente della *ability to learn*. L'acquisizione di tale abilità dovrebbe essere favorita dalla scuola, allo scopo di assicurare il *lifelong learning*, reso ai giorni nostri indispensabile dalla sempre più rapida obsolescenza dei saperi.
Di fronte a questa richiesta del Consiglio d'Europa i docenti di lingue si trovano spesso spiazzati o non sufficientemente attrezzati. Le loro difficoltà, tuttavia, non sono imputabili a impreparazione disciplinare e metodologica, ma piuttosto alla loro esclusione dai gangli decisionali della politica linguistica, all'isolamento rispetto alle sedi "deputate" della ricerca glottodidattica (università, istituti di ricerca ecc.), alla insufficiente pubblicizzazione delle iniziative scolastiche innovative, alla episodicità della collaborazione interscolastica e alla rarità del confronto e dello scambio di esperienze con scuole, università e istituzioni formative di altri Paesi. Tutto questo finisce per impedire alle scuole italiane e ai docenti di lingue, che pure possiedono competenze e intraprendenza, di inserirsi sistematicamente in una dinamica progettuale e organizzativa *inter-* e *sovra*-scolastica e di proiettarsi in una dimensione della formazione di livello europeo.

Nel quadro socio-scolastico che si è cercato per sommi capi di delineare, il formatore di LS – che è egli stesso docente e quindi vive in prima persona i problemi e le difficoltà dei colleghi – potrebbe diventare l'interfaccia tra la didattica (teorica) e la didassi (concreta), tra il *centro* (Ministero, Provveditorati, Amministrazioni locali, IRRE ecc.), che è promotore e sovvenzionatore di progetti e attività, e la *periferia* (scuole, agenzie educative del territorio ecc.), tra le scuole e l'università. In questa direzione, per esempio, le SSIS potrebbero rappresentare un'occasione per utilizzare proficuamente l'esperienza dei formatori, se si valorizzasse la funzione del *supervisore* (che di solito è, per l'appunto, un formatore), facendone non già un controllore, ma una figura di raccordo tra la teoria delle lezioni e la pratica del tirocinio, un garante della congruità delle esperienze formative dei corsisti e un referente diretto per i corsisti e i docenti.
Allo stato attuale, invece, il ricorso ai formatori è occasionale. Per lo più intervengono nella fase di realizzazione di iniziative intraprese "dall'alto", mentre ben di rado sono chiamati a partecipare alla progettazione, non sono quasi mai consultati dalle Istituzioni nelle discussioni sulle riforme scolastiche (si pensi alla contrastata questione della riorganizzazione dei cicli o al nuovo esame di Stato con le relative polemiche) e non sono adeguatamente interpellati nel dibattito riguardante la revisione dei curricula (cfr. Mazzotta 2001, 2002) e i nuovi criteri di accertamento delle competenze linguistiche in rapporto alle esigenze del *Portfolio* europeo (1997). Un coinvolgimento così episodico dei formatori non è sufficiente né a sostenere la loro motivazione *intrinseca* (cfr. Titone 1987; Coppola 2000) ad aggiornarsi e ampliare le loro competenze né a valorizzare le esperienze che compiono, o per rara investitura istituzionale (come nel *Progetto Lingue 2000*) o, più spesso, in maniera volontaristica, da soli o in associazioni spontanee di docenti.
In una società globalizzata e complessa come la nostra, invece, la funzione del formatore di LS dovrebbe essere esercitata in ma-

niera costante, non solo nel rapporto con le Istituzioni centrali e periferiche, ma anche all'interno del tessuto scolastico, nelle relazioni col territorio, con le scuole e con gli istituti di ricerca linguistica e glottodidattica in Italia e all'estero. Servirebbe, quindi, una più precisa definizione – se occorre anche giuridica – della figura e dei compiti del formatore, in direzione di una sua maggiore rilevanza consultiva e progettuale e di una più sicura continuità del suo operato.
A questo scopo, può essere utile cercare di fare chiarezza su *chi* si vuole che il formatore sia e su *che cosa* si vuole che faccia, perché solo così si può parlare seriamente di formazione e autoformazione. È ben noto, infatti, che qualunque intervento formativo è motivante e dà risultati duraturi se è mirato a un fine (Gardner 1985) e che l'impulso all'autoformazione nasce ed è sostenuto dal bisogno di approfondire le proprie competenze in rapporto a un obiettivo che si vuole realizzare o a un compito che si decide responsabilmente di eseguire (cfr. Mazzotta 1996).
Quanto al *chi*, sarebbe dunque opportuno che il formatore fosse una sorta di *counselor*, che nell'ottica della psicologia clinica e della psicoanalisi – alle cui teorie si sono ispirati molti approcci umanistico-affettivi e, in particolare, il *Commnity Counseling* di Curran (1976) – rappresenta qualcosa di più complesso di un consulente (cfr. Porcelli 1994), perché è anche un *facilitatore* e un promotore. Il ruolo del formatore/*counselor* sarebbe quello di referente per i docenti, per i capi d'Istituto, per l'università e per le scelte statali e locali di politica scolastica, al fine di migliorare l'offerta didattica in rapporto alla domanda di formazione iniziale e continua dei docenti.
Quanto al *che cosa*, il formatore/*counselor* dovrebbe svolgere i compiti di:

- *consulente* progettuale a livello scolastico, universitario e ministeriale e *promotore* dell'innovazione metodologica e delle modalità di lavoro in classe dei docenti di lingue, proponendo e partecipando a progetti di ricerca e di ricerca-azione, incoraggiando e supportando la progettualità dei colleghi e individuando collaborazioni al di fuori della scuola;
- *facilitatore* dei rapporti tra le scuole e delle scuole con il territorio, l'università e le istituzioni locali e centrali;
- *consulente* per la predisposizione di moduli di uso veicolare della LS per insegnare altre discipline e di esperienze curriculari CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Cfr. Balboni 2002; Coonan 2002), nonché *facilitatore* dei rapporti interdisciplinari tra i docenti coinvolti in queste esperienze; *consulente* e *promotore* di iniziative nell'ambito di progetti regionali, nazionali e soprattutto europei (per esempio, il progetto *Comenius*);
- *facilitatore* degli scambi culturali con l'estero e degli accordi di studio e di lavoro con scuole e docenti di LS di altri Paesi, creando e rendendo disponibile una rete informativa e di contatti.

Da questo elenco sommario e certamente integrabile delle funzioni e dei compiti che, a nostro avviso, potrebbero essere attribuiti al formatore è ricavabile una serie di competenze, sulle quali andrebbe orientata la sua autoformazione.
In primo luogo c'è la conoscenza aggiornata delle ricerche e degli studi più recenti in campo glottodidattico, linguistico, psicolinguistico ecc. e la capacità di tradurre i modelli teorici in modalità operative concrete. Questo implica, tra l'altro, l'acquisizione di competenze specifiche su come si redige un progetto di lavoro o di ricerca (destinatari, fasi, criteri di verifica, gruppo di controllo ecc.).
In secondo luogo, la conoscenza delle dinamiche interpersonali e di gruppo e delle strategie interazionali, allo scopo di favorire l'armonia nelle attività interdisciplinari e nei gruppi di lavoro.
In terzo luogo, la conoscenza della legislazione scolastica e di norme e parametri per l'accesso agli stanziamenti e alle risorse finanziarie destinati alla formazione da parte del Ministero, degli Enti locali e della Comunità europea.
Infine, un livello di conoscenze e abilità di tipo informatico e telematico non altamente specialistico, ma che comunque permetta di sfruttare le possibilità di informazioni e di relazioni a distanza offerte da Internet, posta elettronica, videoconferenze, *chat line* ecc. (cfr. Porcelli, Dolci 1999).
Oggi, da parte di molti formatori, l'approfondimento di queste e anche altre competenze è già sentito come un dovere-diritto di autoformazione, che però grava

quasi esclusivamente sul loro tempo libero e sul loro senso di responsabilità.
Manca, inoltre, un'adeguata valorizzazione dell'impegno dei formatori, perché ben poca risonanza esterna viene data alle attività alle quali, pur tra mille difficoltà, danno impulso, come singoli o all'interno di associazioni di docenti. Basti pensare, a puro titolo esemplificativo, alle iniziative di formazione e ai progetti di ricerca-azione promossi dall'Associazione docenti italiani di lingua tedesca (ADILT), che, essendo in stretto collegamento con il *Goethe Institut*, è proiettata anche in una dimensione sovranazionale di scambio di esperienze e di confronto di modelli formativi. Le attività dell'ADILT, così come quelle delle altre associazioni di formatori e docenti di lingue, non sono né sostenute economicamente da parte dello Stato e degli enti locali né adeguatamente divulgate; ne risulta pertanto complicato il recupero – sia pure soltanto a livello informativo – da parte dell'università e di tutti coloro che vogliono avviare dei progetti didattici di ampio respiro o su scala europea.
Non è adeguatamente messa a frutto neppure l'esperienza individuale dei formatori di lingue – per esempio nella programmazione delle attività formative e di aggiornamento da parte dei Collegi dei docenti – benché molti di loro siano stati o siano tuttora coinvolti in progetti universitari, ministeriali o con istituzioni educative all'estero. Un buon numero di formatori, inoltre, segue (per lo più a proprie spese) *stage* e corsi in altri Paesi europei, ha il polso di come è organizzata e gestita la formazione all'estero e ha talvolta al suo attivo persino delle pubblicazioni; anche in questi casi, però, le conoscenze e le capacità dei formatori non sono valorizzate né sono oggetto di particolare interesse da parte degli organi che istituzionalmente si occupano dell'educazione linguistica.
Il pericolo più temibile di tanta disattenzione verso le esperienze dei formatori è la demotivazione, che li può condurre o a una fatalistica indifferenza o, peggio ancora, alla frustrazione. Oggi più che mai, invece, la figura del formatore di lingue potrebbe diventare il cardine dell'innovazione scolastica, perché non si deve dimenticare che è sulle lingue straniere che l'Europa e il mondo intero stanno giocando la propria scommessa col futuro. La serenità dei rapporti interetnici e interculturali può scaturire, infatti, soltanto dalla formazione di individui disponibili a guardare la realtà e se stessi con spirito critico e autocritico, interessati agli altri senza pregiudizi e opportunismi, capaci di progettare e di mediare, e tale formazione si fonda anche e soprattutto sull'insegnamento delle lingue.
In quest'ottica si potrebbe, quindi, utilmente collocare la nuova figura del formatore/*counselor* – consulente, promotore e facilitatore dell'innovazione – che si è cercato di delineare. Perché questa nuova figura si affermi, è necessario, però, che tutti – università, Stato, enti locali, istituzioni scolastiche e docenti – si mobilitino per costruire una base di cooperazione e di coinvolgimento costante dei formatori, che ne ottimizzi l'impegno di autoformazione e ne valorizzi al massimo il patrimonio di competenze ed esperienze, che altrimenti rischia di essere dannosamente disperso.

Bibliografia

BALBONI P. E. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET Libreria, Torino.

CONSIGLIO D'EUROPA, 1997, *European Language Portfolio*, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Strasbourg.

(2001), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge University Press, Cambridge.

COONAN C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.

COPPOLA D. (2000), *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, ETS, Pisa.

CURRAN C. A. (1976), *Counseling-Learning in Second Languages*, Apple River Press, Apple River (Ill).

GARDNER R. C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Arnold, London.

MAZZOTTA P. (1996), *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Adriatica, Bari.

(2001), *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*, Guerini, Milano.

2002 (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*, UTET Libreria, Torino.

PORCELLI G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.

PORCELLIG.-DOLCI R. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET Libreria, Torino.

TITONE R. (1987), "La dimensione affettiva", in G. Freddi (a cura di), *Lingue straniere per la scuola elementare*, Liviana, Padova.

L'inglese dalla prima alla quinta
Una proposta per la scuola elementare

Marisa Gottardo, Michela Zambello, Eva Zin

Uno dei pilastri del progetto Lingue 2000 è la necessità di una continuità didattica nell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera, da un ordine di scuola a quella successiva. Altrettanto importante è un'informazione reciproca tra i vari ordini di scuola per assicurare l'efficacia di questa continuità.
Da questa premessa nasce il progetto degli insegnanti di Piazzola sul Brenta, i quali hanno misurato le competenze linguistiche acquisite dai bambini delle classi quinte dopo quattro anni di lingua straniera, per poi ridistribuirle in un curricolo articolato su cinque anni, creando così un collegamento anche con l'esperienza di lingua straniera nella scuola materna auspicata nel progetto Lingue 2000.
Scopo dei test era anche quello di dare informazioni sulle reali capacità linguistiche degli alunni ai docenti che li avrebbero accolti nella scuola media.
Viene qui presentata la riflessione del gruppo di Piazzola alla luce dei risultati dei test. Di particolare interesse sono: la proposta di un curricolo quinquennale ciclico (sono riportati elenchi delle funzioni e dei "domini", ovvero campi semantici) non appesantito rispetto a quello su quattro anni; l'introduzione graduale della scrittura (Il quadro comune del Consiglio d'Europa giustamente elenca creative writing *come un'attività fattibile già al livello A1); e l'approccio modulare nella ripartizione del quadro orario sui cinque anni. Gli insegnanti troveranno interessante anche l'elenco di basic classroom language, che ci ricorda quanto può essere significativo questo utilizzo della lingua (spesso l'unica vera comunicazione in lingua straniera nella lezione).*
La proposta, che risulta coerente e operativa (e probabilmente spendibile in altri contesti scolastici), è il frutto di una visione collegiale di un problema e di una volontà comune di collaborare insieme per trovare risposte pertinenti.

David Newbold

Dopo aver insegnato lingua Inglese alla scuola elementare per cinque anni, come insegnanti specialisti, nel Circolo didattico, ora Istituto comprensivo "Luca Belludi" di Piazzola sul Brenta, abbiamo avvertito la necessità di verificare l'efficacia del nostro intervento educativo, e quindi della programmazione utilizzata, attraverso la creazione e la somministrazione di una batteria di test oggettivi, con la supervisione di un esperto. Tale verifica avrebbe dovuto portare a una revisione del curricolo, anche in previsione dell'estensione dell'insegnamento della lingua straniera al primo ciclo e dell'integrazione con il curricolo della scuola media.
Prima di iniziare tale riflessione ci siamo interrogate sulla sua utilità, non essendoci ancora riferimenti precisi sull'assetto definitivo che avrà la scuola di base, dopo le trasformazioni che la stanno interessando. Abbiamo tuttavia ritenuto opportuno portare avanti il progetto, sfruttando le opportunità offerte dall'autonomia.
Le osservazioni finali del dott. Newbold, che ci ha seguito in veste di esperto durante l'elaborazione e la somministrazione dei test, nonché durante la fase di verifica e valutazione dei risultati, e che ha condotto le prove di *speaking* nelle classi quinte, ci hanno indotto non tanto ad **ampliare** il curricolo, quanto a **consolidarlo**.
Abbiamo anche analizzato le programmazioni già esistenti in altre scuole e alcuni libri di testo, cercando di individuarne l'approccio linguistico e i punti di forza.
Altri riferimenti fondamentali sono state le indicazioni metodologico-organizzative del **Progetto Lingue 2000** e gli indicato-

ri del livello A1e A2 del "Quadro comune di riferimento".
Tutto ciò ci ha portato a ragionare sui risultati raggiungibili nella scuola elementare con maggiore chiarezza e compiutezza rispetto a quanto non fosse consentito dai programmi dell'85, e a prendere in considerazione l'attività di produzione scritta, non escludendo anche esperienze di scrittura creativa. Ci siamo rese conto che un curricolo significativo doveva essere accompagnato da un documento di presentazione, che evidenziasse con puntualità le scelte metodologico-didattiche e il rapporto con la valutazione e la continuità.
Quello elaborato da noi è stato espresso come una lista dettagliata di funzioni, strutture linguistiche e domini lessicali, piuttosto che come una descrizione di obiettivi e comportamenti linguistici, già presenti nel livello A1 del *Framework* – nostro costante riferimento – e che dovrebbero essere ulteriormente definiti dal curricolo nazionale.
Abbiamo inoltre utilizzato la nostra precedente programmazione, formulata seguendo le indicazioni del progetto sperimentale *Ianua Linguarum,* che prevedeva appunto funzioni, strutture, esponenti linguistici e domini lessicali, correlati tra loro.
Il lavoro che ne è risultato non intende essere prescrittivo, ma caratterizzato da **gradualità, essenzialità** e **flessibilità**.

Gradualità. Significa, per noi, privilegiare, sia sul piano strettamente contenutistico che su quello metodologico, quanto vi è di più vicino al bambino e alle sue modalità di apprendimento. Proponiamo perciò di sviluppare inizialmente una sensibilità verso la lingua straniera, collegando i contenuti linguistici all'età e agli interessi degli alunni e adeguandoli al loro variare, promuovendo l'educazione all'ascolto come abilità trasversale e privilegiando quasi esclusivamente l'approccio orale. In questa fase la produzione linguistica non viene data per scontata.
Essenzialità. Selezionando il materiale linguistico per noi fondamentale nella scuola primaria, abbiamo costruito un curricolo la cui essenzialità lo rende adattabile a classi diverse per interessi e potenzialità, facendo sì che possa essere eventualmente "arricchito" – in termini strutturali e lessicali – piuttosto che "sfoltito". In questo senso abbiamo messo in luce il lessico attivo, non tanto quello passivo, che sarebbe ovviamente ben più ampio. Tale essenzialità rende possibile la **flessibilità** e permette di operare scelte più conformi alle singole classi, avendo comunque alle spalle un solido riferimento.
Abbiamo anche cercato di privilegiare, soprattutto per il primo ciclo, argomenti facilmente "innestabili" nel curricolo di classe, rendendo così la lingua straniera **veicolo di apprendimento per le altre discipline**. Alcuni gruppi lessicali, particolarmente ricchi, sono stati suddivisi in due parti (set), per poter essere ripresi e ampliati, in una prospettiva di **ciclicità** e **ricorsività**.

Riflessioni didattiche e metodologiche

La metodologia che gli insegnanti intendono utilizzare mette il bambino al centro del percorso d'apprendimento e si basa su attività piacevoli e stimolanti, che lo incoraggino costantemente a una partecipazione attiva.
Quest'approccio intende creare nel bambino un atteggiamento positivo verso la lingua straniera.
I principi pedagogici, le modalità di lavoro e gli strumenti cui si fa riferimento sono i seguenti.

■ Didattica ludica

Il bambino impara con maggiore facilità, consapevolezza ed efficacia quando è coinvolto pienamente, come accade mentre gioca: il gioco è quindi considerato non come fine a se stesso, ma come strumento didattico.

■ Situazioni comunicative e sviluppo di abilità audio-orali

La lingua viene principalmente intesa come comunicazione; è quindi fondamentale creare situazioni comunicative simili a quelle che il bambino sperimenta nell'acquisizione della lingua madre e perciò a lui vicine, motivanti e significative.
Lo sviluppo delle abilità ricettive (listening) precede lo sviluppo di quelle produttive (speaking).
Si ritiene quindi importante favorire il più possibile l'abitudine all'ascolto, al riconoscimento dei suoni, all'uso del contesto (inflessioni, immagini, gesti) per la scoperta del significato.

È auspicabile "esporre" il bambino il più possibile a una grande varietà di stimoli linguistici; a questo proposito canzoni e filastrocche forniscono un'importante pratica di ascolto e costituiscono un modo divertente di interiorizzare suoni, intonazione e ritmo della lingua, senza necessariamente comprendere appieno il significato dei testi; a tal fine contribuisce anche l'uso esteso, corretto e costante della "classroom language" da parte dell'insegnante.
Non tutti i bambini cominciano a parlare allo stesso momento: è importante non forzare quelli che non si esprimono subito, poiché la maggior parte degli alunni necessita di molto tempo per riprodurre ciò che hanno compreso.
Si tenderà a non sottolineare gli errori per non interferire con la comunicazione: si incoraggeranno i bambini a esprimersi, anche se in modo inappropriato, valorizzando i loro sforzi.

■ Ciclicità

Poiché i bambini dimenticano facilmente quanto appreso, la programmazione intende dare alle proposte un carattere ciclico, in modo che vengano ripresi costantemente strutture e contenuti già proposti allargando ed integrando, come in una spirale, le abilità e il "materiale linguistico".

■ T.p.r. e coinvolgimento sensoriale globale

Particolare attenzione viene attribuita all'integrazione tra l'apprendimento ricettivo (esposizione all'ascolto) e appropriate attività di movimento (acquisizione della lingua attraverso il metodo "Total Physical Response").
Il coinvolgimento del corpo permette di ancorare gli apprendimenti linguistici nella memoria, stimola l'immaginazione e coinvolge il bambino in modo globale e piacevole, "distogliendolo" dall'ansia di sbagliare a esprimersi correttamente. Tale rinforzo è vissuto in modo talmente positivo da poter essere proposto ripetutamente alla classe senza annoiarla.
Un approccio multisensoriale offre maggiori opportunità, soprattutto ai bambini in difficoltà di apprendimento, di interiorizzare e di "trattenere" le conoscenze nella memoria a lungo termine. È quindi necessario prestare attenzione agli "stili di apprendimento", alle abilità e alle risorse di ciascun alunno. Diversificando il più possibile le proposte si attivano tutti i canali sensoriali del bambino (visivo, uditivo, cinestetico). Ciascuno di noi, infatti, anche se non ne è sempre consapevole, ne predilige uno.
Sviluppare armonicamente tutte le potenzialità valorizza l'intelligenza dei bambini nelle diverse forme in cui si manifesta, consentendo di potenziare la fiducia e l'autostima, che sono fattori fondamentali non solo per lo sviluppo strettamente cognitivo ma anche per quello della personalità.

■ Story telling

La narrazione di storie e racconti è una tecnica semplice e accessibile, che consente di presentare al bambino una grande quantità di lessico in un contesto significativo; permette che la ripetizione avvenga in modo naturale e spontaneo, sviluppa la capacità di comprensione, la creatività e l'immaginazione; si presta alla drammatizzazione e quindi favorisce in modo motivante la produzione orale; rafforza inoltre l'acquisizione delle strutture di base, rapportandole all'effettiva capacità comunicativa

■ Apprendimento cooperativo

Molte delle attività proposte si prestano a essere eseguite in gruppo: ciò favorisce la cooperazione reciproca, permettendo a ciascun alunno di partecipare attivamente e di assumere, nel gruppo, il ruolo a lui più consono, trovando così la possibilità di comunicare in una situazione piacevole e non frustrante.

La continuità

L'educazione, per essere coerente, deve avvenire in una linea di continuità, così come accade per lo sviluppo psicologico e fisico.
È vero che il processo di maturazione del bambino passa attraverso alcune tappe caratteristiche di ciascuna età che non possono perdere la loro specificità, ma questi momenti evolutivi peculiari si innestano ciascuno in quello precedente e confluiscono nel successivo.
C'è integrazione e comprensione di uno stadio dentro l'altro. Si deve quindi tener conto della storia scolastica che precede per progettare i nuovi itinerari.

Scuola media. È auspicabile che ci sia conoscenza reciproca e confronto riguardo alla metodologia, al curricolo e all'uso dei sussidi. Ciò consente di impostare un raccordo curricolare, in particolare negli anni-ponte. Si può inoltre valutare l'eventuale creazione e somministrazione di una batteria di test che consenta la valutazione degli esiti formativi nell'ultimo anno della scuola elementare e alla fine del I° anno della scuola media.

Scuola dell'infanzia. Per quanto riguarda il raccordo con la scuola dell'infanzia, si sottolinea la necessità di conoscere l'esperienza fatta dai bambini (che non è documentata nei termini usuali della scuola elementare) e valorizzare al massimo le loro conoscenze e la loro motivazione all'apprendimento della lingua. Anche in questo caso, particolare importanza riveste la continuità metodologica.
Si suggerisce un'esperienza comune per gli anni ponte in corso d'anno.

Il legame con il framework

La revisione del curricolo ha tenuto in considerazione il "Quadro comune europeo di riferimento", esaminando in particolare gli indicatori del livello A1, corrispondente alle competenze che dovrebbero essere acquisite alla fine della scuola elementare. Nonostante si colga che, in generale, il framework sia mirato per gli adulti, la maggior parte degli indicatori del livello A1 sembrano abbastanza realistici per la scuola elementare, anche se è necessario contestualizzarli. Alcune abilità del livello A1 sono state prese in considerazione nel nostro curricolo per la prima volta, obbligandoci a puntualizzare meglio il tipo di attività da proporre (es. *creative writing*).

La valutazione

Nei primi anni di scolarizzazione del bambino non avviene un apprendimento vero e proprio della lingua, ma l'acquisizione di suoni e parole; non ha perciò significato parlare di "verifiche" in senso stretto. È più efficace procedere con l'osservazione sistematica degli alunni, sia durante le attività collettive, sia nei momenti non strutturati.
Si possono così ricavare informazioni relative alla capacità di ascolto e comprensione, al coinvolgimento, al primo uso autonomo della lingua.
Solo in un secondo momento, indicativamente a partire dalla classe terza, è opportuno passare a una valutazione più strutturata, sulla base degli indicatori del documento di valutazione, somministrando dei test, alla fine di ogni percorso didattico, per valutare l'acquisizione del lessico e delle strutture comunicative all'interno delle abilità di *listening, reading* e *speaking*. Periodicamente si accerterà l'avvenuta interiorizzazione degli apprendimenti e la capacità degli alunni di utilizzarli in contesti diversi.
I test di *listening* e di *reading* saranno elaborati seguendo il più possibile le modalità di costruzione del test oggettivo.
Nei test comunicativi, che per loro natura non sono oggettivi, verrà utilizzata una griglia di rilevazione comune, avvalendosi, se possibile, della presenza in classe di un altro insegnante, in veste di osservatore.

La valutazione dell'insegnamento precoce

La valutazione dell'apprendimento della lingua straniera nel primo anno della scuola elementare, o nella scuola dell'infanzia, deve tener conto dei principi metodologici che ne ispirano l'insegnamento, in particolare del carattere quasi esclusivamente ludico e orale del primo approccio.
Per valutare i bambini più piccoli non è perciò opportuno somministrare prove di verifica oggettive, ma sono preferibili delle osservazioni sistematiche, per rilevare non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli socio-affettivi e psico-motori.
La valutazione delle competenze più propriamente linguistiche dovrebbe essere formulata soltanto alla fine del percorso e non nel I quadrimestre. Questo per sottolineare l'importanza dell'ascolto prima della produzione e il "diritto di stare in silenzio", largamente riconosciuto nelle prime fasi di apprendimento della lingua straniera.
È stata quindi elaborata una semplice griglia.

DOMINI-FUNZIONI

1°ANNO
Colours, numbers (*1-12*), animals, body 1, big/small, dark/light *(Halloween?, Christmas?)*
• Presentarsi (*Hello, hi, bye, What's your name? My name's/ I'm... What's your favourite...? My favourite...is/It's*)
• Contare (fino a 12)
• Riconoscere e descrivere animali e parti del corpo (*It's...*) (*What's this? – passivo*)
- 20 hours a partire dal II quadrimestre con laboratorio; no exposure to written forms

2° ANNO
Body 2, family 1, school things, food 1, toys, long/short, old/new *(Halloween?, Christmas?)*
• Parlare delle cose possedute (*Have you got? I've got... Yes I have/No I haven't*)
• Descrivere se stessi (*I've got...blue eyes...*)
• Presentare la famiglia (*This is my mum/dad*) (*Who's this?* – passivo)
• Dire e chiedere il numero di telefono (*What's your phone number? My phone number is.../It's...*)
• Identificare il cibo preferito
- 20 hours a partire dal II quadrimestre con laboratorio;
- one word reading texts; copying

3° ANNO
Time (*o' clock, half past*), numbers (*12-20*), meals (food 2), parts of the day, days of the week, family 2, aliments, (*flags, United Kingdom*).
• Contare (*How many?*)
• Dire e chiedere l'ora (*What's the time? It's...*)
• Chiedere e parlare di ciò che piace e non (*Do you like...? Yes I do/No, I don't. I like...*). (*What do you like? – passivo*)
• Scambiare informazioni personali (*How are you? Fine, so-so, very bad, I've got a headache... How many – brothers/sisters...? How old are you?*)
• Esprimere sensazioni e sentimenti (*Are you tired? Yes I am/No I'm not*). (*How do you feel? – passivo*)
• Salutare (*Good-morning/afternoon/evening/night*)
• Chiedere e dire il giorno (*What day is it today? Today is/It's*)
- 62 hours – 2 hours per week; more than one word reading texts; copying

4° ANNO
Weather, months, seasons, house 1, numbers (*20-100*), abilities, time 2 *(Valentine's day or Pancake).*
• Scambiare informazioni personali (*When's your birthday? It's in...month*)
• Parlare del tempo atmosferico (*What's the weather like? It's...*)
• Chiedere e indicare la posizione di persone o oggetti (*in, on, under, next to, between, behind, in front of. There is/isn't, there are/aren't. Where is/are...?*)
• Chiedere l'ora (*7.20 – It's seven twenty; 8.45 – It's eight forty five*)
• Presentare una persona (*This is Ann; she/he is ten; she/he's a friend; Who's this?*) *(Who's that? – passivo)*
• Descrivere una persona (*He/ She's got blonde hair*)
• Parlare delle abilità (*Can you...? Yes, I can/No, I can't. Can she/he...?*)
- 99 hours – 3 hours per week; controlled writing

5° ANNO
Shops, clothes, countries, weekly routine, free time activities, subjects, alphabet *(Guy Fawkes).*
• Descrivere la propria casa e la propria stanza (*Where do you live?; How many rooms are there in your house?; Is/are there a ...in your bedroom? Yes there is/are; No, there isn't/aren't*)
• Individuare la posizione di luoghi e/o edifici (*It's opposite, on the right/left, near*)
• Descrivere l'abbigliamento proprio e di altri (*What are you wearing? I'm/she/he's wearing...*)
• Chiedere e parlare della provenienza di persone (*Where do you come from? I come from...Where she/he comes from? She/he comes from...*)
• Parlare delle proprie abitudini quotidiane e settimanali (present simple: at + time; on + day or date)
• Chiedere e dire come si scrive o dice una parola (*How do you spell...?; How do you say... in English?*)
- 99 hours – 3 hours per week; creative writing (*framework*)
• Uso del possessive "s"

La griglia di valutazione proposta, rispetta i principi cui si è fatto riferimento. In essa vengono individuate competenze minime, giacché non è previsto il livello di insufficienza, che sarebbe poco coerente con i principi metodologici e molto stigmatizzante rispetto all'entusiasmo con cui tutti i bambini generalmente si accostano a questa disciplina.
La produzione linguistica orale non viene data per scontata (nella griglia è usata la dicitura "non ancora presente"), nel rispetto dei tempi di interiorizzazione e di rielaborazione di ciascun bambino.

BASIC CLASSROOM LANGUAGE

Stand up	Have you finished?
Sit down	Do you understand?
Look at	It's time to stop
Open	See you tomorrow/later/on...
Close (Book, Window...)	Have a good weekend!
Touch	Turn on/off
Listen	Repeat together
Come here	Repeat after me
Show me	Read
Pick up	Draw
Point to	Stick
Give me	Take
Wait	Line up
Go back to your seat	Put your things away
Go to the blackboard	Collect the copybooks
Silence please	Put your hand up/down
Don't shout	Say it in English, please
Don't run	Choose a partner
Stop it	Work in pair
Stop talking	Can I go out?
Be careful	Can I go to the toilet, please?
Pay attention	Can I have/borrow your...please
Don't worry	Who has...?
Try again	Sorry?
Let's make a circle	Can you repeat, please?
Let's watch a video	Excellent
Let's play Bingo	Well done
Who's absent?	Great
Who's your partner?	Horrible!
It's my/your/ his/her turn	Fantastic!
You're next	

Sussidi
Flashcards, cue cards, audio e videocassette, CD roms, puppets e funger puppets, maschere, computer, posters, libri di testo e libri di lettura per i bambini, riviste.
L'orientamento indicativo è quello di organizzare l'insegnamento, in un apposito spazio (English classroom o corner), utilizzando materiale codificato e socializzato in tutti i plessi dell'Istituto.
A tal fine in ogni scuola elementare dovrebbero essere a disposizione i medesimi sussidi.

ANILS
Associazione Nazionale Lingue Straniere

Convegno nazionale

Un viaggio chiamato apprendimento

Rossano Veneto (Vicenza) – 26 marzo 2003
Sede: Sala Conferenze 1° piano – Villa "Caffo Navarrini"

PROGRAMMA

NUOVI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO

Ore 9.00	Mariapia Primon – Anils Sez. di Bassano Morena Moschin – Assessore Giovanna Cicciotti, CTF Laboratorio Linguistico Sergio Moretti, DS Liceo G. B. Brocchi	*Apertura e saluti*
10.00 - 10.45	Gianna Miola	*"Progetti regionali"*
10.45 -11.00	Paolo Balboni	*"Babele"*
Pausa		
11.15-12.00	Carmel Mary Coonan	*"Progettare per CLIL: alcune variabili da considerare"*
12.00-12.30	Graziano Serragiotto	*"La scelta dei materiali e la valutazione nel CLIL"*
12.30-13.00	Cecilia Luise	*"L'Italiano come L2 nella scuola"*

LA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE PROFESSIONISTA

15.00 -15.40	Roberto Dolci	*"L'insegnante e le tecnologie glottodidattiche"*
15.40-16.15	Paola Celentin	*"Vantaggi e presupposti della formazione in rete per l'aggiornamento in servizio dell'insegnante"*
Pausa		
16.30 -17.00	Elisabetta Pavan	*"Cultura e civiltà nella classe di lingue"*
17.00-17.30	Ornella Fortuna	*"Nuove figure nella formazione dell'insegnante: SVT e DA"*
17.30-18.00	Maria De Luchi	*"Portfolio e certificazione delle competenze dell'insegnante professionista"*
18.00 -18.30	Mariapia Primon	*"Il profilo professionale dell'insegnante di LS"*

Il Convegno è stato autorizzato dal MIUR con C.M. Dir. Gen. Pers. - Uff. VII prot. 391 del 30 gennaio 2003 trasmessa a tutte le Amministrazioni scolastiche regionali.
La richiesta d'esonero per i docenti di lingue è stata inoltrata al MIUR.
Ai partecipanti verrà rilasciato ***ATTESTATO DI PARTECIPAZIONE***

Il metodo suggestopedico

Roberta Ferencich

La **suggestopedia**, iniziata dall'ungherese medico psicoterapeuta Georgi Lozanov già negli anni '60, viene sviluppata, oltre che negli Stati Uniti, in tutta Europa e specialmente in Germania già nella metà degli anni '80 da un gruppo di insegnanti raccoltisi alla DGSL (Deutsche Gesellschaft für Suggestopädagogisches Lehren und Lernen gem. e.V.), sviluppando le regole rigorose di Lozanov e incrementandone progressivamente i contenuti sia dal punto di vista scientifico che pedagogico.

La **suggestopedia** si basa su una metodologia che offre al discente di utilizzare la sua globale potenzialità ricettiva compresa tra il cosciente e il subcosciente, facendo uso, aprendo e, qualche volta, riscoprendo, risorse presenti, ma non impiegate.

I **fattori principali** del metodo suggestopedico sono l'apprendimento multisensoriale (dal punto di vista visivo, auditivo, cinestetico, olfattivo e gustativo), i fattori suggestivi come la desuggestione delle barriere che impediscono l'apprendimento, il favorire le risorse del discente, la struttura dell'ambiente e dell'atmosfera positive, la congruenza nel linguaggio bidimensionale.
Anche la musica ha un ruolo molto importante in questa metodologia, perché accompagna le varie fasi di apprendimento con molta efficacia.
La ritmizzazione è l'attenzione da parte del trainer al ritmo naturale del gruppo a misura della sua dinamica, è la ricerca dell'armonia tra azione e rilassamento, tra ricezione passiva e attività, rispettando, con l'osservazione attenta della curva dell'attenzione, i bisogni del gruppo. Un training con una ritmizzazione ottimale presuppone il divertimento, la spigliatezza, l'uso di diversi media (flip-charts, poster come stimoli visivi periferici, videocassette, cassette di ascolto, proiettore....) e attività che interessano alternativamente tutto il gruppo, o il lavoro individuale, di coppia, o di piccoli gruppi.

È fondamentale che il training sia orientato verso il gruppo, cioè che il protagonista sia l'Apprendente.

L'**impostazione scientifica** della suggestopedia si basa su tre temi principali: lo studio psico-fisico degli emisferi cerebrali, lo studio dell'effetto dello stress, lo studio dell'effetto psicologico del rilassamento.
Robert Ornstein vede i due sistemi cerebrali, destro (intuitivo) e sinistro (logico-analitico) come semiautonomi, che elaborano le informazioni ricevute in modo diverso l'uno dall'altro.
Lozanov ha dimostrato che in fase di stress la facoltà di apprendimento diminuisce. Ciò si può spiegare anche dal punto di vista fisiologico: nelle fasi di stress si nota una notevole scarica di ormoni che mobilizzano le riserve di grasso e alzano la pressione sanguigna. L'effetto negativo sull'apprendimento si manifesta con un blocco della trasmissione delle informazioni tra i singoli neutroni e la sinapsi. Ciò impedisce il richiamo delle informazioni già registrate.

Il metodo suggestopedico è caratterizzato da **fasi specifiche** e ritmizzate tra momenti di rilassamento e attività.

La **preparazione del training** ha lo scopo di creare un'atmosfera positiva che porti il discente a uno stato psichico e fisico positivi.

Il **Concerto attivo** di apprendimento ha lo scopo di proporre una quantità sovrabbondante di materia attraverso la sua presentazione (Ouverture) da parte dell'insegnante, inserita in una storia messa in scena. La seconda parte del Concerto attivo è la lettura da parte dell'insegnante del "recitato" nell'"ouverture" con sottofondo musicale. I discenti hanno la possibilità di leggere senza tono il testo con traduzione a fianco (facoltativa, ma consigliata specie nei corsi di principianti).

Il **Concerto passivo** di apprendimento (Passives Lernkonzert) ha lo scopo di favorire la memorizzazione a lungo termine della materia attraverso la ricezione in stato di rilassamento.

La **fase attiva** ha lo scopo di favorire la sperimentazione e impiego giocosi della materia (attività ludica) già registrata nelle fasi prece-

denti. A questa fase, la più importante, viene dedicato circa 80% del tempo della giornata.

L'esatta **analisi dei bisogni dei discenti** prima del training fa sì che si eviti ogni perdita di tempo, che si determinino con esattezza gli obiettivi del training, che siano raggiungibili nei tempi prestabiliti e che siano effettivi e utili per i partecipanti.
I **vantaggi del metodo suggestopedico** sono numerosi ma senz'altro il primo e, forse, più importante, è la sua effettività, che permette il raggiungimento dell'obiettivo di competenza in un tempo fino al 60% minore che con un metodo tradizionale. Inoltre la motivazione e la sicurezza in se stessi vengono incrementate e incoraggiate, il gioco e le azioni spontanee favoriscono la memorizzazione, l'approccio critico e la discussione della materia favoriscono l'apprendimento e il pensiero analitico, lo stress dell'apprendimento scompare con l'alternanza di fasi di rilassamento e attività divertenti, la sensazione di appartenenza al gruppo con attività di più persone aiuta lo scambio di idee e le esperienze comuni. La musica è il catalizzatore per la memoria a lungo termine.

L'AINMS Associazione Italiana Nuove Metodologie Suggestopedagogiche

L'AINMS è una Associazione senza scopo di lucro, nata nel novembre 2001.
Gli **obiettivi dell'AINMS** sono, tra gli altri, favorire lo studio, l'attività di ricerca, l'applicazione, la presentazione e la divulgazione di metodologie di insegnamento e apprendimento con approccio olistico, in Università, scuole, Enti privati e pubblici di formazione, industria, Istituti di formazione professionale, promuovere progetti di ricerca in campo nazionale e internazionale, favorire lo scambio di esperienze professionali in campo nazionale e internazionale e il contatto tra insegnanti e trainer che lavorano con il metodo suggestopedico, mantenere e favorire i contatti con le Organizzazioni affiliate in Italia e all'estero (per esempio la DGSL in Germania).

Che cosa offriamo concretamente ai Soci?
Conferenze e presentazioni sul metodo suggestopedico nelle Scuole, Centri di Formazione, Università, Enti e Istituti, dibattiti e workshop, newsletter su conferenze, opinioni, ricerche, congressi, novità, un forum internazionale in internet per ogni scambio di opinione ed esperienze didattiche, promozione di progetti di ricerca didattica, la possibilità di pubblicare i propri articoli di ricerca didattica, opinioni ed esperienze sul nostro sito internet, collegamento con altre fonti informative dell'ambito della scuola e della formazione professionale, pubblicazione della presentazione dei Soci (facoltativa e gratuita) sulle pagine internet dell'Associazione, pubblicizzazione e informazione gratuita di conferenze, congressi, corsi con il metodo suggestopedico riconosciuti dall'AINMS, DGSL o Associazioni sorelle, in Italia e all'estero.

I nostri primi progetti

Progetto di ricerca: Il metodo suggestopedico nella scuola dell'obbligo. Valutazione delle competenze dopo un anno scolastico e confronto con una classe con insegnamento tradizionale.
Ricerca su quali elementi suggestopedici si possono usare nell'ambito scolastico, valutazione delle competenze dopo un anno scolastico nell'esempio dell'insegnamento della lingua tedesca in un Liceo Linguistico, nelle classi prima, seconda, quarta e quinta.
Progetto di ricerca Il Progetto PISA (Programme for International Student Assessment) e l'approccio suggestopedico: studio dei risultati del Progetto PISA 2000 e proposte di miglioramento dei risultati con elementi del metodo suggestopedico.
Progetto di studio La specializzazione in suggestopedia per insegnanti della scuola dell'obbligo (in progettazione). L'AINMS si propone di organizzare un corso di specializzazione in Suggestopedia destinato a insegnanti della Scuola Media Superiore.
Ricerca Elementi del metodo suggestopedico destinato a ipovedenti. La ricerca si propone di presentare alcuni elementi suggestopedici utili a favorire l'apprendimento di una lingua straniera in discenti ipovedenti. L'utilizzo di tali elementi va integrato in primis all'uso delle normali tecnologie educative di supporto, poi a materiali multimediali.

Per informazioni:
http://www.ainms.it
email: roberta.ferencich@ainms.it

Un modello di uso strumentale della LS per le altre discipline del curricolo

Roberto Cuccu

Durante l'anno scolastico 2001-2002 sono stati tenuti due corsi di formazione sui linguaggi settoriali, finanziati dalla comunità europea: il primo, ***English and Science Online***, destinato agli studenti del Liceo Scientifico di Iglesias (Ca), il secondo, ***English for ECDL***, ai docenti dell'ITC Calvino di Cagliari partecipanti a un corso di preparazione per la patente europea.
Benché diversi nei contenuti e nel target, entrambi i corsi hanno dimostrato l'efficacia di un approccio didattico basato sull'apprendimento contemporaneo di lingua straniera, di tematiche curricolari e delle nuove tecnologie. Si auspica che il presente contributo possa favorire ulteriori ricerche e pratiche didattiche in tale direzione, oltre che un diverso ruolo del docente di lingua all'interno delle organizzazioni delle attività curricolari.

L'introduzione dei linguaggi settoriali nell'apprendimento della lingua straniera
Tradizionalmente si è portati a separare le materie umanistiche da quelle scientifiche. Le lingue sono state generalmente collocate nel campo umanistico. Il risultato è che gli insegnanti di lingua ricevono scarsa, se non alcuna, preparazione in campo scientifico. Le materie scientifiche e quelle tecnologiche, in particolare, sono, conseguentemente, considerate spesso noiose, non interessanti, complicate o incomprensibili.
Al contrario, attività didattiche basate sui linguaggi settoriali possono introdurre un produttivo mutamento nel regolare svolgimento delle attività linguistiche, offrendo l'opportunità di osservare la lingua in azione, in rapporto ad altre discipline del curricolo. Specialmente ove non vi siano molte possibilità di mettere in pratica la lingua straniera, l'introduzione di materiali settoriali può stimolare la motivazione e sviluppare le abilità di studio degli studenti.

Content based instruction
Content-based instruction è un metodo per insegnare le lingue straniere che integra l'insegnamento linguistico con l'apprendimento di tematiche appartenenti a diverse aree disciplinari – altrimenti conosciuto come utilizzo strumentale o veicolare della lingua straniera. Secondo questo approccio, la lingua straniera viene utilizzata come un mezzo per insegnare contenuti disciplinari appartenenti ad altre materie curricolari, quali biologia o matematica. In questo modo l'apprendimento linguistico veicola il rafforzamento di abilità e conoscenze che vanno al di là di quelle specifiche di un normale corso di lingua.

Language is not just a medium of communication but a medium of learning across the curriculum. The goal of integration is both language learning and content learning. Content-based classrooms are not merely places where a student learns a second language; they are places where a student gains an education (Mohan, 1986, p. 8).

In situazioni di insegnamento veicolare gli studenti apprendono la lingua in quanto viene utilizzata per precisi scopi. Il linguaggio che gli studenti utilizzano proviene da situazioni nelle quali il fine principale appare l'apprendimento della struttura e natura del sistema solare o la tavola periodica degli elementi e non la grammatica della lingua straniera.
Nel progettare delle attività di CBI che risultino interessanti è essenziale che il docente di linguaggi settoriali metta gli studenti in condizione di utilizzare le loro precedenti conoscenze sull'argomento, di variare la suddivisione del gruppo classe, di creare dei problemi che possano essere risolti specialmente con il contributo dei compagni, e di stimolare molteplici modalità di apprendimento.
In tale contesto didattico, i docenti di lingua si distanziano dal tipo di lezione dominata dall'insegnante e si spostano verso la creazione di comunità di ricerca e sperimentazione richiedenti forme autentiche di comunicazione, apprendimento cooperativo e soluzione di problemi.

Tipici risultati di questo tipo di approccio sono un aumento della motivazione e degli interessi degli alunni, in quanto le attività didattiche dovrebbero essere progettate in maniera da stimolare le abilità degli alunni nell'uso di materiali coinvolgenti e problematici, che richiedano il richiamo di informazioni da discipline del resto del curriculo ed elaborazioni secondo modalità individuali o di gruppo.

L'utilizzo delle nuove tecnologie

Gli studenti di oggi hanno forse necessità di apprendere in misura maggiore delle precedenti generazioni. Devono sapere come trovare le informazioni e come utilizzare l'informazione nuova, prendere decisioni ponderate in base a ricerche svolte su problematiche anche complesse, e collaborare con altri membri di un gruppo. Il passo con il quale i mutamenti procedono costringe gli studenti ad apprendere anche nuove modalità di studio.

Le nuove tecnologie forniscono opportunità per creare ambienti di apprendimento che estendano le possibilità delle tecnologie più tradizionali, anche se sempre utili. Sfruttando gli elementi interattivi di molti siti web o di presentazioni e animazioni prodotti per l'occasione, gli studenti possono apprendere facendo, raffinando la loro comprensione e quindi costruendo nuova conoscenza. In campo scientifico e tecnologico, le animazioni a carattere didattico sono in grado di aiutare a visualizzare concetti difficili da comprendere, specialmente se presentati in lingua straniera. Si possono proporre opportunità stimolanti per esplorare e risolvere problemi del mondo reale. Gli elementi interattivi di queste tecnologie consentono che diversi stili di apprendimento possano essere utilizzati durante il percorso didattico.
Si può venir istruiti all'utilizzo delle tecnologie educative anche utilizzando la LS. Quest'ultima diventa allora uno strumento per acquisire nuova informazione e l'apprendimento linguistico avviene in maniera incidentale. Apprendere a utilizzare le TIC diventa una buona esposizione a materiali appartenenti ai linguaggi settoriali.

Giochi didattici come efficace espediente didattico in CBI

I giochi didattici non dovrebbero essere trattati come periferici in qualsiasi processo di apprendimento. Ci sono molti vantaggi nell'utilizzare i giochi. Nei due corsi "English and Science Online" e "English for ECDL" i giochi hanno dimostrato di essere in grado di abbassare il livello iniziale di ansietà verso attività nuove e impegnative, aprendo la strada a situazioni di apprendimento ideale. I partecipanti hanno avuto l'opportunità di esprimere le loro opinioni e sentimenti, mostrando nuovi aspetti delle loro personalità, a volte sconosciute in precedenza dai loro stessi compagni o colleghi.
I giochi didattici dovrebbero fornire un modello di ciò che l'apprendente dovrebbe incontrare in futuro nella vita reale. I giochi didattici intrattengono, insegnano e promuovono la padronanza della lingua.

Acquisizione lessicale

L'arricchimento lessicale è considerato sempre più cruciale nell'apprendimento di una lingua. Ciononostante l'acquisizione di nuovo lessico potrebbe essere percepita come un processo noioso e laborioso. Ci sono numerosi vantaggi nell'utilizzare giochi e materiali basati su contenuti disciplinari diversi dalla lingua target per favorire l'acquisizione lessicale.

I vantaggi dei giochi.
a. Allenano gli studenti a inferire il significato dal contesto offrendo loro un potente aiuto alla comprensione, velocizzando la loro lettura e facendoli sentire più autonomi.
b. Dei buoni giochi didattici permetteranno a chi apprende di fare supposizioni intelligenti e significative. Ciò renderà il compito di apprendere più attivo e motivante della spiegazione diretta del significato delle parole. Ci dovrebbe essere una caratteristica di problem-solving che stimola la maggior parte delle persone e le spinge a utilizzare la loro intelligenza in misura maggiore che durante le normali attività di lingua.
c. Favoriscono in chi legge un approccio olistico verso la lettura. Dato che il contesto di una nuova parola può essere ricavato da un gruppo di frasi, un paragrafo o persino dall'intero testo, si apprenderà a fare attenzione alle unità linguistiche più estese della frase nella loro ricerca di suggerimenti contestuali.
Un eccessivo utilizzo del dizionario potrebbe infatti annullare l'eventuale interesse nella lettura e persino interferire con la comprensione in quanto i lettori diventano

più interessati alle singole parole e meno al contesto che dà loro significato. Inoltre dà luogo a una lettura lenta e inefficiente. Se si rendono in grado gli studenti di ricavare il significato con l'aiuto delle indicazioni del contesto si realizzerà un efficace approccio all'incremento del patrimonio lessicale e della comprensione nella lettura. Quando si ha a che fare con materiali descrittivi autentici pensati per parlanti della lingua madre, gli studenti dovrebbero esseri guidati a cercare una serie di indicatori di contesto che possano aiutarli a inferire il significato delle nuove parole.

Indicatori di contesto

a. Far derivare il significato delle parole dall'esame delle caratteristiche morfologiche, come prefissi, suffissi e radici di parole. Esempio:
Expected → unexpected (Morfologia delle parole).

b. Verificare se la relazione tra una parola non familiare e una familiare sia quella di un concetto specifico accompagnato da un esempio specifico. Esempio: *Traditionally, the solar system has been divided into* ***planets*** *(the big bodies orbiting the Sun), their* ***satellites*** *(a.k.a. moons, variously sized objects orbiting the planets),* ***asteroids*** *(small dense objects orbiting the Sun) and* ***comets*** *(small icy objects with highly eccentric orbits).* [Casi di iponimia]

c. Ritrovare il significato della parola nel testo. Esempio: *The Milky Way, the galaxy containing our solar system, is about 100,000 light-years in diameter*
Planet is the term used for a body in orbit around the Sun.
(Presenza di definizioni)

d. Rintracciare un'alternativa di una parola non familiare per rendere noto il significato. Esempio: *The nine bodies conventionally referred to as planets are often further classified in several ways: by composition:* ***terrestrial*** *or* ***rocky*** *planets: Mercury, Venus, Earth, and Mars*
(Presenza di vocaboli alternativi).

e. Fare attenzione alla presenza di riformulazioni della parola o concetto. Esempio: *Asteroids,* ***also known as*** *the minor planets, are small bodies orbiting the Sun that resemble planets.*
(La frase con *also known* segnala una chiarificazione della parola precedentemente utilizzata.)

f. Riconoscere quando lo scrittore fornisce esempi che illustrino l'utilizzo della parola. Esempio: *In an AC system, the electricity moves back and forth.* ***In other words,*** *it sits inside the wires and vibrates.*

g. Inferire grazie al contrasto o raffronto con parole nuove o concetti. Esempi:
Two research teams have spotlighted how nicotine, just like heroin or cocaine, activates dopamine. Like Other Drugs of Abuse, Nicotine Disrupts the Brain's Pleasure Circuit.

Authentic Problem-Based Learning

La più comune strategia utilizzata in entrambi i corsi è stato l'apprendimento mediante soluzione di problemi autentici. Agli studenti è stato chiesto di portare avanti compiti autentici, provenienti dal mondo reale, con evidenti risutalti positivi nei partecipanti.

Il Problem-based learning incomincia col proporre agli studenti un problema da risolvere o da approfondire. L'approccio utilizza un modello di indagine: gli studenti devono affrontare un problema e incominciare a organizzare la loro conoscenza precedente sull'argomento, sollevando ulteriori domande e identificando aree nelle quali necessitano di ulteriori informazioni. A questo punto si escogita un piano per raccogliere le informazioni, fanno le loro ricerche e condividono e mettono a frutto le loro nuove conoscenze. L'indagine e la ricerca sono il momento principale di un progetto che si basi sulla risoluzione di problemi.

La progettazione dei materiali in corsi CBI

Nel progettare i materiali didattici che dovranno provvedere da stimolo per l'apprendimento occorre ricordarsi che dei buoni materiali non dovrebbero puntare a insegnare, ma a incoraggiare lo studente ad apprendere. Dei buoni materiali conterranno quindi i seguenti elementi.

a. Testi interessanti.
Attività piacevoli che impegnino le capacità cognitive di chi apprende.
Opportunità per utilizzare la conoscenza esistente e le abilità possedute.
Contenuti al cui interno sia gli studenti sia il docente siano in grado di orientarsi.

b. Per essere stimolanti e motivanti, i materiali devono essere impegnativi ma non troppo difficili, offrire nuove idee e informazioni e allo stesso tempo fare leva sulle precedenti esperienze e conoscenze degli studenti; incoraggiare attività divertenti e la creatività.

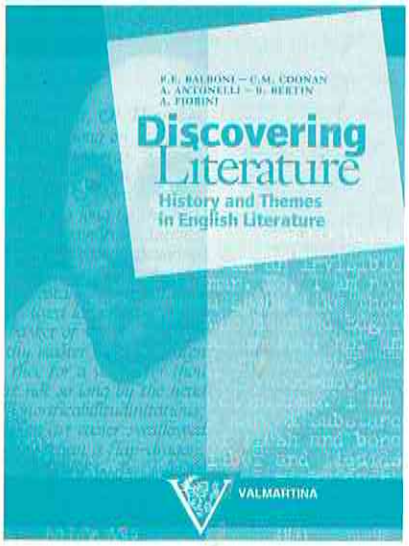
c. L'input deve contenere concetti e/o conoscenze che da una parte siano familiari ma dall'altra deve anche offrire qualcosa di nuovo, una ragione per comunicare, per impegnarsi. Questo è il motivo per il quale invece di replicare la stessa unità di un loro testo, diciamo il libro di biologia, i materiali dovrebbero essere scelti in maniera da fornire approfondimenti su ciò che già si conosce o si sta apprendendo. Questo può esser fatto facendo effettuare ricerche su aspetti che abbiano interessato gli studenti o attraverso attività di problem solving.

d. Ogniqualvolta sia possibile, le attività che si basino su materiali presenti sul Web dovrebbero essere scelte fra quelle progettate per studenti di lingua madre della scuola elementare o media, in quanto è un livello linguistico e di concettualizzazione che è il più affrontabile da parte di studenti non nativi.

e. Per quanto riguarda il vocabolario tecnico, i docenti e gli studenti di lingua straniera (nel nostro caso di inglese) non dovrebbero avere particolari difficoltà nel trattare testi scientifici in quanto il vocabolario tecnico è utilizzato molto meno di frequente di quello non tecnico. Inoltre, questi termini tecnici sono quelli che tendono a porre meno problemi di comprensione per i lettori in quanto sono spesso termini utilizzati a livello internazionale o possono essere inferiti dalla conoscenza dell'argomento e dalle comuni radici delle parole.

NOVITÀ 2003

PAOLO E. BALBONI - CARMEL MARY COONAN
ANTONELLA ANTONELLI - BARBARA BERTIN -
ANNALISA FIORINI



Discovering Literature

History and Themes in English Literature

Antologia di letteratura e civiltà inglese

Volume unico, pp. 480 € 19,70
codice n. 88-494-8154-3

CD-Audio per la classe
(o, a richiesta, **audiocassette**)
Guida per l'insegnante, pp. 128

VALMARTINA

Formato tipico di una lezione

Ciascuna lezione, della durata di tre ore, è stata progettata secondo un modello consistente in tre stadi progressivi, finalizzati alla creazione di un ambiente favorevole all'apprendimento e a migliorare la conoscenza linguistica e sull'argomento.

Prima parte della lezione

Nella prima parte della lezione, dopo l'iniziale presentazione delle attività in programma in lingua italiana, gli studenti vengono invitati a giocare una serie di giochi didattici sull'argomento, da sviluppare per circa un'ora. Nel caso del corso English for ECDL le attività di gioco sono state precedute da una presentazione multimediale introduttiva sull'argomento, creata appositamente dal docente in base alle tematiche che saranno affrontate durante la giornata – in altre parole è stato invertito l'ordine di presentazione delle due prime fasi, considerato il diverso target.

I giochi, predisposti ad hoc dal docente o raccolti dal web, sono graduati in base al grado di difficoltà linguistica e di comprensione dei contenuti settoriali.

Durante questa fase, il docente dovrebbe condividere con i partecipanti la loro voglia di giocare e trovare la soluzione ai quiz e agli altri giochi, sentendosi a volte naturalmente in difficoltà nel rispondere subito con certezza in quanto non è uno specialista del settore in esame. Se fosse presente un docente specialista nella disciplina, come è avvenuto nel corso sulla patente europea del computer nel quale il docente di lingua era anche esperto in materia ECDL, e in alcuni incontri di English and Science on line, questi dovrebbe essere una fonte di risorse (resource). È anche vero che a volte il fatto che il docente di lingua non sia uno specialista nel campo può creare un positivo senso di complicità allorché si presti a risolvere i problemi insieme agli studenti.

Oltre a creare un'atmosfera rilassata e divertente per l'apprendimento, la fase iniziale dei giochi svolge la funzione di verificare la conoscenza precedente degli studenti sulle tematiche curricolari proposte. In questo modo, sono anche incidentalmente esposti a materiale reale realizzato per studenti che utilizzano la lingua target come lingua madre.

Seconda parte della lezione

Nella seconda fase, si chiede di eseguire alcune animazioni o presentazioni multimediali, il cui fine è di vedere in azione e quindi favorire la comprensione dei processi che stanno alla base della tematica prescelta. Il fine che questo stadio della sessione si propone è quindi di consolidare le precedenti conoscenze scientifiche utilizzando la lingua straniera e predisporre la classe per il passaggio successivo.

Terza parte della lezione

Nello stadio finale dell'incontro, gli studenti ricercano, individuano e prendono in esame degli interi siti a carattere scientifico, nel caso di English and Science Online, o viene consegnato loro un test equivalente a quello che dovranno sostenere per certificare uno dei moduli ECDL, ma in lingua straniera.

Per quanto riguarda la comprensione di parole o concetti difficili, nel corso ECDL il docente ha potuto facilmente mostrare l'elemento o l'operazione che si sta spiegando in lingua 2 senza tradurre, in quanto i partecipanti dovrebbero già conoscere le tematiche e i processi proposti durante le lezioni del corso tecnologico sulla ECDL svolto in italiano; nel caso dell'inglese scientifico in rete, si possono far utilizzare dei dizionari online. I dizionari online vengono consigliati per verificare la comprensione di singole parole cruciali; se i testi sono particolarmente difficili da capire, si può ricorrere alla soluzione di trasformare tutte le parole dei loro testi in ipertesti nei quali ogni singola parola è collegata alla sua definizione in un dizionario online attraverso un particolare servizio (disponibile nel sito www.voycabulary.com): per cui mentre leggono, quando trovano necessario accertarsi del significato di una parola, semplicemente fanno clic sul termine e una finestra popup del dizionario ne illustra i possibili significati. Non si tratta di un traduttore automatico, ma della presentazione di diverse opzioni tra le quali scegliere. Dal contesto si dovrà dedurre quale sia la migliore interpretazione del termine fra le soluzioni indicate. Questa attività è molto più proficua dell'utilizzo meccanico di un traduttore automatico, in quanto agli studenti viene chiesto di avere un ruolo attivo e non passivo nella interpretazione del testo.

Nella fase finale dell'incontro occorre proporre delle attività che permettano agli studenti di far qualcosa con le conoscenze acquisite. Nel caso dell'ECDL si può proporre di simulare una prova di esame, con un corso sul modello "English and Science online" agli studenti può venir chiesto di organizzare in un libro elettronico i dati raccolti. Nel corso in questione è stato prescelto il sofware KeeBoo (www.keeboo.com). Si tratta di un software gratuito che permette agli utenti di creare pagine mentre si naviga e di modificare i capitoli così creati evidenziando frasi, aggiungendo annotazioni o ulteriori documenti originali creati offline, come grafici, creati con un foglio elettronico, o introduzioni e commenti creati con un elaboratore di testi.

Valutazione dei risultati

La valutazione delle competenze acquisite è stata effettuata con la prova d'esame finale al termine di ogni incontro (ECDL) o valutando il portfolio, i libri elettronici, e le competenze dimostrate nell'utilizzo delle TIC, la loro abilità di capire il linguaggio di un gioco al punto da giungere alla sua conclusione.

Un'altra forma di valutazione utilizzata in entrambi i corsi è stata l'auto-valutazione, attraverso test digitali di autovalutazione nei formati a scelta multipla, completamento e abbinamento, creati con diversi tipi di sofware.

Infine, dei questionari anonimi distribuiti a regolari scadenze hanno fornito il necessario feedback sul processo di apprendimento e sulle strategie utilizzate durante il corso. Il risultato di questi questionari si è dimostrato in linea con il clima positivo e collaborativo che si è creato con questo tipo di approccio.

Alcune conclusioni e prospettive

I docenti di lingua straniera dovrebbero integrare i linguaggi settoriali nel loro curricolo, stabilendo in tal modo un ponte tra discipline scientifiche e umanistiche.

La *Content based instruction* può dar luogo a momenti produttivi di *team teaching* e di attività multidisciplinari.

I giochi didattici possono essere un efficace strumento didattico per introdurre gli studenti ad attività multidisciplinari e per creare un ambiente di apprendimento che sia rilassato e motivante.

UTET LIBRERIA

Collana di Glottodidattica

Paolo E. Balboni
LE MICROLINGUE SCIENTIFICO-PROFESSIONALI
Natura e insegnamento

La presenza e lo sviluppo delle microlingue, il rapporto con la lingua di uso comune e con le lingue di grande comunicazione (come l'inglese), le modalità dell'insegnamento e dell'apprendimento nel contesto scolastico e aziendale.

€ 14,46

Infine si prospetta un nuovo futuro ruolo per il docente di lingue: sulla base delle conclusioni precedenti, invece di limitarsi a operare all'interno della sua classe, il docente di lingua potrebbe incominciare a invitare i colleghi delle altre discipline di organizzare insieme delle sedute di CBI, dove l'insegnante della disciplina agisce come consulente e il docente di lingua come animatore e coordinatore.
Quest'ultimo modello è stato messo in pratica in occasione del corso *English and Science on line*, durante il quale il docente di lingua ha per l'appunto invitato i colleghi di Geografia, Biologia, Chimica e Fisica a portare le loro classi e una delle tematiche che stavano approfondendo in quel periodo al laboratorio multimediale, dove il docente di lingua ha progettato dei percorsi didattici su argomenti a carattere scientifico utilizzando la lingua straniera.
I risultati più che positivi ottenuti con questo approccio spingono ad auspicare una sperimentazione in questa direzione da parte di altri docenti interessati a mettersi al passo con i mutamenti e le richieste che i tempi attuali ci impongono.

Bibliografia

TOM HUTCHINSON AND ALAN WATERS (1987)
English for Specific Purposes, Cambridge University Press, Cambridge

TONY DUDLEY-EVANS AND MAGGIE JO ST JOHN (1998)
Development in English for Specific Purposes, Cambridge University Press, Cambridge

DONNA M. BRINTON AND CHRISTINE HOLTEN (1997)
Into, Through, and Beyond. A Framework to Develop Content-Based Material, Forum Online http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no4/p10.htm

YU SHU YING (2001)
Acquiring Vocabulary through a Context-based Approach, Forum Online http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no1/p18.htm

MOHAN, B. (1986)
Language and content. Reading, MA: Addison Wesley,

HELENA CURTAIN AND MARI HAAS (1995)
Integrating Foreign Language and Content Instruction in Grades K-8, ERIC http://www.cal.org/ericcll/digest/int-for-k8.html

FREDRICKA L. STOLLER (1997)
Project Work. A Means to Promote Language Content, ERIC http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no4/p2.htm

Esempio di comprensione di linguaggio settoriale

■ Testo di partenza (syllabus della ECDL)
The European Computer Driving Licence (ECDL) certifies that the holder has knowledge of the basic concepts of Information Technology (IT) and is able to use a personal computer and common computer applications at a basic level of competence.
The European Computer Driving Licence is an internationally accepted certificate. It assures the employer that applicants and staff have the necessary level of knowledge and competence to use common computer applications.
The ECDL is a certificate of knowledge and proven competence and is based on a single agreed Syllabus.

■ Evidenziando le espressioni più significative il testo si riduce alla comprensione delle seguenti frasi:
European Computer Driving Licence
certifies
basic concepts
basic level of competence
use a personal computer
an internationally accepted certificate
is based on a single agreed Syllabus.

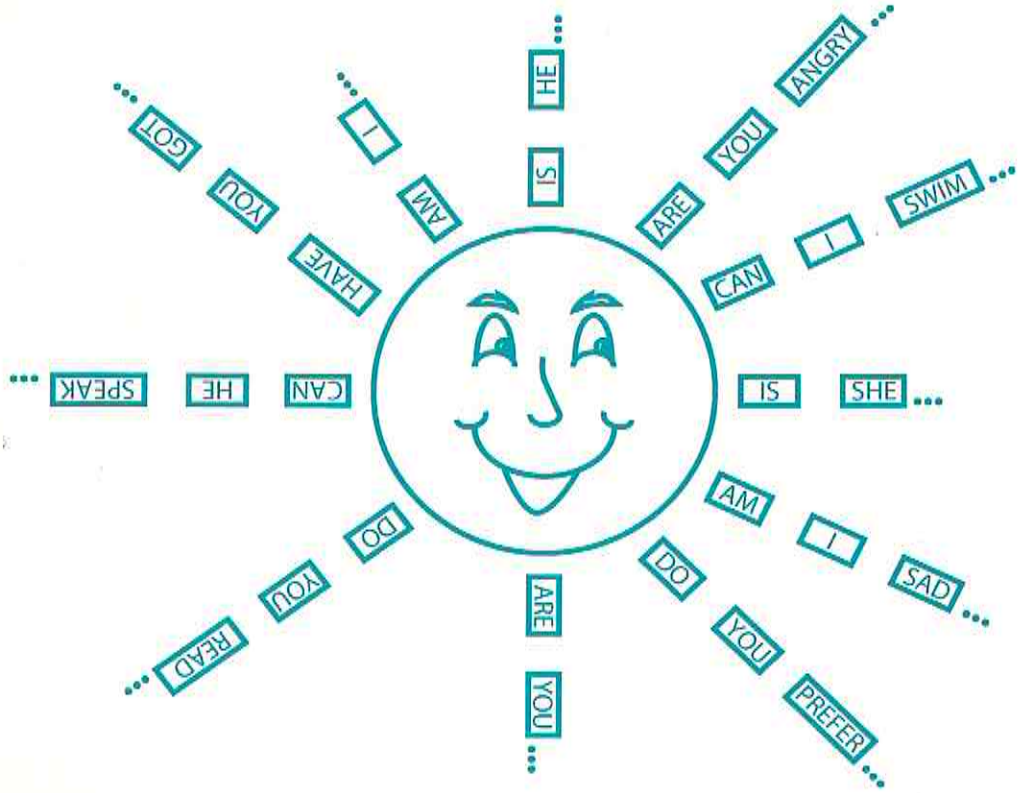
■ 18 termini su 24 sono di origine latina (in questo caso non lo sono preposizioni, articoli e ausiliari)

■ Infine, alcune parole non presentano difficoltà particolari in quanto sono di normale utilizzo a livello internazionale: *Computer, basic, level, single, use*

Un sole per imparare la grammatica

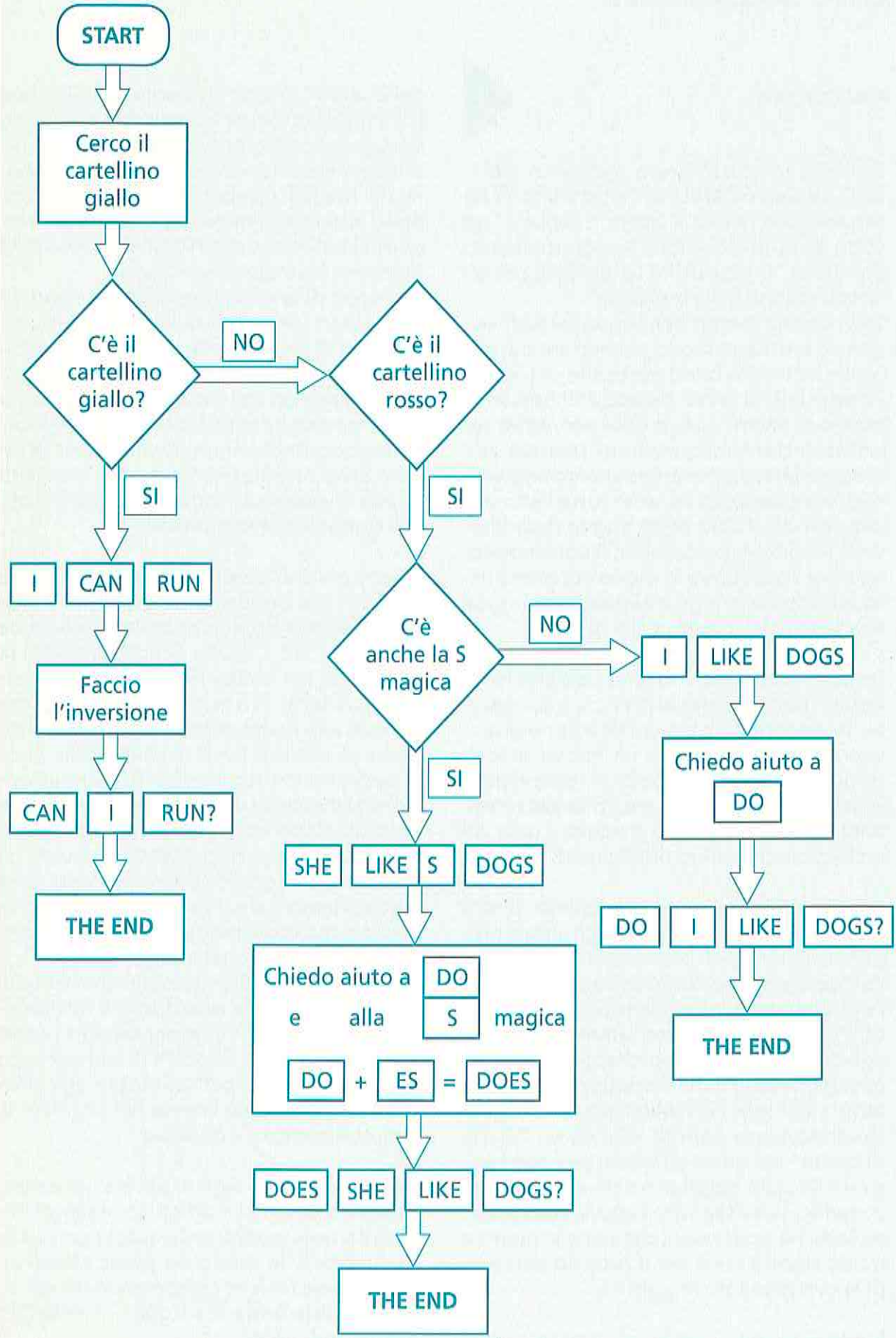
Paola Nicosia

Colore, musica, movimento, cosa c'è di più coinvolgente per creare un ambiente di apprendimento gioioso e stimolante per bambini della scuola elementare che si accostano a una nuova lingua e cultura?
Da ben quindici anni verifico i vantaggi dell'utilizzare canzoni, T.P.R. activities, rhymes, flashcards per lo sviluppo delle quattro abilità, proponendo agli allievi una gamma di attività che mirano a rispettare i diversi stili cognitivi e ad accrescere le potenzialità.
Qualche anno fa, spinta dalla mia voglia costante di creatività e innovazione, e incuriosita da una ricerca svolta per un corso di perfezionamento post universitario, decisi di addentrarmi in un ambito generalmente visto come "marginale", se non addirittura inadatto, per la lingua straniera nella scuola elementare: quello della "riflessione metalinguistica".
Avvertivo, però, che la stessa espressione "riflessione metalinguistica" doveva essere alleggerita dalla "pesantezza" generalmente riconosciutale e donarle invece nuova vitalità. Bisognava dare una nuova veste a un qualcosa di oscuro e statico.
E luce fu... come d'incanto, io che da sempre amo il colore, il calore e il movimento, capii che lì stava il segreto. Decisi pertanto che i vari elementi che compongono la frase o la domanda si sarebbero rivestiti di colore, dando così una concretezza visiva e tattile a segni e suoni altrimenti amorfi e astratti.
Nasceva così il "nostro" (di classe) personale "sistema solare", fonte di energia quotidiana e di nutrimento mentale benefico. È un sole gigantesco, sorridente (appeso a una delle pareti della nostra aula d'inglese) da cui partono dei raggi "rigeneranti" che si sviluppano in una sequenza di cartoncini colorati riportanti ciascuno determinate parole (introduttori di domanda, pronomi, verbi e aggettivi). "*Quando chiedo aiuto ai cartellini mi trasformo in Braccio d'Inglese*". Ed è un sole che dona vita, genera le "domande" ovvero quelle sequenze ordinate di parole apprese mnemonicamente nei dialoghi o filastrocche, così poco "reali" e "tangibili". "*Non sono molto brava in inglese, quindi quando devo fare delle domande, ripenso ai raggi del nostro sole e mi vengono subito*".



Giallo è il colore dei cartoncini che aprono le domande (DO, HAVE, CAN, IS, AM, ARE, DOES, HAS), è il colore che maggiormente può colpire, a mio parere, la memoria visiva. *"Ti viene spontaneo metterlo all'inizio, perché il giallo è un colore brillante e tutto questo mi diverte"*. Proprio come l'intensità dei raggi solari in un caldo mattino d'estate *"questi cartellini diventano degli introduttori di giornata"*.
Seguono poi i possibili cartoncini verde, arancio, rosa, azzurro, viola per i pronomi personali di 1°/2°/3° persona singolare. *"La maestra ha scelto l'azzurro per HE e il rosa per SHE per farceli ricordare meglio... il piano funziona OTTIMAMENTE"*.
"Per i pronomi mi è venuta in mente una famiglia composta da I, (il padre), YOU (la madre), SHE (la figlia), HE (il figlio) e IT (l'animale), mi sono piaciuti molto perché hanno una loro personalità e importanza". Poi ancora una nota incisiva data dal rosso fuoco dei verbi. *"A me sono piaciuti per il colore: amore, fuoco, calore", ma possibili indicatori di uno "stato d'allerta"*.
Marrone per gli aggettivi, bianco per gli altri elementi neutri che possono o meno essere presenti nella domanda, frase, risposta breve (NOT, N'T, YES, NO, GOT), grigio per i cartellini WH (WHO, WHERE, WHEN, WHAT, WHY) che, come le nuvole, possono a volte celare parzialmente il sole permettendo comunque ai suoi raggi di fuoriuscire e rischiarare il giorno.
Ciò che conta è che questo sole è di tutti, da tutti condiviso, vissuto e creato. Ogni alunno possiede tutti i cartoncini colorati che riportano la maggior parte delle parole apprese, riferite alle categorie prima citate (introduttori di domanda, verbi, ecc.).
È un sole vivo, perché è con l'entusiasmo e il divertimento che si ricreano costantemente i suoi raggi, è l'energia dei bambini che li "produce" quando, su mio stimolo, abbandonano la postazione banco per uscire di fronte alla classe per "aprire", "creare" una domanda o frase. *"Mi è piaciuto il metodo di venir fuori e sistemare i cartellini in modo ragionevole"*. Uno dopo l'altro i bambini offrono il loro personale contributo visivo, motorio, orale, toccando, mostrando e pronunciando la parola scritta nel loro "prezioso" cartoncino. Ne esce una "musica" prodotta da una sequenzialità di accordi/le voci che scivolano una dopo l'altra come note prodotte su una tastiera di un pianoforte.
E quanto è ancor più divertente l'accorgersi del semplice passaggio da domanda ad affermazione invertendo le posizioni tra i bambini che possiedono il cartellino giallo e, ad esempio quello verde, arancio, rosa o azzurro. Perché non "rubare" poi alla matematica qualche preziosissimo strumento come un diagramma di flusso per riflettere sul meccanismo che permette di effettuare la "magia" di trasformare una frase in domanda, questo si fonda sempre sulla necessità di ricercare nella frase il cartellino giallo per effettuare l'inversione o sul richiedere il supporto di uno giallo "ausiliario" (DO, DOES) qualora ne sia presente solo uno rosso nella frase di partenza: I LIKE APPLES.
E che dire della -S del verbo in 3° persona singolare, scritto in un cartellino rosso da un lato e giallo dall'altro HE LIKE -S RED, la quale, staccandosi dal verbo, svolazzando, girando su se stessa come una farfalla, cambia camaleonticamente colore e rappresentazione grafica -ES per unirsi all'altro cartellino giallo DO che, nel frattempo, è accorso in aiuto per formulare la domanda? DO + ES = DOES: *"per me è stato molto, molto divertente vedere come DO diventa DOES"*.
In questo sistema così magico anche le più "seriose" osservazioni riguardanti le eccezioni come per i cartoncini grigi "WH" (WHO, WHERE, WHEN, WHY, WHAT) che superano la regola del sole per cui vengono per primi rispetto ai gialli in una domanda o la "non regolarità" rispetto al meccanismo dell'inversione per DO/DOES, diventano parte ben accetta del "gioco", proprio per la loro "trasgressività" (parole capricciose) e risultano ancor più stabilmente fissate nella memoria di chi nell'essere "fuori regola" trova la propria linfa vitale, i bambini.

NB. Le frasi scritte in corsivo riportano le opinioni dei bambini relativamente al metodo.


START
Cerco il cartellino giallo
C'è il cartellino giallo?
NO
C'è il cartellino rosso?
SI
I
CAN
RUN
Faccio l'inversione
CAN
I
RUN?
THE END
SI
C'è anche la S magica
NO
I
LIKE
DOGS
Chiedo aiuto a
DO
DO
I
LIKE
DOGS?
THE END
SI
SHE
LIKE
S
DOGS
Chiedo aiuto a
DO
e alla
S
magica
DO
+
ES
=
DOES
DOES
SHE
LIKE
DOGS?
THE END

Un Portfolio linguistico dalle elementari alle superiori

Paola Luciani

Durante lo scorso anno scolastico 2001-2002, la sezione ANILS di Cento (Ferrara) ha organizzato presso il Liceo "Cevolani" un corso di autoformazione e aggiornamento dal titolo "Un Portfolio Linguistico per gli istituti scolastici del territorio".
La proposta è nata per rispondere all'esigenza, sentita in modo particolare dai docenti che hanno preso parte alle attività laboratoriali, di poter disporre di uno strumento di lavoro agile e utile per registrare e trasmettere informazioni relative alla progressione dell'apprendimento linguistico di ogni studente durante tutto il proprio percorso di studio delle lingue straniere, dalla scuola elementare alla scuola superiore, e per collaborare in modo più coordinato ed efficace tra gli insegnanti di lingue straniere e dei diversi ordini di scuola.

Da un'analisi delle situazioni didattiche di ciascun partecipante al corso, si è constatata la condizione comune di voler evitare, soprattutto all'inizio di un nuovo ciclo di studi, di "annoiare" gli allievi, riprendendo lo studio di una lingua, già affrontata negli anni precedenti in altro grado di scuola, da un livello per assoluti principianti.

Esigenza comune è, dunque, quella di ottimizzare il lavoro, di motivare gli alunni proponendo loro percorsi stimolanti pur nell'ottica di una revisione ciclica delle strutture grammaticali e linguistiche già incontrate, e di renderli progressivamente consapevoli dei loro progressi nell'apprendimento coinvolgendoli nella compilazione e nella tenuta del loro Portfolio Linguistico. Questo documento diventa, quindi, un "diario di bordo" nel quale gli allievi possono registrare il livello raggiunto nelle competenze comunicative ma anche tutte le esperienze, scolastiche e personali, che siano in qualche modo significative per il proprio percorso di apprendimento linguistico.

Punto di partenza del lavoro è stata l'analisi del Quadro Comune di Riferimento Europeo (Common European Framework) elaborato dal Consiglio d'Europa sia per le riflessioni di ordine metodologico che per la dichiarazione dei livelli di competenza. Inoltre, è stato preso in esame il Portfolio Europeo delle Lingue per l'utilizzo dei vari descrittori di abilità in ambito sia orale sia scritto.
Il gruppo di lavoro si compone di maestre elementari specialiste di lingua inglese, insegnanti di inglese nella scuola media e docenti di lingua straniera nella scuola superiore. La procedura, come accennato, ha seguito modalità di tipo laboratoriale, e le attività sono state sviluppate in gruppi di lavoro divisi alternativamente per ordine di scuola finalizzati all'individuazione di livelli di competenze linguistiche.

Si sono poi analizzati i livelli di competenza proposti dal Quadro di Riferimento Europeo (Framework), corrispondenti alle fasce A1, A2, B1, B2, C1, C2 e dei descrittori di livello divisi per abilità (ascolto, parlato, lettura, scrittura). Si è cercato di adattare i descrittori alla realtà del territorio e di individuare gli effettivi livelli di abilità nelle fasce di apprendimento, con particolare attenzione ai momenti di passaggio da un ordine di scuola al successivo. Molto proficuo è stato, in questa fase, il confronto su "cosa" gli allievi sono in grado di fare in uscita dalla scuola elementare e in entrata alla scuola media e successivamente nel passaggio dalla scuola media a quella superiore.
Ci si è, infatti, resi conto della diversità dei punti di vista, delle aspettative e del metodo di valutazione, convenendo sulla necessità di elaborare e disporre di scale di valutazione condivise, per consentire agli allievi una progressione lineare nel processo di apprendimento e valutativo.

Quindi, per ogni tipo di abilità sono stati formulati descrittori adeguati ai singoli ordini di scuola e calati nella quotidianità della didattica, in modo da poter effettivamente descrivere le competenze che gli allievi acquisiscono e la successione delle fasi di apprendimento.

Il coordinamento serve anche a questo: organizzare in modo ciclico gli argomenti, arricchendoli gradualmente con lessico nuovo e stimolante, con espressioni linguistiche più complesse grazie anche a un consolidamento della padronanza grammaticale. Si contribuisce così a rafforzare la motivazione degli studenti che maturano, in un processo di autovalutazione, la consapevolezza delle proprie abilità linguistiche.

Particolare attenzione è stata dedicata anche alla impostazione e alla veste grafica del portfolio prodotto, tenendo presenti la facilità d'uso e di lettura sia da parte degli allievi, anche più giovani, sia dei docenti.
Per il corrente anno scolastico ci si propone di provare il Portfolio nelle classi e se necessario di rivedere la formulazione dei descrittori di abilità o la suddivisione dei livelli di competenza per individuare, in questo processo di ricerca-azione, metodi e strumenti che possano migliorare e rendere più efficace il processo di apprendimento, di insegnamento e per far acquisire agli allievi l'abitudine, come già accennato, all'autovalutazione.

Questo è il primo numero del

2003

**lo inviamo a tutti,
anche a coloro che hanno dimenticato
di rinnovare l'abbonamento!**

**Abbonatevi presso la vostra sezione
(trovate gli indirizzi nelle ultime pagine)
oppure presso la segreteria organizzativa
(trovate il numero di C/C accanto all'indice)
abbonate le vostre scuole: sarà utile a tutti!
E potete farvi rimborsare l'abbonamento
come iniziativa di autoaggiornamento!**

**La spedizione sarà sospesa dal terzo numero
a chi non rinnova l'abbonamento**

PROGETTO
FACILE!

Insegnare l'italiano come lingua seconda ai bambini stranieri è una nuova dimensione del lavoro didattico nelle nostre scuole.

FACILE! 1
L'italiano per comunicare: l'approccio iniziale
Pagine 48 • cod. 88-259-0537-8 • € 5,50

FACILE! 2
L'italiano per comunicare: introduzione alla lingua scritta
Pagine 48 • cod. 88-259-0538-6 • € 5,50

FACILE! 3
L'italiano per raccontare: la lingua della narrazione
Pagine 48 • cod. 88-259-0539-4 • € 5,50

FACILE! 4
L'italiano per studiare: la microlingua delle discipline
Pagine 48 • cod. 88-259-0540-8 • € 5,50

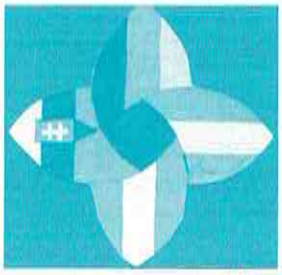
+ Guida per l'insegnante

THEOREMA LIBRI

Per una scuola europea: il progetto BLUE

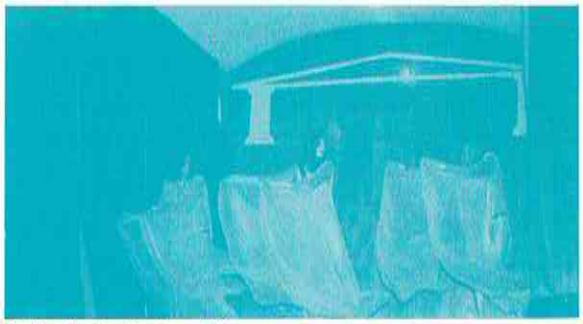
Alessandra Cappelli ed
Ernesta Bossoletti

Nel dicembre 2000 Miriam Ticci dell'Istituto Comprensivo Statale di Signa in provincia di Firenze si trovava a Graz per contattare vari partner europei allo scopo di creare un gruppo di lavoro all'interno del programma Azione 2 inserito nel progetto Comenius. Tra questi vi erano anche insegnanti della Hauptschule Gratwein per l'Austria, del Gymnazium Skalica per la Slovacchia e della Europagrundschule di Neustrelitz in Germania. Nasceva così un sodalizio di intenti e di obiettivi sulla base dei quali si stabilirono le linee guida del progetto, che avrà durata triennale, e il tema da sviluppare, che sarà **BLUE** inteso come acrostico di *Books, Language, Union* e *Europe*. Nel novembre 2001 si è svolto a Signa nella sede dell'Istituto il primo incontro ufficiale, che ha visto riunite tutte le colleghe italiane e straniere al fine di definire nel dettaglio le attività da intraprendere durante il primo anno. Queste prevedevano che entro gennaio 2002 fossero definite le seguenti attività: creazione del logo da parte della scuola italiana; costruzione della bandiera da parte dalla scuola austriaca; creazione dell'inno da parte della scuola tedesca e infine il balletto ispirato all'inno ideato dalla scuola slovacca.



Logo del progetto

La bandiera



Balletto ispirato all'inno

Inno
"I like the blue sky, I like the blue sea,
I like the blue plants, I like the blue songs, I like to have new friends in the blue project".

In quest'occasione è stata inoltre definita la data e il luogo in cui doveva essere allestita la mostra finale dei prodotti realizzati durante questo primo anno di lavoro. Tra il 10 e il 13 Aprile del 2002 ogni scuola si è impegnata perciò a portare a Skalica nella Repubblica Slovacca presso il ginnasio locale, materiale cartaceo, cd-rom, videocassette e tutto quanto potesse servire a documentare le varie fasi delle attività svolte dai ragazzi nelle classi. Per il nostro Istituto sono state scelte a partecipare la classe terza della scuola elementare insieme alla classe prima della scuola media per la possibilità che queste classi offrono di inserire il progetto all'interno della programmazione curricolare, e soprattutto per l'opportunità di proseguire la sperimentazione iniziata nell'ambito del triennio scolastico, che si concluderà contemporaneamente al progetto stesso. Per l'anno prossimo è infatti prevista la raccolta di articoli pubblicati e diffusi sugli organi di stampa locale o nazionale, che andrà a far parte del materiale destinato alla seconda fase di attività. Nelle nostre intenzioni questa dovrebbe avere come contenuto proprio l'analisi delle varie forme del **linguaggio** e della **comunicazione**. Il terzo anno, con modalità e tappe ancora da delineare, vedrà impegnate le varie scuole nella redazione di un libro che avrà come titolo BLUE e conterrà tutti gli elaborati prodotti e i contributi pubblicati e sarà stampato in Slovacchia.

Metodologia

L'impegno maggiore per l'anno scolastico 2001/2002 è stato dimostrato dall'insegnante di educazione tecnica, inventrice del logo, poi realizzato dai ragazzi, e dalla collega di educazione musicale, che hanno seguito gli alunni della Iª C nel loro percorso, scegliendo in particolare le musiche e le canzoni legate dal leitmotiv, il blu.
L'insegnante di inglese ha poi collaborato a realizzare brevi messaggi di presentazione composti dagli studenti e indirizzati ai ragazzi di una classe della scuola slovacca con cui è iniziato un interessante scambio epistolare. Il docente di italiano ha invece condotto i suoi allievi alla scoperta delle caratteristiche che distinguono le varie forme di scrittura, a partire dal libro fino al fumetto. Per la scuola elementare si è trattato di rivisitare la favola di Pinocchio alla ricerca di tutti gli elementi che fossero in qualche modo correlati al colore blu e di illustrare con disegni il testo di una canzone per bambini dal titolo "Goccia dopo goccia".
Tutto ciò ha comportato ovviamente uno sforzo notevole, da parte ora dei colleghi ora degli alunni, di pensare a una lingua comune con la quale poter comunicare ai loro coetanei tedeschi, austriaci e slovacchi, idee ed esperienze personali in una prospettiva di scambio e di confronto continui. Ecco dunque la necessità di scrivere didascalie per le varie illustrazioni e per le foto degli alunni coinvolti, di tradurre testi cantati in inglese, che è divenuta la lingua comune anche per le comunicazioni via e-mail che ci ha permesso di superare le frontiere e di mantenere vivo il contatto tra le varie scuole. Si è potuto così comprendere il valore reale e concreto di possedere lo stesso codice linguistico, che forse meglio di tante parole è riuscito a trasmettere la finalità principale nell'apprendimento di una lingua straniera, l'esigenza di conoscere persone e culture diverse dalle nostre e al tempo stesso di valorizzarle pienamente.

Conclusioni

L'importanza di quest'esperienza e l'entusiasmo che ha suscitato in tutti coloro che vi sono coinvolti ci ha spinte a organizzare una mostra documentaria con le foto e parte dei lavori mandati a Skalica in occasione della fine dell'anno scolastico. Sono stati invitati oltre ai genitori e ai ragazzi della scuola anche alcuni giornalisti, che si sono impegnati a riferire dell'evento sulle pagine della cronaca locale. Ma l'aspetto qualificante di tutto il nostro lavoro, che vogliamo esprimere rivolgendoci a tutti i colleghi, è prima di tutto quello di aver contribuito alla conoscenza dei sistemi scolastici europei e dei metodi di lavoro dei colleghi stranieri, nonché di aver dimostrato come sia possibile riuscire concretamente a superare differenze particolari, non solo tra paesi e modi di vita diversi, ma anche tra individui di età, formazione e mentalità diverse per raggiungere un obiettivo comune nello spirito della vera cittadinanza europea.

La mostra allestita nel Gymnazium di Skalica (10-13 Aprile 2002)

Pubblicazioni glottodidattiche edite nel 2002 dei docenti di Glottodidattica nelle Università italiane

a cura di Paolo E. Balboni

Riportiamo le pubblicazioni dei docenti di Glottodidattica nelle Università italiane fino al 2002, insieme a quelle di alcuni glottodidatti che non operano più in tale settore disciplinare per trasferimenti o perché hanno lasciato la docenza attiva.
Sono stati seguiti i seguenti criteri: non sono indicate le opere didattiche; le opere collettive compaiono sotto il nome del primo autore in ordine alfabetico; le raccolte di saggi compaiono sia sotto il curatore sia sotto gli autori dei singoli saggi.
Le indicazioni bibliografiche vengono presentate così come gli autori le hanno fornite.

AMBROSO S.
- (a cura di) «*Quaderno IT» n. 4, Prove per la certificazione dell'italiano come L2 del 2000 e del 2001*, Bonacci, Roma.

BALBONI P. E.
- *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria (pp. 290).
- «La nuova frontiera: integrare due lingue straniere, integrare lingue e altre discipline», in P. MAZZOTTA (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, Torino, UTET Libreria, 2202 (pp. 57-78); bibliografia (a pp. 177-78).
- «Parlare in pubblico. Un'interazione complessa», in F. BRUNI e T. RASO (cur.), *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e Didattica*, Bologna, Zanichelli, 2002 (pp.26-36).

BORELLO E.
- *Storia della glottodidattica* Cd, TTS divisione multimedia, Chieri (Torino).

CILIBERTI A.
- con ANDERSON L. «Metacommunication in classroom interaction», in: *Proocedings of the Workshop on Dialogues in and around multicultural schools*, Utrecht, s.i.e.
- «Interazione in classe ed apprendimento», Seminario di italiano L2 organizzato dal LEND, Bologna.

COONAN M.C.
- *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.
- «Italy» in GRENFELL, M. (ed.) *Modern Languages Across the Curriculum*, Routledge/Falmer, London & New York.

COPPOLA D.
- «L'interazione glottodidattica nell'istruzione primaria: stili di insegnamento, strategie di apprendimento, bisogni, motivazioni», in P. MAZZOTTA (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*, Torino, UTET Libreria.
- «La formazione iniziale degli insegnanti di lingue nelle SSIS», in F. BIDAUD (a cura di), *Lingue e culture romanze*, Viareggio, Baroni.

DESIDERI P.
- «Language Testing e glottodidattica», in *Itinerari*, 1 (pp. 63-80).
- «La correzione nella didattica delle lingue straniere: metodi, tecniche e strategie», in *Itinerari*, 2 (pp. 53-72).
- «Leo Spitzer censore-filologo: la scrittura epistolare dei prigionieri italiani della Grande Guerra», in A. GOLDONI e C. MARTINEZ (a cura di), *Le lettere rubate: forme, funzioni e ragioni della censura*, Napoli, Liguori (pp. 69-91).

FERRERI S.

- *Educazione linguistica: L1*, in C. LAVINIO (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, SLI, Bulzoni, Roma (pp. 213-252).
- *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere* (a cura di S. Ferreri) 2002, La Nuova Italia, Firenze, pp. 286 + CD; include: *Breve storia di un curricolo di lettura*, (pp. 1-90); *Una ricerca bibliografica. Scopi, utilità, criteri di organizzazione* (pp. 267-286); *Un percorso di ricerca*, in *I materiali. Per lo studio*, CD allegato 2002 (in collaborazione con M. N. Errico, A. Lorenzi, M.A. Marchese).
- «La didactique de l'italien langue maternelle», *DFLM (Didactique du Français Langue Maternelle)*, n° 31 (pp. 18-22).
- «Scegliere i sinonimi parlando e scrivendo», in T. DE MAURO 2002, *Dizionario dei sinonimi e contrari*, Paravia, Torino (pp. 1092-1105).

GIULIANO P.

- *La négation linguistique dans l'acquisition d'une langue étrangère. Un débat conclu?*, Berna, Peter Lang.
- «Negation and Relational Predicates in French and English L2s: a New Contribution to the Acquisition of Negation in L2», in C. DIMROTH E M. STARREN (a cura di) *Information Structure, Linguistic Structure and Second Language Acquisition*, L'Aja, Benjamins.
- Con D. Véronique, «The acquisition of negation in French L2. An analysis of Moroccan Arabic and Spanish "learner varieties'», in H. HENDRIKS (a cura di) *The Structure of Learner Variety*, L'Aja, Mouton.
- Con C. Perdue e S. Benazzo «When finiteness gets marked: the relation between morphosyntactic development and use of scopal items in adult language acquisition», in *Linguistics*, ottobre.
- Con A. D'Ambrosio e P. Greco, «L'expression des relations spatiales in Italien langue première et langue seconde», in *Marges Linguistiques*, novembre.

LAVINIO C.

- «Scrivere in breve: sintesi e concisione» e «L'articolo di giornale tra le "nuove" forme di scrittura a scuola», in A.R. GUERRIERO (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'Esame di Stato. Idee per un curricolo*, Firenze, La Nuova Italia (pp. 83-101 e 153-165). Premessa (pp. 169-171) e cura della Parte V, *L'analisi del testo*, del medesimo volume (pp. 169-271). Di C. Lavinio i contributi: «Una lente di ingrandimento su frammenti letterari» (pp. 195-216); «Come scrivere un testo» (pp. 235-249).
- Cenere: *il romanzo e il film*, in G.L. BECCARIA - C. MARELLO (a cura di), *La parola al testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli*, Tomo II, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2001 (pp. 857-864).
- Cura e Presentazione (pp. 6-12) del volume SLI 44 (Società di Linguistica Italiana), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Roma, Bulzoni.
- «L'italiano regionale in Sardegna», in H. JANSEN, P. POLITO, L. SCHØSLER & E. STRUDSHOLM, *L'infinito & oltre. Omaggio a Gunver Skytte*, Odessa, Odensen University Press (pp. 241-255).

LO DUCA M.G.

- Recensione a: A. TOSI, *Language and society in a changing Italy*, Multilingual Matters LTD, Clevedon 2001, in *Italiano e oltre*, 2 (pp. 124-126).
- Con L. Marigo «Elementi culturali (e intercurlturali) nell'insegnamento dell'italiano lingua seconda», in A.F.M. MILTENBURG (a cura di), *Incontri di sguardi. Saperi e pratiche dell'intercultura*, Unipress, Padova (pp. 339-364).

MAZZOTTA P.

- (a cura di) *Europa, Lingue e Istruzione Primaria. Plurilinguismo per il bambino Italiano-Europeo*, Torino, UTET Liberia.

PALLOTTI G.

- «La scrittura documentata», in A. R. GUERRIERO (a cura di), *Laboratorio di scrittura*. Firenze, La Nuova Italia (pp. 123-151).
- «A cosa serve insegnare una lingua? Qualche riflessione a partire da *Volare*», in C. HUMPHRIS (a cura di) *Per una pratica didattica coerente*, Roma, Dilit (pp. 13-28).
- «Borrowing words: appropriations in child second language discourse», in J. LEATHER & J. VAN DAM (Eds.), *The ecology of language acquisition*, Amsterdam, Kluwer.
- Con F. Berceli «Conversazioni telefoniche», in C. BAZZANELLA (a cura di), *Le forme del dialogo*. Milano, Guerini (pp. 179-193).
- «La classe dans une perspective écologique de l'acquisition», in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangére*, 16 (pp. 165-197).
- *Studiare nella L2: il problema della comprensione*. Master ITALS, Università di Venezia. Responsabile scientifico di *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un progetto di formazione a distanza per insegnanti e operatori*. Video. Comune di Bologna e Regione Emilia-Romagna.

PORCELLI G.

- con M. L. Maggioni e P. Tornaghi (a cura di), *Due codici a confronto. Atti del Congresso "Comparing codes: Italian vs English" – Per un'analisi contrastiva dei sistemi linguistici inglese e italiano*, Brescia, La Scuola. Di Porcelli: "Presentazione" e "L'analisi contrastiva e le tecniche di verifica del profitto" (pp. 379-391).

SALMON L.

- «L'eversione umoristica». Postfazione a S. DOVLATOV, *Regime duro. Appunti di un sorvegliante*, a cura di L. Salmon, Palermo, Sellerio (pp. 251-273).
- «Il congiuntivo: le corrispondenze funzionali italiano/russo e russo/italiano», in M. MAZZOLENI, M. PRANDI, L. SCHENA (a cura di), *Attorno al congiuntivo*, Bologna, CLUEB (pp. 263-281).
- Con D.A. El'Jaševič «Gli studi accademici in ambito ebraico nei paesi dell'ex Unione Sovietica (1990-2000)», in *Rassegna Mensile di Israel*, vol. 68 (pp. 320-330).

SANTIPOLO M.

- *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- «Le metodologie di raccolta dei dati in un'analisi socio-fonetica urbana» in *"Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux?". Percorsi della dialettologia percezionale all'alba del nuovo millennio*, Alessandria, Edizioni dell'Orso (pp. 385-363).
- «L'inglese e le sue varietà internazionali» in *Atti del Convegno Regionale «L'apprendimento delle lingue per la mobilità in Europa»*, Pesaro, 14 Settembre, 2002 (pp. 22-35).
- Recensioni dei seguenti volumi: M. A. Cortelazzo, *Italiano d'oggi*, Padova, Esedra Editrice, 2000 in *In.it*, Anno 3, N. 1, 2002 (p. 13); A. Bartoli Langeli, *La scrittura dell'italiano*, Bologna, Il Mulino, 2000 in *In.it*, Anno 3, N. 1, 2002 (p. 13); P. Mazzotta, *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base. Aspetti teorici e metodologici*, Milano, Guerini, 2001 in *Scuola e Lingue Moderne*, N. 3, 2002 (p. 27); P.E. Balboni, *Le sfide di Babele*, Torino, Utet Libreria, 2002 in *Scuola e Lingue Moderne*, N. 4, 2002 (pp. 30-31); R. Beretta, *Il piccolo ecclesialese illustrato*, Milano, Àncora, 2000 in *In.it*, Anno 3, N. 2, 2002.

SCHIAVI FACHIN S.

- Consulenza linguistica e didattologica a DI SUALD, 2002, *Relé e l'insium dal Guggenheim / Relé va al Guggenheim / Relé goes to the Guggenheim*, Venezia-Udine, Peggy Guggenheim Collection, D'Osualdo Editore.

SISTI F.

- (a cura di), *The Magic Line. Li.Re.Mar. L'inglese on line nella scuola dell'infanzia*, Anicia, Roma.

VEDOVELLI M.

- *Guida all'italiano per stranieri, La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- *L'italiano degli stranieri: storia, attualità, prospettive*, Roma, Carocci.
- Con De Mauro T., Barni M., Miraglia L., *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- *Italiano come L2*. In C. LAVINIO (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, SLI, Roma, Bulzoni: (pp.161-212).
- *Lingue e parole immigrate*. «Caffè», n. 12 (pp. 5-12).
- Con Barni M., Villarini A. 2002, *La didattica dell'italiano lingua seconda: problemi e metodi*, Modulo per il corso di Linguistica on line, ICON – Italian Culture on the Net.

ZUANELLI E.

- (a cura di), *Manuale di comunicazione istituzionale: teoria e applicazioni per aziende e amministrazioni pubbliche*, 2°edizione, Roma, Colombo.

UTET
LIBRERIA
Le Lingue di Babele

I volumi fanno parte di una nuova collana
e possono essere reperiti e acquistati in libreria e,
attraverso il sito www.utetlibreria.it

PR	SEZIONE	COGNOME	NOME	INDIRIZZO	CAP	CITTÀ	TELEFONO	E-MAIL
AG	Agrigento	COPPOLA	Angelo	VIA PEZZALONGA, 14	92015	RAFFADALI	0922 472200	pnbtc@tin.it
AL	Alessandria	CRIMI	Anna Maria	VIA PARMA, 33	15100	ALESSANDRIA	0131/52240	anncrimi@libero.it
	Alessandria	GAVAZZA	Renza	CORSO IV NOVEMBRE, 26	15100	ALESSANDRIA	0131 265282	fabrizio.pozzi@libero.it
AR	Arezzo	SARDINI	Elsa	VIA B. ANGELICO, 21	52100	AREZZO	0575 21995	
AT	Asti	BALOI	Elena	COLLE SAN DEFEND, 62	14012	FERRERE		elenabaloi@libero.it
BA	Bari	GIORDANO	Francesco	VIA VASSALLO, 4/A	70125	BARI		
	Bari	MINARDI	Giovanni	VIA MAZZINI, 94	70032	BITONTO	080 3752730	g.minardi@libero.it
VI	Bassano	PRIMON	Mariapia	VIA LEONARDO DA V., 63	36067	S. GIUSEPPE CASSOLA	0424 37337	mp.primon@libero.it
BN	Benevento	DE NICOLAIS	Pasquale	VIA AVELLINO, 21	82100	BENEVENTO	0824 311517	
	Benevento	ROSA	Italo	VIA S. ROSA, 27	82100	BENEVENTO	0824 28801	
BG	Bergamo	COLOGNI	Norma	VIA OBERDAN, 12	24047	TREVIGLIO	0363 419531	
	Bergamo	RIGAMONTI	Laura	VIA G. D'ANNUNZIO, 11	24127	BERGAMO		
BO	Bologna	DE BERNARDIS	Daria	VIA PROCACCINI, 4	40129	BOLOGNA	051 359891	kiwibr@tin.it
BS	Brescia	PLATTO	Giovanna	VIA DIV. ACQUI, 57	25127	BRESCIA	030 3750188	
	Brescia	ZANOLA	Maria Teresa	VIA TOSCANA, 10	25125	BRESCIA	030 620458	annalisa.zanola@bs.unicatt.it
CA	Cagliari	FADDA	Marilena	VIA SONNINO, 195	09127	CAGLIARI	070 650716	
	Cagliari	MARCI CORNA	Luisa	VIA COSTANTINO P., 42	09129	CAGLIARI	070 489047	lmcorona@tiscalinet.it
NA	Caivano	MENNILLO	Maria Antonia	VIA ROSSELLI, 99/B	80023	CAIVANO	081 8321737	
CL	Caltanissetta	ANDOLINA	Giovanna	VIA BISSOLATI, 7	93100	CALTANISSETTA	0934 554385	giovanna.andolina@tin.it
CB	Campobasso	GIANNANDREA	Antonio	VIA VENETO, 84	86100	CAMPOBASSO	0874 497446	a_giannandrea@yahoo.it
	Campobasso	IANNACONE	Carmela	VIA COLLE DELL'ORSO, 88	86100	CAMPOBASSO	0874 61700	
NA	Castellamare St.	BASILE	Nellina	VIA A.DE GASPERI,104	80053	CASTELLAMMARE S	081 8703159	
	Castellamare St.	ROMANO	Patrizia	VIA CARLO AMALFI, 30	80063	PIANO/SORRENTO	081 8087745	
CZ	Catanzaro	MACRI'	Luigi Antonio	C.SO DEI BRUZI, 243	88050	VALLE FIORITA	0961 919197	lmacri@abramo.it
CS	Cosenza	FRAGOMENI	Maria Rosa	VIA CODIGNOLA, 3/A	87040	CASTROLIBERO	0984 851274	carfrag@libero.it
CN	Cuneo	BRAMARDI	Mario	VIA FENOGLIO, 5	12100	CUNEO	0171 492695	
	Cuneo	MINA	Mario	VIA MART.LIBERTÀ, 44a	12010	S.DEFENDENTE C.	0171 85225	
FE	Ferrara	BULGARELLI	Elisabetta	VIA CORONELLA, 76/B	44049	VIGARANO MAINARDA	0532 827408	timdann@libero.it
	Ferrara	DE MATTEIS	Paola	VIA MAESTRA GRANDE, 4	44040	XII MORELLI	051 6841855	pdm2k@libero.it
FI	Firenze	AMATO	Francesco	VIALE F. REDI, 25	50144	FIRENZE	055/357370	makrru@tin.it
	Firenze	VELLA	Clara	VIA R.GIULIANI, 3	50141	FIRENZE	055 4220282	makrru@tin.it
FG	Foggia	PALAZZO	Marciano	P.ZA A.DE GASPERI, 8	71100	FOGGIA	0881 632874	
FR	Frosinone	DIAMANTE	Emilio	VIALE AUSTRIA, 4	03100	FROSINONE		tiemel@libero.it
GE	Genova	LUGETTI	Silvana	VIA CORSICA, 14/23	16128	GENOVA	010 543173	silvana@lugetti.it
	Genova	CARPANI	Daniela	VIA DODERO, 6/8	16148	GENOVA	010 3760923	dc.plc@tin.it
TE	Giulianova	DI FELICE	Ester	VIA GALVANI, 49	64022	GIULIANOVA	085 8004806	tina6@caltanet.it
IS	Isernia	MARRACINO	Lucia	VIA AMENDOLA, 4	86170	ISERNIA	0865 412282	
SP	La Spezia	MARCHINI	Rita	VIA SOPRA GLI ORTI, 2	19030	LA SERRA		
	La Spezia	TACOLI	Annalisa	VIA MARANI,1	19100	LA SPEZIA		annalisatac@yahoo.it
LT	Latina	DOTTOR	Bellita	VIA MIGLIARA, 45 - 178	04010	BORGO GRAPPA		cmr@bmnet.it
	Latina	FUCCI	Maria	VIA PIRE, 15	04100	LATINA		
VI	Lonigo	FRIGO	Mariella	VIA GARIBALDI, 15	36045	LONIGO	0444 835715	englishpoint@interplanet.it
TP	Marsala	SANFILIPPO	Alfonso	VIA DAGOTTI, 5	91025	MARSALA	347 6757947	alfsanfi@tiscalinet.it
	Marsala	SATURNO	Angela	VIA A.DIAZ, 96	91025	MARSALA		