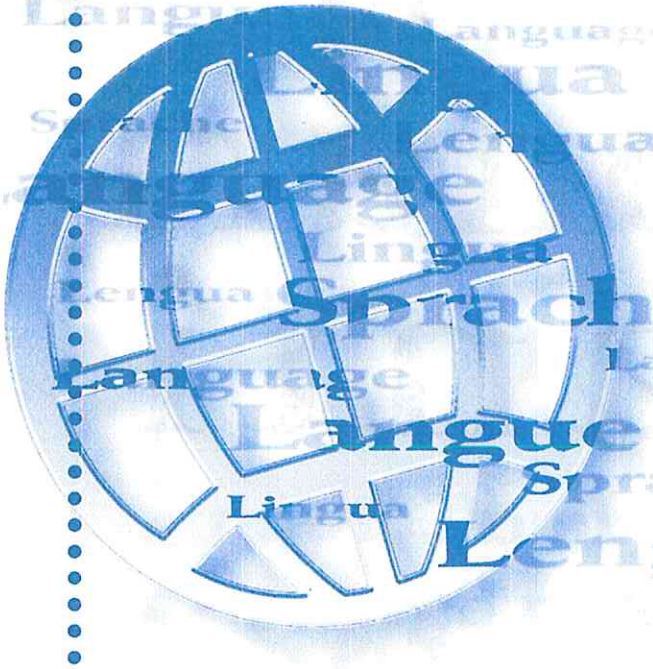

Scuola e Lingue Moderne

anno XXXVIII 7 2000

- L'insegnamento della pronuncia inglese
- La lettura L1-L2
- Motivazione, creatività e scrittura
- La valutazione dei manuali di lingua straniera
- Il questionario dei corsi di formazione

GARZANTI SCUOLA

I Dizionari Garzanti

I dizionari delle lingue d'Europa
qualità • rigore • ricchezza espressiva

Il grande dizionario dell'italiano di oggi, con 2000 recentissimi neologismi.
Frutto dell'esperienza di trent'anni di lavoro, raccoglie le parole nuove e quelle della tradizione per comprendere, con il passato, le grandi trasformazioni del mondo in cui viviamo.

2736 pagine • 200.000 parole e accezioni con sinonimi e contrari • 63 tavole di nomenclature • 55.000 etimologie • 6.000 citazioni d'autore • 2600 sigle • abbreviazioni e acronimi • 110 tavole

L. 118.000

Una straordinaria completezza di contenuti, organizzati in modo semplice, al servizio di una consultazione chiara e precisa. Un unico strumento per differenti livelli di lingua: dall'uso quotidiano e popolare, all'uso più tecnico e specialistico, passando per l'uso scolastico.

L. 115.000

È il dizionario di inglese più diffuso (oltre 3 milioni di copie vendute). Uno strumento aggiornatissimo, scientificamente avanzato e di facile consultazione, a disposizione del mondo della scuola e delle professioni.

2688 pagine • 340.000 voci e accezioni • 2200 phrasal verbs • 58.000 termini specialistici • 2000 citazioni d'autore • 4300 termini e locuzioni americane • 2600 sigle, abbreviazioni e acronimi • 70 tavole • 11 appendici • glossario dei termini informatici e di internet

L. 120.000

DIZIONARIO MODERNO DI ITALIANO

Rappresenta, nel panorama editoriale italiano, il primo Sistema Integrato di prodotti e servizi al passo con i tempi. La nuova impostazione grafica segna il passaggio dalla lettura sequenziale alla consultazione guidata. Basta un solo colpo d'occhio per rintracciare l'informazione desiderata. 75.000 lemmi della lingua italiana integrati dalle 200.000 voci della versione digitale allegata. Con il CD-Rom + i servizi personalizzati su Internet, l'utente diventa così parte attiva di SML, il Sistema Multimediale Linguistico di Garzanti.

1569 pagine,
75000 voci e accezioni,
18.000 locuzioni e proverbi,
21.000 lemmi con sinonimi e contrari,
200 lemmi con grammatica d'uso,
1.800 etimologie,
1.200 rubriche enciclopediche,
3.000 voci illustrate su 92 tavole tematiche,
note funzionali di grammatica.

L. 79.000

832 pagine, oltre 45.000 voci, 340.000 sinonimi, 207 inserti di sinonimia ragionata.

L. 90.000

Novità

Aggiornamento

È il dizionario Garzanti dedicato al linguaggio specifico delle scienze e delle tecniche con oltre 200.000 lemmi. Registra quanto è necessario conoscere e comprendere delle discipline tecnico-scientifiche e del loro più recente sviluppo. Il nuovo aggiornamento è stato condotto seguendo con particolare cura quei settori che sono oggi in fase di vivace sviluppo ed è stato raccolto in un volume che registra oltre 6000 nuovi vocaboli.

L. 189.000
solo l'aggiornamento L. 39.000

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 XXXVIII N. 7 2000

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

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

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

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

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

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

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Mazzini, 80 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 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

REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
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 L. 800 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampato dalle Industrie per le Arti Grafiche Garzanti-Verga - Cernusco s/Naviglio (MI)

Sommario

▶ **Editoriale: Il liceo linguistico: perché, per chi** 2

SAGGI

▶ **L'insegnamento della pronuncia inglese a parlanti italofoni: quale *English Pronunciation*?** 4
Annalisa Zanola Macola

▶ **La lettura L1-L2** 10
Giovanni Minardi

ESPERIENZE

▶ **Motivazione, creatività e scrittura** 16
Roberto Cuccu

STRUMENTI

▶ **Per una valutazione consapevole dei manuali di lingua straniera** 20
Marco Mezzadri

▶ **Il questionario dei corsi di formazione: uno strumento per migliorare la proposta** 26
Matteo Santipolo

▶ **Libri** 29

VITA DELL'ANILS 30

▶ **Notizie utili** 19

▶ **Convegni e congressi** 23

▶ **Notizie dalle sezioni** 27

IN QUESTO NUMERO

Il settimo numero, quello che segna il ritorno a scuola, raccoglie due tipi di contributi.
Il primo, proprio per richiamarci alla quotidianità del nostro lavoro in classe, presenta riflessioni ed esperienze operative su tre abilità: il parlare, il leggere e lo scrivere, insieme ad una recensione di un volume sull'insegnamento della grammatica.
Il secondo è costituito da due strumenti simili (griglie di valutazione) applicati a due momenti chiave della funzione docente: la scelta dei materiali didattici, da un lato, e quella della formazione in servizio, dall'altro.
Proponiamo infine anche la prima edizione di una *newsletter*, già spedita per e-mail ai soci che hanno comunicato il loro indirizzo di posta elettronica. Invitiamo coloro che ancora non l'hanno fatto a dare un loro recapito (a casa o a scuola) al più presto.

Il liceo linguistico:

La riforma della scuola superiore è una scatola vuota, ma verrà 'riempita' presto. Proponiamo quindi questa riflessione su un indirizzo che ci interessa particolarmente perché rappresenta la cartina di tornasole per comprendere cosa effettivamente si pensa delle lingue e del loro ruolo nella nuova scuola.

▶ Il peccato originale

Bisogna cancellare anzitutto il doppio peccato originale:
a. l'indirizzo umanistico **non** è *per se* il liceo classico;
b. il liceo linguistico **non** è un liceo classico: quest'ultimo focalizza l'attenzione sulle lingue e culture della classicità, ha come specifico culturale lo studio di un periodo di grande omogeneità nonché lo studio della base omogenea delle culture odierne che proprio nella classicità trovano le loro radici; il liceo linguistico focalizza l'attenzione sulla diversità, sulla differenziazione delle lingue e culture, con un certo spessore diacronico finalizzato al comprendere l'oggi e la comunicazione d'oggi tra persone d'oggi. Sebbene sia incluso nell'indirizzo umanistico insieme al liceo classico, nel liceo linguistico non hanno senso il latino e il greco né lo studio particolare delle civiltà classiche. D'altro canto non è scientificamente fondata in alcun modo l'affermazione che la conoscenza del latino aiuti a imparare le lingue moderne: non aiuta di più di quanto aiutino altre lingue moderne.

▶ Un profilo culturale particolare

Il liceo linguistico serve per creare **persone**
a. aperte verso la diversità linguistica e culturale;
b. capaci di interagire con la diversità linguistica e culturale;
c. pronte a svolgere una funzione di mediazione linguistica e culturale tra diverse lingue e culture, consapevoli sia delle differenze sia delle matrici comuni tra le diverse culture.
Se il liceo deve servire *non scholae sed vitae*, non si deve fornire solo una **competenza** comunicativa, per quanto di alto livello, basata sulle lingue e culture come sono *hic et nunc*, ma deve insegnare a
a. osservare le lingue, coglierne l'evoluzione, sapersene appropriare (sociolinguistica, antropolinguistica);
b. imparare per tutta la vita la lingua studiata a scuola, sapendo riflettere sulla lingua (linguistica teorica e applicata) che si può incontrare nei viaggi all'estero, nei contatti con stranieri in Italia, attraverso i mezzi di comunicazione di massa.
Essendo le **lingue** dei sistemi indirizzati all'espletamento di più funzioni comunicative, l'attenzione
a. non dovrà focalizzarsi sulle sole funzioni interpersonale, strumentale e referenziale, che ridurrebbe il concetto di 'comunicazione' in un 'comunicativismo' sterile e certo non umanistico;
b. non dovrà focalizzarsi solo sulla funzione poetico-immaginativa, che privilegia la letteratura e la sua storia – anche se la dimensione letteraria (insieme a quella storica, filosofica, artistica, musicale, cinematografica...) ha un ruolo essenziale, in quanto attraverso di essa si può cogliere il *génie* di un popolo e si possono cogliere delle linee essenziali per comprenderne la natura, per interpretarne le evoluzioni, per entrare e restare in sintonia con quel popolo;
c. non dovrà escludere l'attenzione alle microlingue scientifico-professionali, intese non tanto come strumenti pragmatici ma come realizzazioni linguistiche altamente retoriche, con regole strutturali che diversificano il testo scientifico da quello economico, quello giuridico da quello storico, nonché generi come la lettera commerciale, la relazione, le istruzioni per l'uso, e così via.

▶ Lo studente

Lo studente che esce dal liceo linguistico deve essere dunque
a. aperto culturalmente, sia nell'interesse verso le altre culture sia nella capacità di porsi di fronte a quella italiana con occhio da straniero;
b. capace di interazione linguistica a livello intermedio-avanzato in (almeno) due lingue;
c. in grado di riflettere sul fenomeno 'comunicazione' e sul fenomeno 'lingua', oltre che sulle culture;
d. esperto nell'autoapprendimento continuo, visto che le lingue-culture sono in continua evoluzione ed interrela-

perché, per chi

zione con altre lingue-culture;
e. esperto nell'accesso alle tecnologie che portano lingue e culture straniere sul tavolo, sul computer o sul televisore di casa, al fine di consentire l'autoapprendimento continuo di cui sopra;
f. attrezzato per un eventuale ingresso nel mondo professionale, come mediatore linguistico-culturale nelle aziende, nelle amministrazioni pubbliche, nel turismo, ecc.;
g. preparato per la prosecuzione nelle facoltà di natura umanistica e linguistica.

▶ L'insegnante

L'insegnante che guida lo studente a raggiungere queste competenze e queste conoscenze deve
a. essere esperto nell'insegnamento *autenticamente* comunicativo;
b. essere in grado di portare alla riflessione sulla lingua su basi *scientificamente* fondate;
c. conoscere le tecniche glottodidattiche che insegnano a comprendere e produrre testi di diversa natura (quotidiano, letterario, microlinguistico) e di diverso genere;
d. saper utilizzare le glottotecnologie;
e. sapersi muovere nell'offerta di scambi ed esperienze internazionali rese possibili dai progetti europei e saperle mettere in atto;
f. conoscere la logica della certificazione linguistica offerta dai centri internazionalmente riconosciuti;
g. godere di speciali canali e normative che ne consentano un aggiornamento continuo e finalizzato al raggiungimento dei punti a-f, sopra.

▶ La scuola

La scuola che ospita un liceo linguistico deve
a. includere una figura obiettivo incaricata di occuparsi operativamente dei progetti di scambio con l'estero;
b. essere organizzata con un orario tanto flessibile da consentire le attività di scambio con studenti stranieri, la partecipazione ad eventi (ad esempio teatro e cinema) in cui si usa la lingua straniera;
c. essere attrezzata sul piano tecnologico (le connessioni telematiche e via satellite sono quelle che consentono all'approccio comunicativo di essere realmente tale);
d. essere attrezzata sul piano bibliotecario in modo da consentire non solo lo studio su libri stranieri, ma anche l'organizzazione di cicli cinematografici, la realizzazione di eventi musicali in lingua straniera, l'attività di recupero e di eccellenza sulla base di appositi *software*.

Concorsi e graduatorie

Si riaprono le graduatorie permanenti (G.U. 23 maggio, decreto 146/2000), mentre i concorsi ordinari sono ancora in fase di svolgimento.
A questo punto una domanda sorge spontanea: per quale malaugurata sorte coloro che non riusciranno ad effettuare, per la lentezza delle operazioni delle commissioni o per l'esiguo numero delle sottocommissioni, le prove del concorso ordinario entro il 22 giugno (così come previsto dalla O.M.) non potranno essere inseriti in dette graduatorie, mentre altri docenti che sono stati più fortunati potranno avere questo privilegio?
E non vi sono pure i corsi SIS presso le università? Quale diritto danno ai docenti ammessi che attendevano da tempo le graduatorie ed uno straccio di diritto da acquisire?
E il Signor Ministro, che fra l'altro appartiene agli esperti delle nostre discipline, Tullio De Mauro, che cosa ne pensa?
Non sarebbe opportuno, visto che le graduatorie sono triennali, accettare anche la domanda dei suddetti docenti, con riserva, e verificare il tutto a settembre?
Adoperiamoci perché ancora una volta non venga commessa l'ennesima ingiustizia!

Il Segretario Didattico Culturale
Giovanni Minardi

L'insegnamento della pronuncia inglese a parlanti italofoni: quale *English Pronunciation*?

Annalisa Zanola Macola

La letteratura glottodidattica insiste da tempo e ripetutamente sull'importanza di una didattica dell'orale accuratamente programmata. Anche i libri di testo dedicano sezioni sempre più ricche ed articolate al potenziamento delle abilità di comprensione e produzione orale e tentano talvolta di dare corpo ad una **grammatica dell'orale**, ben distinta da una **grammatica dello scritto**[1].

Nonostante tale rafforzamento dell'orale nei corsi di lingua inglese, spesso la didattica della pronuncia rimane ancora marginale nella programmazione, quasi fosse un *optional*, o una postilla al corso, o comunque una parentesi di approfondimento da ridurre alla pratica di *drills, minimal pairs* o ad esercizi di ripetizione in genere. Pare quasi che, nell'apprendimento della lingua orale, l'apparato fonetico-fonologico della lingua straniera non necessiti il lento e laborioso processo di acquisizione richiesto da morfologia, sintassi, lessico, funzioni linguistiche e atti comunicativi.

In realtà, nessun discente a cui si richieda una buona conoscenza dell'inglese può evitare lo scoglio dell'acquisizione della pronuncia, a meno che la sua competenza non voglia limitarsi all'abilità di produzione scritta in lingua. Ciò significa che nessun corso di inglese per stranieri dovrebbe essere privo di una sezione dedicata alla pratica dei suoni e del ritmo tipici della lingua oggetto di studio.

L'insegnamento della pronuncia presenta difficoltà assolutamente peculiari. Le strutture sintattiche possono essere riordinate ed insegnate/apprese in progressione, con una successione che va dal semplice al complesso; il vocabolario può essere raccolto per ambiti tematici, per liste di frequenza, per aree d'interesse. Gli aspetti fonetici e fonologici di una lingua non possono invece essere raggruppati secondo nessuno dei criteri suddetti: tutti possono essere potenzialmente presenti fin dalla prima lezione senza alcuna particolare priorità dell'uno sull'altro. È il docente che deve pertanto sistematicamente affiancare la riflessione fonetica (livello segmentale e sovrasegmentale) a quella linguistica, nella normale progressione di un corso di LS. L'organizzazione del suo corso deve essere la risposta a due quesiti:

1. quale modello di pronuncia dell'inglese conviene adottare? La diffusissima e ben nota *Received Pronunciation*, o il comunissimo *General American*, o qualsiasi altra variante più o meno standardizzata (da quella scozzese al *Cockney English*, dal *black English* all'inglese australiano)?

2. Qual è il confine tra una *performance* accettabile e non di un parlante?

1. Un modello o più modelli di pronuncia?

Il problema della scelta di una tipologia di pronuncia tra le tante diffuse deve essere risolto **prima** dell'inizio del corso e la soluzione adottata deve essere illustrata allo studente fin dalle prime lezioni. Chi impara l'inglese deve sapere che la pronuncia a cui arriverà alla fine del corso corrisponderà ad **un modello** di inglese parlato, il quale deve rispondere anzitutto alla duplice caratteristica di essere il più possibile *"careful and colloquial"*[2]: il parlante non nativo deve mirare ad una produzione orale attenta e scrupolosa, contemporaneamente ad una comprensione orale che preveda il maggior numero di varianti di pronuncia possibili, soprattutto se tipiche della conversazione quotidiana.

Il percorso di apprendimento deve seguire una pro-

[1] P. E. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET Libreria, Torino 1998; G. Freddi, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino 1994.

[2] L'espressione è suggerita da: A. Cruttenden (ed.), *Gimson's Pronunciation of English*, Arnold, London 1994 (5th edition), p. 271.

gressione per la quale identifichiamo cinque fasi:

1. accostamento al modello;
2. assimilazione del modello;
3. familiarità col modello appreso, manifestata da massima precisione e accuratezza nella produzione;
4. *fluency* nelle più diverse situazioni comunicative;
5. approccio con altre varianti.

Si noti come solo l'ultima fase di lavoro preveda l'allontanamento dal modello e, di conseguenza, anche l'arricchimento del modello proposto. In termini di pianificazione didattica, la scelta di tale progressione significa che se lo studente è stato avviato al modello della *Received Pronunciation,* il suo approccio col *General American* sarà utile ed efficace solo dopo il consolidamento della sua produzione nello standard inglese scelto.

2. La scelta del modello

Non è stata finora mai realizzata una pronuncia 'universale' dell'inglese che possa includere tutte le varietà diffuse nel mondo, né ciò potrà mai attuarsi. Non si può pensare ad un inglese orale uguale per tutti se non in modo astratto e con un esito assolutamente artificiale. Si pensi solo al fatto che nessun parlante nativo di lingua inglese si adatterebbe mai ad una pronuncia che richiami la sua solo parzialmente![3]

Se si deve insegnare come pronunciare l'inglese non resta pertanto altra scelta che quella di adottare un modello base, fra i tanti esistenti, che sia il più possibile rappresentativo della pronuncia dell'inglese o britannico o americano. Tale modello deve fondamentalmente:

- avere la più ampia diffusione possibile sui due piani: sociale e geografico,
- essere il più facilmente e estesamente comprensibile da chiunque,
- costituire il più immediato riferimento per qualsiasi studente in tutti i libri di testo,
- essere riprodotto o riproducibile nel maggior numero possibile di testi destinati all'ascolto o riprodotti a tale scopo.

Il candidato ideale a costituire un modello di questo tipo è stata indiscutibilmente per anni la britannica *Received Pronunciation.* Ricordiamo che tale tipo di pronuncia non si identificava in realtà con nessun modello di pronuncia geograficamente ben distinto:

> "[La RP] non è una pronuncia nativa ma viene recepita frequentando le *Public Schools* più prestigiose e le grandi università di Cambridge e Oxford. Anche se in essa si trovano molte caratteristiche delle parlate inglesi centro-meridionali, la RP è da considerare non tanto una varietà locale o regionale, quanto piuttosto una varietà socioculturale: è la lingua parlata da coloro i quali, indipendentemente dalla loro area di origine, hanno acquisito tale *accent,* che accomuna e distingue le persone che appartengono alla classe dominante e ai ceti di più elevata cultura".[4]

Tale definizione di RP non si può più adattare tuttavia all'inglese di oggi. Attualmente il modello più diffuso per l'inglese britannico è il *BBC English*, cioè la pronuncia dell'inglese usata dai professionisti della parola (presentatori ma soprattutto *speakers* di telegiornale) sulle reti televisive nazionali (BBC1 e BBC2), sulle reti radiofoniche (World Service, BBC Radio 3 e 4) e sulle più note reti commerciali. Nonostante le varianti individuali di realizzazione, il tipo di pronuncia che accomuna questa categoria di professionisti sembra riscuotere ampio consenso tra ascoltatori di qualsiasi zona geografica o estrazione sociale in termini di comprensibilità e chiarezza. La stessa categoria ha fornito materiale base per l'individuazione di un modello di pronuncia per il *General American,* anche se in questo caso le marcate varianti regionali complicano ulteriormente il problema[5].

[3] Sul tema della varietà e del pluralismo della lingua inglese alle soglie del nuovo Millennio si vedano: D. Crystal, *English as a Global Language,* CUP, Cambridge 1997; T. McArthur, *The English Languages,* CUP, Cambridge 1998.
[4] G. Porcelli, F. Hotimsky, *Manuale di pronuncia inglese. Analisi ed esercizi,* Sugarco Edizioni, Milano 1997, p. 16.
[5] Il problema della definizione di *Received Pronunciation* è in realtà molto complesso. A. C. Gimson tenderebbe a riconoscere tuttora l'autorità della *RP*, che andrebbe

3. *'Targets'* di pronuncia

I fattori che contribuiscono al successo o all'insuccesso del parlante non nativo nei confronti del modello nativo scelto sono numerosi. Ne elenchiamo alcuni, tra i più determinanti:

1. la motivazione del parlante: solo la volontà di comprendere appieno un parlante straniero e di fare comprendere perfettamente a questi le proprie intenzioni comunicative e i propri pensieri può portare con naturalezza ad assimilare il modello nativo della LS;

2. l'età del parlante: la maggiore facilità di apprendimento, la quantità sempre più vasta di stimoli proposti, l'immediatezza nel comunicare tipiche dei soggetti più giovani dovrebbero avvantaggiare questi ultimi rispetto ai soggetti adulti, o comunque più anziani, i quali solitamente affrontano lo studio di una LS per esigenze di lavoro o per hobby, portando tuttavia con sé un bagaglio sonoro in L1 che è ormai, salvo rari casi, consolidato;

3. il grado di abilità o predisposizione naturale del soggetto: indipendentemente dall'età, esistono per ogni parlante modi e tempi di reazione personali all'assimilazione di nozioni nuove o, come nel nostro caso, anche all'abitudine a sonorità e melodie nuove del parlato;

4. l'uso che il soggetto ha già fatto, fa o farà della LS: non solo la motivazione, di cui abbiamo parlato al punto 1, ma anche l'esperienza personale di un parlante di LS è elemento condizionante nella ricerca di un modello di pronuncia soddisfacente. Per esempio, chi ha sperimentato di persona lo scarso successo di un'interazione comunicativa per colpa di una 'cattiva pronuncia' o di carenze nella ricezione di suoni e intonazioni a lui estranee si trova obbligato a prendere atto dell'importanza e dell'urgenza di accostarsi ad un modello adeguato;

5. le modalità di interazione con la LS: quanto più il parlante non nativo si accosta alla LS col desiderio di incrementare le sue potenzialità comunicative tanto più la LS risulterà uno strumento da acquisire con enorme piacere, interesse e curiosità, nel modo più completo e soddisfacente.

In definitiva, un parlante non nativo può, in teoria, riuscire a comunicare con successo in LS conservando il sistema fonetico e fonologico della sua prima lingua, ma lo farà con successo forse solo in brevi conversazioni stereotipate (*Hello! Good morning / afternoon / evening! How are you?* ecc.) o nell'espletare alcuni elementari atti comunicativi (salutare, presentarsi, congedarsi, ringraziare, scusarsi ecc.). Probabilmente le sue intenzioni comunicative verranno velocemente frustrate se l'interlocutore madre-lingua interromperà la sequenza di battute preconfezionate o semplicemente risponderà secondo le regole di un sistema fonetico-fonologico che non è familiare a chi lo ascolta. Nella maggior parte dei casi una carenza nel suddetto sistema fa sì che lo scambio di battute, nel caso di un dialogo, o l'esposizione, nel caso di un monologo, o infine la semplice comprensione di un testo orale in LS si realizzino solo nella misura in cui un certo numero di informazioni sia decodificabile dal contesto globale in cui la comunicazione si svolge.

4. Priorità nella didattica della pronuncia

Abbiamo già insistito altrove sull'importanza del riconoscimento dei suoni nonfamiliari all'apprendente in vista della programmazione didattica di un corso di fonetica, o della programmazione della sezione dedicata alla fonetica all'interno di un corso di LS[6]. Costituiranno pertanto priorità assoluta nella didassi della pronuncia:

però distinta in: *General RP, Refined RP, Regional RP* (A. Cruttenden, ed., *Op. Cit.*, pp. 78-81). Spesso il termine *RP* viene mantenuto dall'Autore come sinonimo di 'pronuncia standard', anche se ormai storicamente e geograficamente essa non coincide più con l'originario modello proposto. Non così P. Roach e J. Hartman, che nella loro *Preface* alla quindicesima edizione dell'*English Pronouncing Dictionary* di Daniel Jones, considerano ormai da decenni inutilizzabile l'etichetta di RP (D. Jones, *English Pronouncing Dictionary*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, 15ª ediz., pp. iv-xix).

[6] Cfr. il nostro contributo "*English as a Foreign Language:* proposte per una didattica della pronuncia", in *SeLM* 6/1999, pp. 14-19.

- le opposizioni fonemiche significative per la lingua inglese;
- le particolari realizzazioni di alcuni fonemi all'interno della catena parlata;
- la corretta collocazione e distribuzione degli accenti quale garanzia di un andamento ritmico del parlato inglese, non italiano;
- l'applicazione dei corretti contorni intonativi e delle pause necessarie all'orale.

Nessuno dei quattro punti è prioritario rispetto agli altri, ma tutti devono essere sviluppati contemporaneamente e parallelamente agli altri.

4.1. Le opposizioni significative[7]

Nell'inglese parlato le vocali costituiscono il 40% del totale dei fonemi utilizzati, le consonanti il 60%. Se si pensa che i fonemi vocalici dello schwa (/ə/) o della /ɪ/ breve (classificabili come *unfamiliar* per un parlante italiano) hanno una frequenza rispettivamente del 10,74% e dell'8,33%[8], mentre dittonghi più 'familiari' ad un parlante italiano, come /ai/ o /au/, coprono rispettivamente la percentuale solo dell'1,83% e dello 0,61%, ci si rende conto di come le abitudini sonore di un parlante non nativo richiedano necessariamente un lavoro sistematico e paziente di adattamento alla lingua *target*. Un ulteriore esempio dai fonemi consonantici: il contoide /ð/ di *that*, totalmente assente nel sistema fonetico-fonologico della lingua italiana, è presente nella lingua inglese con una percentuale del 3,56 %.

Il sistema vocalico e quello consonantico della lingua inglese possono, in definitiva, risultare particolarmente complessi ad un parlante italiano. In particolare, possono porre problemi, e quindi richiedono più attenzione ed esercizio:

- l'opposizione tra le varianti brevi e lunghe della /ɪ/ e della /ʊ/ (es. *meal vs. mill*)
- il diverso grado di apertura dei vocoidi /e/ di *bed* e /æ/ di *bad*
- la differenza tra il vocoide italiano /a/, esistente in inglese solo nei dittonghi /ai/, /au/, e il vocoide centrale inglese /ʌ / di *cup*;
- le due varianti (breve e lunga) del fonema *schwa* (/ə /, /ə:/);
- l'opposizione tra il fonema posteriore lungo /ɔ:/ di *bought* e il dittongo centrale /əʊ/ di *boat*.

4.2. I fonemi del parlato continuo

Alla difficoltà di rendere familiari i suoni dell'inglese che non sono familiari per un parlante italiano si unisce l'abitudine, frequente in inglese ma assente in italiano, di produrre fenomeni di assimilazione o elisione, soprattutto nel parlato spontaneo[9]. Ricordiamo che:

a) per **assimilazione** s'intende la contaminazione di un suono originario ad opera di un suono a questo adiacente. In teoria tutte le assimilazioni sono opzionali, ma sono così frequenti nel parlato spontaneo di parlanti nativi da essere talvolta condizionanti per una buona comprensione orale. Alcuni esempi: *is she* (dove il fonema originario /z/ di *is* viene assimilato dal successivo /ʃ / di *she*), *bus-shelter*, *how do you do*, ecc.

b) per **elisione** s'intende l'omissione di un suono nel parlato continuo. Per esempio, *breaststroke, first stop, next time* naturalmente tendono a perdere la /t/ finale della prima parola. Alcuni casi di elisione possono generare fraintendimenti, come in *take air* vs. *take care, extra tension* vs. *extra attention, pry minister* vs. *prime minister*, ecc.

4.3. Ritmo e accenti

Dati statistici rivelano che il parlato continuo in inglese normalmente è costituito per più dell'80% da monosillabi, per circa il 15% da bisillabi e per la restante parte da trisillabi o plurisillabi in genere[10]. La maggior parte delle parole usate all'orale sono pertanto monosillabi; non solo, ma molti di questi tendono ad essere 'assimilati' o 'elisi' o comunque 'ridotti' nella pronuncia poiché non toccati da accento primario o secondario.

Il ritmo che caratterizza la lingua inglese come diversa

---

[7] Per una definizione di 'opposizione significativa' ed un elenco dettagliato delle opposizioni vocaliche e consonantiche significative per la lingua inglese ma non per la lingua italiana rimandiamo al contributo in *Ibidem*.

[8] I dati sono tratti da A. Cruttenden (ed.), *Op. cit.*, pp. 137, 196-197 e 274.

[9] Per una bibliografia e numerosi esempi sull'argomento rimandiamo a: P. Roach, *English Phonetics and Phonology. A Practical Course*, Cambridge University Press, Cambridge 1983, cap. 14 (pp. 102-111).

[10] Per una verifica dei dati cfr. A. Cruttenden (ed.), *Op. Cit.*, p. 274.

dalla lingua italiana è determinato dalla diversa struttura delle sillabe e dei gruppi ritmici nelle due lingue in questione. L'alternanza di sillabe accentate e non-accentate è ciò che scandisce il ritmo: le sillabe accentate sono normalmente più lunghe o presentano una tonalità marcata. In inglese, tuttavia, si può verificare una considerevole riduzione di durata e/o un'attenuazione timbrica sui fonemi delle sillabe non-accentate, alcuni dei quali scompaiono interamente. Non solo, ma mentre in inglese si possono avere sequenze abbastanza lunghe di sillabe deboli e ridotte, in italiano si possono avere solo poche sillabe deboli, alternate ad altre medie.
Per raggiungere una buona padronanza ritmica della lingua inglese un parlante italiano dovrà pertanto possedere una buona conoscenza del sistema accentuale dell'inglese, nonché dei principali fenomeni relativi al *connected speech.*

4.4. Intonazione e pause

A causa della stretta connessione tra intonazione, pause ed accenti, l'intonazione potrebbe rientrare in un più ampio discorso sul ritmo, di cui abbiamo dato qualche cenno di riflessione al paragrafo precedente. Fin dalle prime lezioni di inglese il discente dovrebbe essere guidato all'ascolto dei principali contorni intonativi della lingua inglese, poiché l'avvio al sovrasegmentale non dovrebbe essere sentito come disgiunto dall'apprendimento dei fonemi della lingua. Un buon approccio con la melodia della LS è il primo passo verso una buona pronuncia.
Spesso il solo riconoscimento dei diversi contorni intonativi è già problematico per molti allievi, i quali generalmente:

- a fatica individuano l'andamento ascensionale o discensionale di un contorno intonativo;
- identificano erroneamente l'intonazione con l'aumento/diminuzione del volume della voce;
- non 'sentono' gli accenti primari e secondari;
- ritrovano a fatica il confine tra un contorno intonativo e il successivo;
- non riconoscono il forte nesso esistente tra accenti, pause, intonazione e ritmo all'interno della frase;
- tendono a riprodurre il ritmo sillabico della lingua italiana nei testi orali in lingua inglese.

In quanto lingue non-tonali, l'intonazione dell'inglese e dell'italiano sono accomunate da almeno due fondamentali caratteristiche:
a) la tendenza ad usare **intonazione discendente** per frasi affermative e ordini (in inglese si parla in questo caso di frasi esprimenti *finality,* ossia finalità/fine, cioè frasi concluse e compiute);
b) la tendenza ad usare **intonazione ascendente** per la maggior parte delle frasi interrogative o per tutte le frasi in genere che non esprimono *finality*, ossia frasi quali le esclamative, o le sospensive, che lasciano aperta una replica all'interlocutore.
Esiste tuttavia una vasta gamma di **intonazioni composte**, ossia ascendenti-discendenti o discendenti-ascendenti, oppure usi peculiari delle due **intonazioni semplici** (ascendente e discendente) che hanno usi specifici nella lingua inglese, assenti nella lingua italiana. Tutti i parlanti italiani sono teoricamente in grado di utilizzare l'intera gamma di intonazioni della lingua inglese, ma spesso non sanno coglierne il valore nel contesto di comprensione e produzione orale se non è stato loro segnalato in sede teorica. Ricordiamo quanto Agard e Di Pietro segnalavano già negli anni Sessanta:

> [...] an intonation which is not normal in the language being spoken merely marks the speaker as a foreigner even if his vowels and consonants are excellent. In more important instances, *where the two languages share like patterns with different meanings, the foreign speaker may express an unintended attitude.* For example, if a person says Buon giorno with the intonation which may accompany a cheerful Good morning in English, he risks conveying the additional meaning of: Well, at long last! You're finally up![11]

La pratica del riconoscimento dei contorni intonativi e della loro relativa adeguata riproduzione in contesto richiede un esercizio continuo, che dovrebbe affianca-

[11] F. B. Agard, R. J. Di Pietro, *The Sounds of English and Italian,* The University of Chicago Press, Chicago and London 1965, p. 59 (corsivo nostro).

re tutte le esercitazioni di fonetica segmentale, ma non solo: essa dovrebbe costituire una costante nella programmazione dello studio della lingua orale, poiché copre una così vasta gamma di funzioni da rendersi indispensabile per la buona riuscita dell'atto comunicativo.

5. Limiti di accettabilità

Sul piano della produzione orale, esistono dei limiti entro cui la *performance* in inglese di un parlante italiano può considerarsi più o meno accettabile. Si può andare da un limite minimo ad un limite massimo, a seconda del grado di conoscenze teoriche e di abilità del parlante[12].

5.1. *Minimum general acceptability*

Ad un livello minimo di accettabilità si collocano tutte le *performances* di comprensione e produzione orali di un parlante non nativo che gli permettono di:
a) capire un parlante nativo in qualsiasi contesto comunicativo autentico;
b) comunicare con proprietà e correttezza con un parlante nativo.
A questo livello, il sistema vocalico può risultare ridotto rispetto a quello più complesso di un parlante nativo e pertanto meno naturale e meno facile alla comprensione. Gimson suggerisce come soluzione ideale un amalgama di *Received Pronunciation* britannica con le più diffuse pronunce americane, poiché tale fusione costituisce la maggioranza delle varianti segmentali utilizzate dai parlanti nativi di lingua inglese e risulta più affine all'ortografia, e quindi più utile a risolvere eventuali problemi di *spelling*.

5.2. *High Acceptability*

È stato identificato un confine, o livello, entro il quale non solo la produzione, ma anche la comprensione orale di un parlante non nativo si può dire *high acceptable in RP*.

> High acceptability in RP is defined as a level of attainment in production which, for the native listener, is as readily intelligible as that of a native RP speaker and which is not immediately identifiable as foreign, and as a level of receptive ability which allows the foreign listener to understand without difficulty all varieties and styles of RP as well as the other important forms of English[13].

Un alto limite di accettabilità prevederebbe in sostanza la scomparsa dell'opposizione tra parlante nativo e non, il che non è un'utopia. Nel paragrafo seguente segnaleremo quali componenti, segmentali e sovrasegmentali, risultano essenziali per avvicinarsi allo scopo.

5.2.1. Componenti essenziali

A livello segmentale, il parlante non nativo deve saper disporre di:
a) venti vocoidi (dodici monottonghi e otto dittonghi) presenti in inglese e delle varianti lunga/breve, soprattutto se queste sono significative nel determinarsi di alcune opposizioni;
b) ventiquattro contoidi, alcuni dei quali simili ai corrispondenti italiani ma non identici (per esempio, /p, t, k/ aspirati in sillaba accentata; /t, d/ alveolari anziché dentali; /r/ post-alveolare ecc.).
A livello sovrasegmentale, è importante che il parlante abbia familiarità coi più comuni fenomeni di elisione e di assimilazione e scelga con naturalezza e appropriatezza la disposizione di accenti, pause e intonazioni all'interno del parlato.

6. Conclusioni

La programmazione della sezione orale di un corso di inglese deve prevedere una pratica sistematica dei tratti sovrasegmentali, oltre che segmentali, in contesti comunicativi il più possibile autentici. L'autenticità dei materiali selezionati deve tenere conto tuttavia di una progressione che va da un modello prescelto (nel nostro caso, RP o BBC English) ad altri modelli in uso. Così facendo, il discente potrà avere un modello di riferimento a cui riferirsi e col quale confrontarsi.

[12] Per comodità adottiamo nei paragrafi seguenti due formule, ricavate da un'analisi di Gimson contenuta nella sua opera *An Introduction to the Pronunciation of English* (1962), da noi consultata alla settima edizione in A. Cruttenden, *Op. cit.*
[13] A. Cruttenden (ed.), *Op. Cit.*, p. 276.

La lettura L1-L2

Giovanni Minardi

Noi italiani leggiamo poco al punto che siamo all'ultimo posto tra i Paesi della Comunità Europea. Il problema ha destato preoccupazione soprattutto nel Ministro della Pubblica Istruzione, tant'è che spesso sono state emanate delle circolari da parte del M.P.I. intese a stimolare gli studenti italiani a leggere di più. Le conseguenze, comunque, di questa 'deficienza' nella lettura sono molto più gravi di quello che si è soliti pensare: superficialità, pressappochismo, ascientificità, con conseguente scarsa capacità di analisi critica delle informazioni, che 'media' sempre più potenti diffondono in maniera sempre più capillare ed in forme così suadenti da provocare la passiva accettazione da parte della stragrande maggioranza dei cittadini.
L'arma più potente per contrastare e vincere superficialità e passivismo mentale è la lettura, perché chi legge trova nelle pagine, soprattutto se scritte da poeti, pensatori, scienziati, ecc., tempo, modo, spazio, stimoli e supporti al pensare, al riflettere e al valutare ciò che si legge, e ciò che ci viene trasmesso dai 'media'.

1. Lo 'stato dell'arte' della lettura

Nel quadro di una metodologia comunicativo-funzionale, che considera il 'testo' come l'unità significativa minima a livello di comunicazione scritta e orale, si è potuto anche constatare che l'apprendimento dell'orale non è più considerato prioritario, o propedeutico allo scritto, né tantomeno si confondono più scritto e grafia.
È stato chiaramente evidenziato che orale e scritto costituiscono due codici diversi, e se ne sono tratte le conseguenze sul piano didattico. E, poiché il discorso scritto preso in esame in questo tipo di approccio non è più la trascrizione di un discorso orale né la sua trasposizione in forma scritta, a meno che non si tratti di 'chattare' al computer, non avrebbe più senso parlare di passaggio dall'uno all'altro. La specificità del discorso scritto è oggi perciò riconosciuta sia sul piano dell'espressione che su quello della ricezione e del consumo.

1.1. Specificità della lettura L1-L2

Ogni testo è sempre prodotto da un emittente il quale mira a raggiungere un destinatario e si serve, quindi, di certi mezzi per raggiungere il suo scopo. Chi scrive vuole sempre incidere sul lettore e fargli fare qualcosa.
Perché il messaggio passi, l'emittente deve scegliere, all'interno di una data situazione di enunciazione, le formulazioni linguistiche più adatte al raggiungimento dei risultati che si prefigge. Ecco perché la nozione di 'atto di parola' è considerata oggi fondamentale nella didattica delle lingue. Esistono poi diverse condizioni di consumo del testo scritto: quando, perché, come e dove si legge.
Disparati sono anche i modi di consumo del testo scritto e diversi sono gli approcci che vanno dalla lettura casuale di messaggi, colti per strada o in autobus, alla lettura attenta dello studioso o ricercatore.
Proprio perché tale specificità è riconosciuta, si tende a privilegiare una lettura silenziosa, delinearizzata e globale che si contrappone alla lettura ad alta voce, lineare e analitica. Si preferisce di conseguenza una lettura su testi autentici piuttosto che su testi fabbricati o adattati.
Obiettivo generale della lettura, pertanto, non deve essere tanto quello di rinforzare le acquisizioni orali, quanto piuttosto di favorire da parte del lettore la formulazione di ipotesi sul contenuto del testo.

1.2. Lettura come cooperazione

In una situazione dialogica i partner (emittente e destinatario) negoziano scopi e significati in una serie di scambi alternati di ruoli. Ciò significa che, nell'iniziare una qualsiasi interazione, il partecipante A dà qualcosa al partecipante B, o sollecita qualcosa da lui. Quindi,

in risposta, il partecipante B completa lo scambio con l'ammettere rispettivamente ciò che gli è stato dato o dando ciò che è stato sollecitato.
In una comunicazione scritta è impossibile uno scambio immediato dei ruoli. Lo scrittore e il lettore non sono agenti della stessa situazione comunicativa. Essi non possono interagire.
In assenza del lettore, lo scrittore deve fare delle supposizioni circa la situazione comunicativa del futuro lettore, circa il suo plausibile scopo e/o risposta ad un suo avviato significato; ed egli deve organizzare il testo in modo da elicitare l'attesa risposta del lettore o rendere l'informazione sollecitata dal lettore in una forma conveniente.
Il lettore, da parte sua, non ha alcun *feedback* diretto dall'autore circa la sua corretta interpretazione del significato. La sola fonte di informazione a sua disposizione è il testo. Inoltre il fuoco dell'attenzione del lettore, e, perciò, l'interpretazione del testo possono variare a seconda dello scopo e del contesto di lettura. Si consideri, ad esempio, che le grandi opere letterarie rivelano sempre nuovi significati attraverso letture successive.
Perciò gli scopi di chi scrive e quelli di chi legge devono essere trattati separatamente e le caratteristiche di un testo dovrebbero essere viste come una realizzazione linguistica dello scambio comunicativo fissato dallo scrittore sotto le condizioni e gli scopi di lettura assunti dallo scrittore stesso.

1.3. Le variabili nella lettura

Nell'analizzare un testo da un punto di vista comunicativo è necessario innanzitutto distinguere 3 variabili, che, anche se correlate, si possono chiaramente separare:

1. Scopi di lettura – chi legge
2. Scopi di scrittura – chi scrive
3. Caratteristiche linguistico-pragmatiche di un testo.

La lettura come attività può essere realizzata in contesti molto diversi:

– può essere parte del lavoro, come la lettura da parte di un editore, un ricercatore, ecc.;
– può essere un modo per studiare, come studiare un testo;
– può avvenire in un contesto della vita quotidiana: leggere una ricetta, delle istruzioni per l'uso di un elettrodomestico o leggere la pubblicità su di un giornale;
– può essere un'attività ricreativa: leggere dei romanzi.

Ogni atto di lettura, comunque, è caratterizzato da un suo contenuto performativo o, in altre parole, dall'azione che lo realizza.
Da quest'ultimo punto di vista, gli **atti di lettura** si suddividono in 4 **categorie** basilari e **tipi** di lettura:

a. Lettura per **agire**
b. Lettura di **contatto**
c. Lettura di **apprendimento**
d. Lettura **riflessiva**

a. Lettura per agire: la lettura è spesso complementare al fare qualcosa. Un caso tipico è quando uno segue delle istruzioni scritte; per esempio, legge delle notizie che specificano un compito. Allo stesso modo, quando noi consultiamo una rubrica telefonica o del materiale che vogliamo citare, questa lettura è fatta per agire e il suo scopo è determinato dalla, e subordinato alla, azione pianificata. Questo tipo di lettura, inoltre, è caratterizzata da assenza di sforzo per ricordare l'informazione letta.

b. Lettura di contatto: viene solitamente operata una distinzione, all'interno della funzione fàtica, dall'aspetto performativo nella comunicazione. In quest'ultimo caso, a differenza della funziona fàtica secondo cui i *partners* si limitano a mantenere la conversazione, essi arrivano sempre al dunque. Nel discorso scritto ci si comporta nella stessa maniera. Il caso tipico è quello in cui noi scorriamo le notizie di un giornale senza uno scopo preciso oppure leggiamo un romanzo giallo o una rivista. Nella lettura fàtica il lettore non fa alcuno sforzo conscio sia per impadronirsi appieno del significato veicolato dallo scrittore sia per ricordare o usare quello che legge in qualche modo.

c. Lettura per apprendere: in molti casi la lettura viene fatta per ricordare quello che si legge. È il caso tipico di chi impara quando legge. Ma imparare non significa solo ricordare in modo

casuale ed episodico. Per apprendere attraverso la lettura, il lettore deve compiere degli sforzi consci per tirare fuori informazioni essenziali dal testo e per modificare la propria conoscenza sulla base delle informazioni nuove. Apprendere perciò significa sforzarsi di ricordare le informazioni essenziali.

d. Lettura riflessiva: mentre la risposta della lettura fàtica è un semplice apprendimento di informazione offerto dallo scrittore, il testo evidenzia una serie di percorsi cognitivi con la lettura riflessiva. È vero che la lettura può essere una chiacchierata con il testo o può essere anche apprendimento di qualche nozione. Ma può anche essere un atto di pensiero creativo o un apprendimento per scoperta. È il caso in cui noi riconosciamo un'esperienza umana generalizzabile, esemplificata in un racconto o, viceversa, troviamo esempi specifici di descrizioni concettuali di fenomeni sociali o naturali.
La lettura per agire e la lettura per apprendere sono atti comunicativi iniziati dal lettore. Infatti nel primo caso il lettore si aspetta che lo scrittore cooperi nel fare qualcosa, nel secondo chiede la cooperazione per poter apprendere.
In ambedue i casi, esistono motivazioni estrinseche determinate da uno scopo preciso (fare o imparare qualcosa), e la ricerca del lettore dell'informazione nel testo segue un piano riferito ad un obiettivo preciso. La lettura fàtica e quella riflessiva hanno invece solo motivazioni intrinseche. La comunicazione è fine a se stessa. Lo scrittore inizia la comunicazione attraverso il testo come un'offerta e il lettore può scegliere di rispondere o no. La risposta del lettore 'fàtico' è quella di mantenere la comunicazione, mentre il lettore 'riflessivo' fa di più: risponde accettando o rifiutando le idee dello scrittore, modificandole o confermandole, cambiandole totalmente.
La lettura riflessiva è simile a quella per apprendimento. Essa comunque è un'azione comune dello scrittore e del lettore: una co-riflessione che porta alla scoperta di ciò che non è predicibile dal testo.

I 4 tipi di lettura differiscono nell'intensità dello sforzo comunicativo sopportato dal lettore. Al gradino più basso vi è la lettura fàtica; a quello più alto la lettura riflessiva. La lettura per apprendere, d'altra parte, richiede più sforzo della lettura per agire, poiché essa comporta il ricordare al di là dell'atto comunicativo.

2. La lettura nella scuola

Generalmente la lettura nella scuola si basa di più sulle situazioni comunicative di apprendimento (valori, abilità, concetti, fatti). In questo contesto generale le situazioni di apprendimento specifiche insistono ora per una o per un'altra lettura.
Mentre la lettura per agire (cioè leggere e seguire delle istruzioni) e la lettura per apprendere sono le più comuni nel maggior numero di scuole. Sono poche le scuole che si soffermano sui testi che richiedono la lettura riflessiva. La lettura fàtica, d'altra parte, è soprattutto un'attività ricreativa e una specie di relax, e non viene molto presa in considerazione nella scuola.
Molti scrittori consci si sforzano di immaginare il tipo di lettura che si aspettano dai loro lettori. Essi sono consapevoli non solo della familiarità dei lettori con l'argomento, e della competenza linguistica, ma anche del grado di volontà a cooperare, oltre ai possibili scopi di lettura. Le supposizioni dello scrittore circa il coinvolgimento del lettore sono uno dei fattori che influenzano la selezione e l'organizzazione dei contenuti e la loro realizzazione verbale: struttura e stile.
L'importanza della classificazione degli scopi della lettura al fine di poterne misurare l'abilità è che ai differenti scopi corrispondono differenti gradi di coinvolgimento del lettore.
Nel selezionare e analizzare i testi (per la misurazione) e nell'analisi delle difficoltà di lettura, perciò, il presunto coinvolgimento del lettore deve essere considerato come una variabile.

In base ai 4 tipi di lettura, si possono distinguere 4 **categorie** di coinvolgimento del lettore:

1. azione
2. contatto
3. memoria-apprendimento
4. empatia-riflessione.

2.1. Scopi dello scrittore

La situazione comunicativa che fornisce il contesto per leggere a scuola è l'insegnamento/apprendimento. Il 'contratto di cooperazione' insegnante-allievo è basato sul fatto che lo scolaro nutre la fiducia che ciò che impara un giorno o l'altro gli servirà, e che gli insegnanti sono le persone adatte alla trasmissione della conoscenza. La credibilità della scuola, però, deve essere riconfermata giorno per giorno attraverso l'interazione docente-discente. La selezione e l'uso, quindi, di materiale adeguato per scopi specifici di apprendimento è di primaria importanza. Se il testo è incomprensibile, poco chiaro o non vero, perde di credibilità da parte del discente nei confronti del comunicatore (cioè l'autore) e, quindi, dell'insegnante.
Quando, perciò, si sceglie un testo da adeguare alla situazione scolastica, ci si deve chiedere se esso incontri le aspettative dei discenti, nel rispetto del principio di cooperazione che si crea in un dato contesto di apprendimento/insegnamento.

2.2. L'analisi dei testi

All'interno della vasta varietà di situazioni comunicative che si realizzano nella scuola, 3 sono i **tipi** fondamentali di **atti di comunicazione scritta** che si possono distinguere sulla base delle intenzioni dello scrittore:

– testi direttivi
– testi informativi
– testi riflessivo-artistici.

I **testi direttivi** sono predominantemente conativi. Essi danno istruzioni all'alunno perchè compia un'azione. Sono testi comunemente usati per guidare l'interazione e le attività di apprendimento. Si distinguono per il loro contenuto performativo sia che vengano formulati come imperativi e affermazioni oppure domande: "Traccia una linea orizzontale che inizi dal punto A." – "La corretta pronuncia in linguistica di 'fatica' è 'fàtica'." – "Qual è il nome della droga contenuta nel caffè?" I testi direttivi sono tali dal punto di vista dello scrittore. Usandoli, il discente non solo impara a risolvere con successo dei compiti, ma impara pure che il testo sostiene il partner che coopera, e le sue istruzioni devono essere seguite alla precisione. La cooperatività nelle situazioni di comunicazione scritta è uno dei più importanti valori nell'alta società tecnologica. Addirittura può distruggere una macchina costosa.

I **testi informativi** sono per lo più referenziali. Una larga proporzione dei testi designati ad uso scolastico serve come materiale di informazione. Testi di questo tipo impartiscono conoscenze sugli oggetti, eventi, fenomeni o insegnano concetti, relazioni in maniera autoritaria. Il ruolo di chi scrive un tale tipo di testo è quello di una persona esperta e molto informata sull'argomento. I testi informativi presenti nei libri esprimono modi di vedere solitamente accettati.

I **testi riflessivi** e **artistici** sono soprattutto espressivi. Tali testi rappresentano il valore della individualità nel pensare e comunicare. Brani molto noti di scritti riflessivi, che vanno da testualità come *La Divina Commedia*, *I Promessi Sposi* o *Amleto* a 'M'illumino d'immenso', presentano razionalità, moralità ed una realizzazione linguistica di determinati significati in una combinazione che è unicamente riferita a quell'autore. Si insegna così agli studenti ad apprezzare lo sforzo personale per comunicare conoscenze etiche per le generazioni successive.

2.3. Percorsi di lettura

A questo punto un riferimento andrebbe fatto agli aspetti retorici dei testi di questo tipo. Infatti essi sono costituiti da:

– un 'percorso a gradini', caratterizzato da un elemento sintattico ricorrente (ad esempio, l'uso del presente narrativo o l'imperativo): esso appare come la realizzazione linguistica di un processo percettivo guidato da circostanze esterne. Ad esempio, una serie di eventi ha una sequenza nel tempo e una lista di direttivi è organizzata in una sequenza di azioni che si susseguono;
– un 'percorso a catena' che rappresenta una specie di territorio inesplorato. Determinati stimoli guidano l'attenzione dell'esploratore e questa lo stimola ad una serie di processi percettivi collegati l'un l'altro come gli anelli di una catena;
– un 'percorso a blocchi' che richiede un processo logico-deduttivo dal momento che è organizzato in maniera da facilitare l'apprendimento conscio;

– un 'percorso bilanciato' il cui fuoco dell'attenzione è basato sulle tesi-antitesi, ma lo sforzo si concentra per portare il lettore ad una sintesi dei conflitti.

3. La comprensione

Ai fini di un accertamento della comprensione di un brano esiste tutta una serie di compiti comunicativi da assegnare agli studenti. Questi sono costituiti da:

– domande che derivano dal testo, come sono quelle che rispondono ad una frase e possono essere soddisfatte sulla base del testo. Si riferiscono ai significati espliciti o referenziali;
– domande sempre riferite a frasi esplicite, ma questa volta legate fra loro. Lo studente deve saper intravedere questi legami;
– domande che vanno al di là del significato esplicito, le cui risposte devono essere elicitate, più che derivate da esse, sulla base della conoscenza del mondo del lettore e le sue esperienze comunicative;
– domande, anch'esse inferenziali, che si riferiscono al senso, più che al significato e che riguardano lo scopo comunicativo dello scrittore[1].

I docenti dovrebbero saper compiere un'adeguata analisi di testi scritti di vario tipo e di saper utilizzare tale analisi ai fini didattici. È ciò che, d'altra parte, viene chiaramente richiesto dai nuovi programmi per i concorsi a cattedre per la lingua italiana e per le lingue straniere. Anzi l'esame di stato pone al primo posto l'analisi testuale come richiesta per il superamento dello scritto.

La 'nuova maturità', d'altro canto, rivolgendosi agli studenti, si inserisce nella stessa direzione allorquando si richiede che l'analisi testuale sia finalizzata all'interpretazione di insieme del brano e anche ad un commento personale che ovviamente sarà di spessore critico-culturale diverso in rapporto alle due diverse formazioni linguistiche e culturali (studenti-docenti).

A parte il fatto che per i docenti la prova di lettura interpretativa ha carattere selettivo, mentre per gli studenti ha carattere formativo e valutativo.

All'esame di concorso al docente viene richiesto di precisare, almeno per l'italiano, come intende utilizzare sul piano didattico il brano proposto, mentre allo studente che affronta la maturità viene chiesto di spiegare e interpretare il testo cogliendone il senso d'insieme e collocandolo nel suo contesto stilistico, testuale, culturale e storico.

Comunque sia, "l'utilizzazione didattica del brano e l'analisi testuale dello stesso dipenderanno da come gli allievi apprenderanno a compiere analisi testuali funzionali alla comprensione, al commento e alla eventuale valutazione del testo"[2]. Utili, al riguardo, ai fini della verifica della comprensione scritta, sono le seguenti assegnazioni di *task*:

– dare un numero di titoli possibili e chiedere di scegliere quello più adatto al testo letto;
– chiedere di inventare un titolo per il brano di ciascun paragrafo;
– dare una serie di aggettivi (anche *at random*) e chiedere agli studenti di cancellare tutte le parole superflue alla comprensione del testo;
– inserire nel testo una frase che non gli appartiene e chiedere agli studenti di eliminarla;
– tagliare la fine del testo e chiedere di inventare una fine che possa essere adatta;
– dare un testo danneggiato (tagliato ai lati o con una macchia d'inchiostro) e chiedere agli studenti di ricomporlo;
– dare degli aggettivi riferiti ai colori (o ai suoni) e chiedere di inserirli nel testo.

4. Il 'Quadro di riferimento'

In ambito europeo, il *Common European Framework of Reference* in riferimento all'abilità di lettura parla di:

– Lettura per orientarsi
– Lettura per informazione
– Lettura di istruzioni.

Per quanto riguarda la lettura per informazione, il *Quadro di riferimento* precisa che l'utente buon lettore, in base ai sillabi europei 'Libro Bianco', 'Portfolio', 'Threshold level', 'Waystage', 'Vantage' e 'Linee Guida MPI':

[1] G. Minardi, *La lettura come processo di interazione*, Adriatica, Bari 1983, p. 20.
[2] Baraldi-Bellanova, *Per l'analisi di testi letterari*, CPE, Modena 1999, p. 137.

A. Can get an idea of the content of simpler informational material and short simple descriptions, especially if there is visual support. (A1)

B. Can identify specific information in simple written material he/she encounters such as letters, brochures and short newspapers articles describing events. (A2)

C. Can identify the main conclusions in clearly signalled argumentative texts.
Can recognise the line of argument in the treatment of the issue presented though not necessarily in detail.
Can recognise significant points in straightforward newspaper articles on familiar subjects. (B1)

D. Can obtain information, ideas and opinions from highly specialised sources within his/her field.
Can understand specialised articles outside his/her field, provided he/she can use a dictionary occasionally to confirm his/her interpretation of terminology. Can understand articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints. (B2)

5. La lettura nella scuola e fuori

Sia per la lingua italiana che per le lingue straniere la lettura scolastica differisce notevolmente dalla lettura quotidiana praticata fuori della scuola. Queste differenze riguardano soprattutto:

– la scelta dei testi che a scuola è quasi sempre imposta dal docente;
– chi legge e quando; è infatti sempre l'insegnante che decide;
– come si legge: di solito ad alta voce, con interruzioni da parte dell'insegnante, che fa osservazioni, spesso eterogenee, sul contenuto, sulla lingua, sull'autore, ecc.

Si aggiunga pure che:

– a scuola si è fatta confusione per lungo tempo fra 'lettura' e 'studio di un testo'; invece di sviluppare una competenza, un comportamento linguistico, si tende a sviluppare una conoscenza su questo o quel testo senza neanche apprezzarlo esteticamente;
– allorché, nella migliore delle ipotesi, si cerca di sviluppare una competenza di lettura, lo si fa prevalentemente su testi letterari, da cui la difficoltà per lo studente di trasferire tale competenza ad altri tipi di discorso scritto;
– la lettura scolastica tradizionale privilegia spesso il significato letterale a scapito del senso del discorso;
– la lettura tradizionale è un tipo di lettura che toglie al lettore ogni possibilità di porsi in modo autonomo di fronte ad uno scritto e di assumere un ruolo attivo, come il formulare ipotesi, reperire indicazioni od informazioni, interpretare, ecc.;
– il modo di procedere per insegnare a leggere è stato a lungo dominato da atteggiamenti empirici.

6. Conclusioni

Per concludere, si potrebbe affermare che la sensibilità, il gusto e l'intuizione del docente hanno spesso sostituito qualsiasi teoria sulla spiegazione dei testi. Oggi occorrerebbe un atteggiamento più 'scientifico'. Allo scopo di evitare una frattura fra il modo tradizionale e quello moderno, diciamo 'scientifico', di insegnamento dell'abilità di lettura, occorre:

– predisporre testi disparati che riguardino la pubblicità, articoli di cronaca, istruzioni per l'uso, programmi televisivi, lettere personali, ecc.;
– incominciare a programmare curricoli di lettura 'consapevole' iniziando dai primi livelli scolastici con alunni la cui competenza è minima;
– stabilire sempre obiettivi chiari di lettura reale o simulata;
– prevedere percorsi di lettura diversi a seconda degli obiettivi prefissati.

Motivazione, creatività e scrittura

Roberto Cuccu

Progetto: *Una micro-unità su un nuovo approccio alla scrittura e sulla creazione di un ambiente educativo più favorevole all'apprendimento.*

Sovente si ha a che fare con degli studenti poco motivati, che non vivono positivamente l'esperienza educativa tradizionale nella scuola. Quando li si porta in aula di informatica, tuttavia, si riesce per un momento a interessarli, a creare una situazione a loro più congeniale. È possibile ottenere gli stessi risultati di coinvolgimento, socializzazione e creatività, che spesso si raggiungono grazie all'uso di strumenti multimediali, in altri modi? In altre parole, esiste un "effetto computer puro"?
Il presente progetto ha preso spunto da una conferenza sulla scrittura creativa tenuto a Cagliari dal prof. Bjork per conto dell'ANILS di Cagliari. Il metodo proposto da Bjork è stato adattato alla realtà effettiva della scuola italiana e integrato con alcuni contributi che provengono dal movimento per l'apprendimento olistico.

Percorso proposto

Lasciando ad un secondo tempo un rinforzo sulle abilità comunicative orali, si propone una unità sul processo di scrittura finalizzata non solo a migliorare il livello della produzione scritta ma anche, e forse soprattutto, a far riflettere sul processo stesso della creazione, partendo dalla prima idea che sorge spontanea per giungere progressivamente alla stesura definitiva. Affinché gli studenti si sentano coinvolti e stimolati a provare qualcosa di nuovo, occorre che sia loro ben chiaro come gli strumenti utilizzati sino a quel momento non abbiano sortito ottimi risultati con tutti [fase di motivazione]; inoltre dovrà essere manifesto il fatto che durante la fase di allenamento verrà creato un periodo "cuscinetto" nel quale non saranno abbandonati a se stessi, ma saranno al contrario aiutati dai propri compagni e dal docente. Potranno in tal modo ripartire con più fiducia in se stessi e con nuovi strumenti, senza essere eccessivamente turbati e bloccati dall'ansia della valutazione finale, la quale comunque dovrà sempre essere presente per verificare l'efficacia dell'intervento.
È importante che gli studenti siano informati che la valutazione finale verterà maggiormente sul procedimento seguito che sul risultato ottenuto (in quanto chi parte da una posizione di svantaggio si deve sentire alla pari con coloro che sono "più bravi " di loro).

Progetto su Motivazione, creatività e scrittura

Stage 1: Introduzione, Giustificazione e Motivazione

Step 1
Il docente analizza il livello raggiunto nella produzione scritta, possibilmente in seguito alla correzione di un compito in classe su una composizione. Viene evidenziato come, nonostante gli anni di studio alle spalle, una parte degli studenti mostri una certa resistenza a progredire con la velocità che dovrebbe essere naturale in individui motivati e interessati. Inoltre è presente un'evidente mancanza di originalità nello sviluppo dei temi affrontati.
Il docente alla classe: 30 m.

Step 2
Probabilmente qualcosa non ha funzionato, sia da parte dei docenti che da parte degli studenti. Il fatto è che ormai si è all'interno di un meccanismo di limitazione che si autoalimenta: lo studente sa di non avere abilità sufficienti in quanto ha avuto dei voti scarsi. Questa consapevolezza crea uno stato d'ansia che impedisce allo studente di trovarsi nella condizione ottimale per apprendere qualcosa di nuovo e lo induce a prevedere che anche i successivi risultati saranno insufficienti in quanto le difficoltà, ormai, sembrano insormontabili.
Il docente alla classe

Step 3
Il docente, avuta conferma sia visiva che verbale della correttezza della sua analisi, propone un esperimento che possa rompere il cerchio e aprire nuove prospettive

alla classe. L'esperimento viene presentato in tutte le sue fasi in modo da comunicare agli interessati l'idea generale e i vari obiettivi da raggiungere. Ottenuta l'adesione/impegno a partecipare attivamente, si programma il calendario delle attività.
Il docente alla classe

Step 4
Viene proposta una brevissima visualizzazione della situazione ottimale per gli studenti. Il docente chiede agli studenti di rimanere seduti per qualche minuto, in posizione rilassata, lasciando lo sguardo sfuocato di fronte a loro o con gli occhi chiusi. Mentre si concentrano sul senso di benessere che questa pausa apporta, viene chiesto agli studenti di visualizzare
1) se stessi in passato nell'atto di compiere in maniera soddisfacente un compito che si erano proposti;
2) se stessi nell'atto di rivivere un insuccesso scolastico.
In un secondo tempo rivedono, una dopo l'altro, le due immagini create e sentono la tensione che tale accostamento provoca. Tale tensione è la leva che li dovrebbe spingere ad attivare un nuovo comportamento.
Infine vedono se stessi seduti nella stessa classe, qualche tempo dopo, che agiscono seguendo dei comportamenti che, secondo loro, sono quelli ottimali. In altre parole, devono vedersi agire in un film come vorrebbero essere, con le abilità che vorrebbero padroneggiare nella disciplina in questione. Si chiede, anche in quest'ultimo caso, di essere molto precisi nei dettagli, nei suoni della colonna sonora della sequenza, nei colori, nelle sensazioni corporee.
Al termine si chiede di riprendere consapevolezza del proprio respiro, che diventa sempre più rapido, di muovere leggermente gli arti, e di mettere a fuoco lo sguardo. Si conclude la fase con un breve *feedback* su quello che hanno immaginato e con l'impegno del docente a contribuire a far sì che i loro "sogni" incomincino a diventare una realtà.
Il docente alla classe: 20 m

Stage 2: Prima di incominciare a scrivere

Step 1
Si stabilisce un genere testuale, per esempio un articolo.
Il docente alla classe: 1 ora

Step 2
Si mostrano alcuni esempi riusciti di elaborati appartenenti a quel genere testuale. Eventualmente si possono anche mostrare altri esempi di elaborati, stavolta privi dei necessari elementi di coerenza testuale, chiarezza espositiva, ecc.
Il docente alla classe

Step 3
Gli studenti annotano le idee principali evidenziate durante l'analisi dei modelli.
Attività individuale

Step 4
Utilizzando gli appunti individuali, si discute su quali debbano essere le caratteristiche di un testo ben riuscito e si predispone una griglia di riferimento.
La classe al docente

Stage 3: Prima stesura

Step 1. Presentazione della attività
Ogni studente ha uno o più fogli protocollo che dovranno essere intestati e consegnati alla fine di ogni seduta. Ogni pagina attesterà il processo seguito dallo studente. Il voto finale sortisce dalla valutazione del procedimento seguito piuttosto che dal risultato finale ottenuto (in quanto chi parte da una posizione di svantaggio si deve sentire alla pari con coloro che sono "più bravi " di loro).
Il docente alla classe: 1 ora

Step 2. *Brainstorming*
Gli studenti sono invitati a mettere su carta tutto ciò che viene in mente sull'argomento, inizialmente in maniera caotica e casuale, in un secondo tempo mettendo a fuoco delle immagini ben precise. Per esempio, nel caso di un articolo sul suicidio tra i giovani, viene chiesto di visualizzare inizialmente l'immagine di un giovane che si accinge a prendere la decisione finale, poi l'immagine dei genitori, quindi degli amici, di un vicino, di un medico, ecc. Ciò in modo da avere la compresenza di una molteplicità di punti di vista. Gli studenti vengono continuamente sollecitati a non limitarsi a creare delle immagine "visive", ma di abbinarle a suoni, colori, sensazioni, movimenti relativi alla scena.
Nello stendere sulla carta gli input, gli studenti devono utilizzare sia parole, in qualunque lingua, che immagini, colori, ecc.

Devono far uso della prima pagina di un foglio protocollo.
Attività individuale

Step 3. Creazione di una mappa
Si devono raggruppare e organizzare intorno ad alcune parole chiave i segni precedentemente raccolti in una mappa di lavoro, trasferendo gli elementi raccolti nel codice verbale. Si dovranno individuare tre o quattro parole chiave da inserire al centro del diagramma. Da ognuna di queste parole si dipartirà un ramo sul quale si addenseranno, per analogia, tutti i segni-idee della mappa iniziale.
Terminato il processo di raggruppamento, si passa a soppesare prima le parole chiave, numerandole 1 a 3-4 in base alla loro importanza. Poi alle singole idee di ogni ramo, numerandole in base all'importanza che hanno per lo studente nel contesto del ragionamento da portare avanti. Dovranno inoltre riassumere in una frase l'idea principale che intendono sviluppare. La mappa dovrà comparire sulla seconda pagina del foglio.
Attività individuale

Stage 4: Scambio di commenti con i compagni

Step 1
In questa fase si devono chiarire in partenza i criteri da seguire nel commentare il lavoro dei compagni. Premesso che ognuno esprime dei punti di vista soggettivi, si deve mettere in risalto l'importanza dell'opinione dei compagni al fine di aggiustare il tiro e prendere coscienza del proprio modo di lavorare.
Il docente alla classe: 45 m

Step 2
Si suddivide la classe in piccoli gruppi. Ogni studente, a turno, illustra la seconda pagina del suo foglio, cioè la sua mappa di lavoro. È il momento in cui gli studenti possono rendersi conto dell'eventuale scarto tra ciò che avrebbero voluto dire e ciò che hanno scritto effettivamente.
Gruppi di tre studenti

Step 3
Al termine di ogni presentazione, i compagni che hanno ascoltato si limitano a commentare la chiarezza delle idee esposte, l'efficacia del percorso da seguire, la completezza del progetto. Ogni studente trascrive sul foglio i suggerimenti ricevuti.
Gruppi di tre studenti

Stage 5: Stesura della prima versione

Step 1. Paragrafo introduttivo
Ci si concentra sul paragrafo introduttivo. Devono produrre tre diversi inizi con stili diversi (citazione, provocazione, statistica, ecc.). Tra questi verrà scelto quello più efficace per aprire il discorso. Chiaramente dovrà essere scelto anche il *target*, il pubblico a cui destinare l'articolo e, di conseguenza, il genere di linguaggio da utilizzare.
Alla frase iniziale prescelta va raccordato il sommario precedentemente steso, trasformandolo in modo che divenga un'anticipazione dei temi da trattare.
Attività individuale: 25 m

Step 2. Paragrafi del corpo dell'articolo
Per stendere il primo paragrafo, che dovrà contenere l'idea principale dell'articolo, si prende in considerazione la parola chiave più importante e da lì si sviluppa un paragrafo che raccolga le idee espresse nel ramo collegato a tale parola.
Poi si passa ai paragrafi seguenti, ognuno dei quali ha origine dal ramo della mappa corrispondente. 45 m

Step 3. Conclusione
L'ultimo paragrafo riprende espressioni e idee introdotte in tutti i paragrafi precedenti e le riformula per giungere quindi ad una conclusione che deve dare al lettore il senso della compiutezza del discorso. 20 m

Stage 6: Osservazioni dell'insegnante alla seconda versione

Step 1
Il docente passa tra i banchi o chiama ogni studente alla cattedra e dopo una rapida lettura del testo sottolinea eventuali incongruenze o errori (lasciando allo studente la correzione) e propone possibili modi di migliorare il testo.
Il docente con ogni singolo studente: 1 ora

Stage 7: Correzione e stesura finale

Step 1
Gli studenti cercano di mettere a frutto le indicazioni del docente e stendono la versione finale del testo.
Attività individuale: 45 m

Stage 8: Valutazione da parte del docente

Step 1
Il docente valuta ogni elaborato, concentrando la sua attenzione sull'efficacia della strategia compositiva dello studente; sul processo seguito; sul passaggio dalla lista di parole scollegate della prima pagina alla coerenza e chiarezza del messaggio della versione finale.
Il limitato bagaglio lessicale o sintattico non dovrebbe essere pesantemente valutato in quanto, in tal caso, si tratta di elementi che vanno corretti in una fase successiva, una volta, cioè, che lo studente, avendo avuto un riscontro positivo da se stesso e dagli altri su quello che è in grado di fare, mostra infine di voler apprendere.

Conduzione dell'esperimento
Sono state scelte una quarta e una quinta di un corso del Liceo Scientifico di Iglesias. Tutte e due le classi conoscevano il docente da un precedente anno scolastico. L'esperimento è stato effettuato nel corso del mese di novembre, dopo che i primi risultati hanno evidenziato l'urgenza di trovare una soluzione al problema.

Valutazione
Per la valutazione è stata utilizzata una griglia discussa con gli studenti. Questi hanno valutato il loro elaborato secondo la griglia e tale risultato è stato affiancato a quello proposto dal docente. Gli studenti hanno fornito valutazioni che sono state inferiori o al massimo uguali a quelle del docente.

Risultati
Il risultato più immediato ed evidente è stato il nuovo clima che si è creato nelle classi. Oltre a saldare maggiormente i rapporti interpersonali, a far sentire agli studenti più fiducia in se stessi, a far venire "voglia di stare a scuola" (il suono della campana veniva vissuto come una spiacevole interruzione), un fatto estremamente positivo è stato il nuovo rapporto creatosi tra studenti e docenti.
L'insegnante è stato visto con altri occhi e gli si è data ancora più fiducia: ciò ha permesso di riprendere le 'normali' attività didattiche con un rinnovato spirito, più costruttivo e, forse, più solidale.

Considerazioni finali
Il senso di liberazione e creatività che è stato provato durante la fase di *brainstorming*, il piacere di imparare insieme nella fase centrale, l'aiuto da parte di compagni e docente e il risultato finale che è stato ottenuto hanno sicuramente contribuito alla realizzazione di un progetto che è stato il primo passo verso l'introduzione di nuove prassi didattiche. Una volta che si riesce a creare un clima favorevole all'apprendimento, il processo educativo si può ben dire che sia già decisamente avviato.

Bibliografia essenziale

ALESSANDRA ANTONIETTI, Rosa Mellone, "Sperimentalmente. Esiste un "effetto computer puro?", in *IS-Informatica e Scuola*, Settembre 1999, Hugony Editore.

BJORK LENNART, KIGHT, MICHAEL & WIKBERG, ELEANOR. *The Writing Process*. Lund: Studentlitteratur, 1988.

NOTIZIE UTILI

RAI Education sul Progetto Lingue 2000

L'accesso a RAI Education per le lezioni sul Progetto Lingue 2000 sta creando qualche problema, ma le 16 lezioni di 60 minuti iniziate il 5 maggio u.s. e dirette ai docenti di lingue straniere, esperti e non, verranno immesse nella Mediateca di MOSAICO per essere poi messe a disposizione permanente delle scuole che le richiederanno.
I docenti corsisti, invece, che stanno avendo la possibilità di seguire i corsi presso i Centri Risorse Territoriali potranno, alla fine delle lezioni, usufruire di una certificazione di fine corso da parte del Capo di istituto della scuola in cui è allocato il Centro suddetto.

Per una valutazione consapevole dei manuali di lingua straniera

Marco Mezzadri

Il mercato editoriale sia nazionale che internazionale sforna ogni anno numerose pubblicazioni che vanno ad aggiungersi a cataloghi spesso già molto ricchi. È il caso, ad esempio, delle principali case editrici inglesi specializzate nella didattica della lingua inglese come L2 o LS. Ma anche la produzione nazionale per la lingua inglese spesso non è da meno, così come per le altre lingue, a partire dall'italiano per stranieri.

Per questo ritengo sia necessario che gli insegnanti possano disporre di strumenti pratici per la valutazione delle proposte editoriali in modo da potersi orientare al meglio nella fase quanto mai delicata della scelta del testo da utilizzare.

Non è mia intenzione illudere che si possa evitare un luogo comune che ritengo quanto mai veritiero: si capisce se un testo è buono, se riusciamo a lavorare bene con questo strumento, e se i nostri studenti apprendono, solo dopo averlo utilizzato. Purtroppo le modalità della scelta nel sistema scolastico italiano di oggi negano la possibilità di una quanto mai necessaria sperimentazione.

Obiettivo di questo saggio è appunto fornire una griglia valutativa ragionata, di facile utilizzo. Le riflessioni si basano su un tentativo di sintesi tra quanto è già realtà, cioè quanto i manuali di lingua già offrono sia per la didattica dell'italiano che di altre lingue europee, e gli sviluppi possibili del prossimo futuro. Sono infatti diversi gli ambiti individuati dai metodologi che ancora attendono di essere tradotti in pratica didattica attraverso manuali che recepiscano le tendenze innovative. Valga un esempio per tutti, il lessico: da anni la riflessione teorica ha posto l'accento sulla necessità di uno sviluppo didattico del sillabo del lessico, ma nella pratica sono rari gli esempi compiuti di testi che applichino questi dettami, anche nell'ambito della didattica dell'inglese, settore solitamente più rapido nel recepire le più moderne indicazioni metodologiche e a tradurle in proposte editoriali (non fosse altro che per la ricchezza del mercato per questa lingua).

Il carattere sintetico di questo lavoro non consente una trattazione approfondita dei "razionali" alla base di quanto viene proposto, pur accennando a diversi concetti metodologici.[1]

Segreti e trappole della copertina

Prendiamo due testi piuttosto diffusi nelle scuole superiori italiane per l'insegnamento della lingua inglese, uno nazionale e l'altro inglese, e diamo un'occhiata alla copertina.

New Choices di Luciano Mariani edito dalla Zanichelli e *Look Ahead* di Hopkins e Potter pubblicato dalla Longman.

Il primo è un testo prodotto in Italia che vuole caratterizzarsi da subito mettendo l'accento su quanto l'autore e l'editore considerano vincente oggi: il sottotitolo è *An integrated course in language and learning strategies*. Quindi già la prima di copertina informa in modo inequivocabile sul taglio del testo.

Chi invece non sente la necessità di differenziarsi attraverso strumenti di tipo verbale è l'editore di *Look Ahead*, forse perché convinto che il nome della casa già dica tutto, così come molti altri corsi pubblicati in Gran Bretagna?

Eppure anche per la Longman la copertina di *Look Ahead* è molto importante al punto che i visi dei due personaggi riprodotti in copertina nella primissima edizione sono stati rapidamente cambiati. Effettivamente gli sguardi e i sorrisi fissi, i contorni dell'immagi-

[1] Sono innumerevoli i rimandi bibliografici possibili. In questa sede preferisco citare solo un'opera che ha il grande pregio di riuscire a sintetizzare in maniera estremamente pratica i concetti metodologici fondamentali. Una sorta di vademecum della glottodidattica: P. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra edizioni, Perugia 1999.

ne, la sovrimpressione di altri volti conferivano ai due malcapitati un aspetto a metà tra i *Visitors* e *X-files*.
È difficile per autore e editore sottrarsi al desiderio (a volte necessità) di caratterizzare subito il proprio testo, fin dal primo contatto visivo con il possibile utente. Ciò non è di per sé negativo, anzi; ma sicuramente non può essere considerato sufficiente, né da parte di chi crea l'opera, né da parte di coloro che l'avvicinano per la prima volta. Un termine come detto può racchiudere tanti significati: ad esempio l'uso della parola *comunicativo*, spesso presente sulla copertina dei testi di italiano per stranieri, per qualcuno può trasmettere la volontà di sviluppare la comunicazione orale, per altri implica che le attività propongono, quando è possibile, situazioni realmente comunicative, in senso etimologico e quindi si basano sul cosiddetto *information gap*. Ad altri ancora la semplice vista del termine *comunicativo* fa venire alla mente tutta una serie di concetti ispirati dall'ormai trentennale esperienza dell'approccio comunicativo.
Insomma il rischio è trovarsi di fronte a un'infinità di *madelaine*, di termini evocativi, spesso suggestivi, ma proprio per questo troppo legati al vissuto del singolo, cioè l'esatto contrario di quanto questi slogan introduttivi vorrebbero essere.
Dunque l'analisi della copertina non può fermarsi al primo sguardo, dato che, così come accade per i sottotitoli, anche i titoli spesso non dicono granché. Allora prima di aprire il testo un'occhiata alla quarta di copertina forse può rivelarsi più interessante.
Sul retro del libro viene di solito riportata una specie di riassunto dei concetti metodologici principali sviluppati più ampiamente nell'introduzione, oltre all'elenco delle parti che compongono l'opera.

Uno sguardo all'interno

Tuttavia, leggi che ti rileggi, copertina, introduzione, materiali promozionali, cataloghi... a volte è salutare lasciarsi andare alle emozioni, alle sensazioni, a quanto il libro ci comunica, di piacevole o di sgradevole, aprendolo.
Non mi vergogno a dire che più di una volta il mio esame di un nuovo testo non ha superato questa fase, apparentemente così poco rispettosa nei confronti del lavoro di altri. In realtà sono convinto che questi primi approcci spesso non tradiscano il possibile fruitore del testo: l'impaginazione, la grafica, l'utilizzo dello spazio sulla pagina, i colori... sono tutti elementi grafici, facilmente riconducibili a categorie dell'estetica e forse anche per questo in passato trascurati, che in realtà fanno trapelare l'impostazione metodologica dell'autore: oggi un libro è accattivante, o non lo è, non per un problema di costi e marketing, o non solo, il colore, le belle immagini sono sinonimo prima di tutto di un atteggiamento molto attento alla motivazione dello studente, al piacere che questi deve provare nell'affrontare lo studio della lingua. In seconda battuta sono veicoli di una precisa volontà di rappresentazione culturale della civiltà del paese di cui si intende insegnare la lingua, inserendo l'opera che ne è ricca tra quei lavori che accolgono il valore attribuito dall'approccio comunicativo agli aspetti socio-culturali.

Principi generali

Procedendo nell'analisi mi pare opportuno quanto meno elencare i più frequenti e importanti principi metodologici che stanno alla base dei moderni testi di lingua che genericamente si ispirano all'approccio comunicativo.

■ **Multisillabo:** insegnare una lingua non significa solamente curare un settore della conoscenza (ad esempio la grammatica), ma elaborare una serie di programmi, di sillabi da sviluppare durante il corso di cui i principali sono: funzioni/nozioni, situazioni, lessico, grammatica, macroabilità, fonologia, civiltà, abilità d'apprendimento e di studio.

■ **Sviluppo integrato dei sillabi:** non è corretto pensare di dover attendere fino a che lo studente non abbia appreso determinate strutture grammaticali, prima di cominciare a sviluppare ad esempio il sillabo della produzione orale. Con quale lessico, quali funzioni, tecni-

che espressive, ecc. il nostro studente può affrontare l'ardua impresa di parlare se non gli è stata data la possibilità di acquisire contemporaneamente tutta una serie di competenze e conoscenze?

■ **Fluenza e accuratezza bilanciate:** questi due termini sono spesso visti in contrapposizione, così come un'altra coppia di concetti che parzialmente si sovrappone ai primi due: competenza comunicativa e competenza linguistica. La fluenza (*fluency*) è obiettivo da perseguire fin dagli inizi dell'apprendimento della lingua straniera. Così come è comune conoscenza di ogni insegnante che nel primo livello di studio della lingua la grammatica riveste molta importanza, ma lessico e pronuncia non sono da meno[2], allo stesso modo è fondamentale convincersi che scopo primario dell'insegnamento linguistico è la comunicazione e la fluenza ne costituisce un elemento imprescindibile. Ne consegue, nel metodo, la ricerca di un corretto equilibrio tra i due termini dell'opposizione.

■ **Abilità integrate e bilanciate:** le cosiddette macroabilità, ascoltare e leggere, parlare e scrivere, sono l'oggetto di uno dei sillabi. Non si impara ad ascoltare o a parlare tutto d'un tratto, al contrario anche per le quattro abilità occorre prevedere un programma di sviluppo estremamente accurato, ricco di tecniche in grado di far acquisire e/o mettere in pratica le molteplici sottoabilità di cui le quattro principali si compongono. A quale delle quattro dare priorità dipende dal tipo d'insegnamento linguistico; ad esempio insegnando L2 a bambini della scuola primaria la scrittura riveste un ruolo secondario rispetto alle abilità orali. Nell'insegnamento ad adulti la variabile è il tipo di bisogni degli studenti. Se si insegna francese per scopi specifici, ad esempio per fini accademici, a studenti italiani che devono andare a studiare presso università francesi e l'obiettivo è far sì che possano capire le lezioni e il materiale didattico in esse utilizzato, è ovvio che ascolto e lettura saranno prioritari. Normalmente nei corsi di lingua generale per adulti o giovani adulti le quattro abilità sono insegnate in modo bilanciato e integrato. Difficilmente l'insegnamento avviene considerando ogni abilità in modo separato, in particolare data l'impellente necessità di rispettare un altro principio, che definirei con un'espressione: "basato sui compiti" (*task based*). Un principio pedagogico applicabile non solo all'apprendimento linguistico è che "si impara facendo"; da qui deriva che attività strutturate in questo modo: *1 Ascolta il dialogo. 2 Ascolta nuovamente il dialogo e poi rispondi alle domande*, non hanno senso. Il primo ascolto non mette in atto le strategie necessarie per promuovere l'apprendimento linguistico. Va poi aggiunto che la conoscenza linguistica non è fine a se stessa, visto che la lingua è comunicazione e comunicare significa usare la lingua per uno scopo. Occorre dunque agire didatticamente in modo da attivare ogni risorsa d'apprendimento dello studente sempre nel nome del "fare con la lingua".

■ **Approccio a spirale**: è questo un altro cardine della moderna glottodidattica che ben si sposa con l'idea precedente. Affermare che i nostri studenti hanno, ad esempio, fatto il congiuntivo, implicando che devono essere in grado di usare tutte le strutture insegnate in precedenza è un grave errore pedagogico. Che porta a commetterne un secondo altrettanto grave: tornare a spiegare, attraverso una presentazione di tipo deduttivo, quanto gli studenti hanno dimenticato. Il concetto di spirale nell'insegnamento linguistico implica invece un approccio diverso: bisogna prevedere la necessità di ritornare sugli argomenti trattati, ma salvaguardando un altro principio fondamentale che potremmo riassumere così: perché ci sia apprendimento deve esserci motivazione e non esiste motivazione senza lo stimolo dato dalla scoperta del nuovo. Quindi non ripasso, ma revisione e ampliamento, come espressione didattica dell'approccio a spirale. Senza trascurare poi che si impara la lingua utilizzandola e poi tor-

[2] Solo un'altra indicazione utile per chi vuole approfondire questo tema specifico: *The status of grammar in the language curriculum*, in J. Richards, *The context of language teaching*, CUP 1985.

nando a incontrare quanto studiato e a usarlo in contesti differenti... Se la motivazione è fondamentale per promuovere l'apprendimento, allora risulta necessario applicare alcuni criteri che sono alla base di una corretta ricerca della motivazione: stimolare la curiosità, di cui il piacere è una componente fondamentale attraverso la **varietà** delle attività e del loro formato, evitando la monotonia causata da un approccio sempre uguale a se stesso (chi non ricorda i numerosi testi le cui unità iniziano sempre con un dialogo e un'attività vero/falso?) assolutamente letale per la motivazione. Ma anche promuovere motivazione e curiosità attraverso la scoperta della lingua, cioè attraverso un **approccio induttivo** all'insegnamento, ad esempio, del lessico e della grammatica, oppure rendendo gli studenti partecipi e consapevoli del proprio percorso d'apprendimento. Oltre a stimolare la motivazione, l'approccio induttivo rispetta due criteri fondamentali della neurolinguistica: **bimodalità** e **direzionalità**. Secondo il principio della direzionalità, il cervello elabora le informazioni solo nel rispetto del passaggio dall'emisfero destro a quello sinistro nell'ordine, da cui consegue che l'apprendimento linguistico avviene meglio attraverso metodi induttivi, gli unici che rispettano la

CONVEGNI E CONGRESSI • CONVEGNI E CONGRESSI • CONVEGNI E CONGRESSI

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni presso
28.8.-2.9.2000	BARCELONA (University - Gran Via de les Cors Catalanes, 585)	25th ATEE annual conference	*Teacher education and global cooperation: a way for life-long learning*	Mireia Montané: http://www.cdlcat.es secretaria@cdicat.ictnet.es
10.-16.9.2000	WIEN	**Kongreß 2000** der IVG (Internationale Vereinigung für germanistische Sprach- und Literaturwisseschaft)	Rahmenthema: *Zeitenwende - Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert*	IVG-Sekretariat Fax +43-1-4277-42180 hans-juergen.krumm@univie.ac.at
28.-30.9.2000	BREMEN	31. Tagung der GAL - Gesellschaft für angewandte Linguistik	Rahmenthema: *Sprachbewußtheit*	GAL: 0049 345 552 3600/3601 Fax 0049 345 552-7107/7067 gal@germanistik.uni-halle.de gal2000@germanistik.uni-halle.de antos@germanistik.uni-halle.de
11.-12.10.2000	FORLÌ	SECONDO CONVEGNO AITLA (Associazione Italiana Di Linguistica Applicata)		Francesca Gattullo <gattullo@univ.trieste.it>
2.- 4.11.2000	LOCARNO (Liceo cantonale)	CONGRESSO DELLA SOCIETÀ SVIZZERA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI organizzato dall'Istituto di abilitazione e aggiornamento (IAA) di Locarno e dalla Scuola Magistrale dall'Istituto Svizzero di pedagogia per la formazione professionale (ISPFP/Lugano)	*Prospettive etiche e sociali per una nuova generazione di insegnanti*	• Michela Pelucca, Liceo, CH-6600 Locarno e-mail: peluccam@lilo.lic.ti-edu.ch / Tel. 0041/7566940 • Gianni Ghisla, Via Vescampo 21,CH-6949 Comano e-mail: gghisla@tinet.ch **ISCRIZIONI ENTRO IL 30 AGOSTO**
1.-2.12. 2000	ROMA	XXV convegno nazionale Tesol Italy		La Cittadella, Assisi via Boncompagni 2 00187 Roma 06 46742432 email tesol@usis.it
30 luglio-4 agosto 2001	LUCERNA	Internationale Deutschlehrertagung	IDT-**2001**	Monika Clalüna, Untermattstr. 12, CH - 6048 Horw, Schweiz Fax: +41 41 430 38 66, e-mail: monika_claluna@swissonline.ch

teoria della direzionalità.

■ **Errori:** altro ambito di sicuro rilievo è costituito dal trattamento degli errori. I corsi di lingua, i metodi, spesso lasciano all'insegnante la decisione su come affrontare quello che invece è una pedina fondamentale dell'apprendimento, la verifica, la correzione dell'errore e la conseguente fase di recupero. È quindi importante valutare i testi a disposizione nelle loro varie parti e componenti: ad esempio alcuni testi riportano nella guida per l'insegnante note con le quali il docente può affrontare in un modo o in un altro la correzione. A volte, infatti, secondo la filosofia del testo è necessaria una correzione immediata, altre volte le strategie di correzione devono essere altre, differite rispetto all'esecuzione dell'attività. È bene, per un migliore utilizzo del testo, trovare questi richiami nella guida, almeno fintanto che l'insegnante non si sia abituato alla metodologia voluta dall'autore. Per quanto flessibili possano essere i testi, essi sono sempre scritti prevedendo un'applicazione didattica di un certo tipo che è compito dell'autore far acquisire agli utenti, cioè a studenti e insegnanti. Oltre alla gestione degli errori, parte fondamentale della moderna glottodidattica è la verifica e la valutazione.
A volte i testi propongono batterie di test progressivi ad uso e consumo dell'insegnante, ma occorre fare molta attenzione in quanto troppo spesso questi strumenti risultano avulsi dallo sviluppo dell'unità didattica. Una creazione simultanea dei materiali che compongono le varie parti delle unità didattiche è quanto risulta auspicabile.

■ **Unità didattiche:** è il modello operativo oggi più diffuso nei manuali di lingua, ma non sempre le unità risultano adeguate. I principi presentati sopra dovrebbero trovare nelle UD la traduzione operativa e l'insegnante ha gioco facile nel valutarne alcuni tratti essenziali: ad esempio se i diversi sillabi vengono sviluppati in maniera chiara o se uno di essi risulta preponderante, se le attività sono variate, se si punta a sfruttare le risorse cognitive degli studenti, attivandole attraverso percorsi di preparazione all'ascolto o alla lettura dei testi, ecc.

■ **Impostazione culturale:** chi si avvicina a una lingua straniera oggi lo fa per un'infinità di motivi. Tuttavia i testi di lingua possono risentire nell'impostazione di un retaggio culturale antiquato: che cosa ne direste di un testo di civiltà inglese in cui non vi fossero altri paesi che non siano il Regno Unito e gli USA, o di un testo d'italiano per stranieri in cui l'Italia di oggi (dove vivono circa due milioni di stranieri) venisse rappresentata come un paese di soli bianchi? Un banale esempio per rimanere a livelli di concretezza non soggetti a filtri di tipo ideologico: in che lingua chiederebbe informazioni a una persona con tratti somatici non tipicamente italiani uno studente straniero cui non fosse stata presentata la realtà dell'Italia di oggi?

■ **Studenti e insegnanti:** il ruolo di entrambi questi soggetti è determinante e non può che essere stabilito a priori dall'autore. All'insegnante decidere se quanto proposto dall'autore attraverso il testo corrisponde al proprio modello metodologico.
È molto facile intuire, dando una scorsa al testo per la classe e alla guida per l'insegnante, se il tipo d'insegnamento proposto vede al centro lo studente e i suoi bisogni o l'insegnante. Se lo studente è il classico bicchiere da riempire o se è chiamato a un ruolo attivo nella gestione del proprio processo d'apprendimento.

Altri stimoli potrebbero essere aggiunti nel tentativo di rendere il più consapevole possibile il contatto dell'insegnante con i manuali pubblicati. Credo però che quanto proposto sopra possa già costituire una base da cui partire che la parte che segue può concorrere a tradurre in prassi di lavoro. Si tratta di una griglia per la valutazione di qualsiasi testo di lingua (metodo, materiale supplementare, ecc.) pronta per l'uso, senza nessuna velleità tassonomica scientifica. Vi si troveranno molte domande che possono venire integrate con ulteriori spunti da prendere in considerazione quando si esamina un testo. La scelta operata ha riguardato gli aspetti, per così dire, principali.

Griglia per la valutazione dei testi per l'insegnamento di una lingua straniera

Componenti: sono presenti queste componenti standard: libro dello studente, eserciziario, guida per l'insegnante, cassette audio per la classe e il lavoro autonomo, video, software, chiavi delle attività, test d'ingresso, progressivi, d'autovalutazione, applicazioni Internet?

Aspetto: il libro si presenta moderno, attraente, colorato, ricco di foto attuali?

Uso: chi sono i destinatari? Di che età? Di che livello è il testo? È un testo di lingua generale, un libro per la consultazione (grammatica di riferimento o altro), un testo di lingua per fini specifici?

Autenticità: l'impostazione culturale, le immagini, la lingua, le situazioni risultano autentiche? Il materiale audio e di lettura presenta momenti di reale autenticità o tutto il materiale è creato a priori dall'autore?

Selezione e gradualità: i testi e/o i compiti proposti sono graduati a seconda del livello? Il libro è coerente e appropriato per il pubblico cui si rivolge? È vario nei testi utilizzati e nella tipologia di attività? La lunghezza e durata delle attività sono appropriate? Il formato delle attività è vario (lavori di coppia, gruppo, ecc.)?

Organizzazione: la copertina fornisce informazioni chiare ed esaurienti? Il testo presenta le seguenti componenti: indice, introduzione metodologica, titoli e sottotitoli delle unità, unità di revisione e ampliamento o altre forme di valutazione e testing, glossario, trascrizioni degli ascolti, materiale di consultazione? Le istruzioni sono chiare e di livello giusto? L'impaginazione è chiara e immediata? Le varie sezioni che compongono le pagine sono ben evidenziate, cioè è chiaro quando si stanno svolgendo attività di lessico, grammatica, ecc.?

Unità didattiche: è suddiviso per unità didattiche? Le fasi dell'UD sono correttamente impostate? Le attività rispettano il principio "si impara facendo", sono basate su compiti assegnati? Vi sono regolarmente attività di pre-, durante, post- lettura o ascolto? È multisillabica? Vi è equilibrio tra fasi e attività incentrate sull'accuratezza e altre basate sulla fluenza? È un libro autenticamente comunicativo o è un testo grammatical-traduttivo o strutturalistico mascherato?

Grammatica: la grammatica è presentata in contesto? In modo induttivo/deduttivo? Vi sono attività di grammatica comunicativa?

Vocabolario: viene sviluppato il sillabo del lessico? In che modo? Vi sono attività induttive per affrontare il lessico?

Ripasso: come è affrontata la fase di verifica e recupero dell'UD? È applicato l'approccio a spirale? La verifica e il recupero sono condotti nella ricerca della motivazione dello studente attraverso una diversa presentazione e un diverso utilizzo dei materiali? I materiali presenti nelle varie componenti del testo (libro studente, eserciziario, ecc.) offrono la flessibilità e la ricchezza necessaria per poterli usare in sede di recupero?

Studenti e insegnanti: che tipo d'insegnante prevede il testo? Chi è al centro del processo didattico, l'insegnante o lo studente? Che ruolo ha lo studente: deve ricevere solamente o essere pronto anche a dare, a partecipare in modo attivo alla lezione, a rendersi responsabile in modo consapevole del proprio percorso d'apprendimento? Che spazio è assegnato nel testo alle cosiddette abilità di studio o strategie d'apprendimento? Che spazio è dato al dibattito con gli studenti sul modo in cui il testo richiede che venga insegnata la lingua?

Multimedialità: com'è intesa la multimedialità? È integrata nel testo? Ma anche chi non ha accesso agli strumenti necessari può utilizzare il testo in modo proficuo?

Vari: il testo presenta problemi particolari per lo studente? Per l'insegnante? È facile da usare, sia per il docente che per l'insegnante? Il prezzo del testo è alto? E il prezzo dei vari componenti? Il formato è scomodo? È conforme al programma che si deve svolgere? Il libro è interessante per lo studente? E per l'insegnante?

Il questionario dei corsi di formazione: uno strumento per migliorare la proposta

Matteo Santipolo

"People ask you for criticism, but they only want praise."
William S. Maugham (1874-1965)

1. Premessa: il questionario come unità di misurazione

Non vi è dubbio che quanto affermato da Maugham corrisponda, assai di frequente, alla realtà delle cose. Ciononostante la critica, quando non sia fine a se stessa o predeterminata, rappresenta un fondamentale strumento per il miglioramento e lo sviluppo di ogni attività, cosa che qualunque 'lode', seppur di certo più ben accetta, non è probabilmente in grado di fare. Ma come giustamente affermerebbe la *vox populi*, la critica deve però essere quantomeno 'costruttiva'.
Queste considerazioni basterebbero di per sé a giustificare un questionario valutativo di qualsiasi attività didattica, ma ancor più di un Corso di Formazione, il cui scopo è appunto quello di fornire a chi lo frequenta integrazioni ed ampliamenti della propria preparazione e del proprio bagaglio didattico-culturale.
Onde dissipare da subito qualsiasi possibile ambiguità, è bene precisare che la valutazione di cui si sta parlando in questa sede non si riferisce al profitto dei corsisti, quanto ai docenti-formatori, al corso e alla sua organizzazione generale, e sarà pertanto compito dei frequentatori del corso stesso.
Con il presente lavoro, si tenta di fornire uno strumento inteso come *unità di misurazione* del grado in cui siano stati raggiunti gli obiettivi di partenza del corso, indipendentemente dai suoi contenuti. Lungi dal voler essere 'universale', il questionario qui proposto, preceduto dalle motivazioni che lo hanno determinato e dai principi teorici su cui si basa, potrà venire utilizzato così com'è o servire da modello, un *pattern* di riferimento per costruirne altri più specifici o *ad hoc*.

2. Vantaggi di un questionario valutativo

Uno dei principali vantaggi derivanti dal proporre ai corsisti un questionario valutativo del corso che hanno frequentato, consiste nel dotare organizzatori e docenti di uno strumento che, non solo li aiuta a comprendere eventuali errori commessi, ma, soprattutto, sulla base di questi, anche a progettare e programmare analoghe attività a venire. Un lavoro, quindi, costruito su un'esperienza appena conclusa, ma che serve a gettare le basi per modifiche ai corsi futuri, in modo da avvicinarli sempre più alle esigenze dei possibili destinatari. Spesso, infatti, accade che i corsi di formazione vengano pensati e costruiti 'a tavolino', solo immaginando quelli che sono i reali bisogni del pubblico, con la conseguenza, talvolta, che questo scarseggia già in fase di adesione, o, forse ancora peggio, diminuisce a mano a mano che il corso procede. In entrambi i casi, un'esperienza frustrante, che un questionario valutativo, se ben calibrato e soprattutto se ben analizzato, una volta che sia stato svolto, può aiutare a scongiurare.

3. Alcune considerazioni preliminari

Nella costruzione di un questionario valutativo è, a mio avviso, innanzitutto fondamentale garantire l'assoluto anonimato di chi lo deve svolgere. Questo, difatti, fa sì che le risposte siano quanto più sincere possibili e non condizionate da pressioni esterne.
Le domande andranno formulate in modo chiaro, evitando qualsiasi ambiguità interpretativa, e avranno una lunghezza tale da non risultare sgradite. Lo stesso questionario, nel suo complesso, non dovrà avere una lunghezza eccessiva: dieci,

quindici minuti dovrebbero essere sufficienti a completarlo. Si dovranno inoltre prevedere domande sia con risposte 'chiuse' (cioè semplicemente affermative o negative) che 'aperte' e tra queste ultime alcune che lascino spazio d'espressione a colui che risponde. Una tale variazione di proposte dovrebbe fare in modo che vi sia uno stimolo continuo a procedere nella lettura, e che le risposte siano ragionate e non troppo sbrigative. Con questa prospettiva in mente, sarebbe bene informare i corsisti dell'esistenza del questionario già dal primo incontro. Nell'ottica di una didattica collaborativa e tenuto conto che coloro che frequentano i corsi di formazione sono generalmente insegnanti adulti e magari con già molti anni di esperienza lavorativa alle spalle, questo garantisce che essi si sentano non oggetti passivi, bensì soggetti attivi e addirittura 'giudici' dell'insegnamento in questione, con evidenti vantaggi anche dal punto di vista del livello di attenzione e conseguentemente dell'acquisizione globale.
Riassumendo e schematizzando possiamo individuare le seguenti come le caratteristiche fondamentali di un questionario per la valutazione di un corso di formazione:

- anonimato del corsista compilatore;
- domande brevi e non ambigue;
- varietà del tipo di risposte attese (aperte e chiuse);
- tempo complessivo necessario per lo svolgimento del questionario: max 15 minuti.

4. Struttura del questionario

Ciò premesso il questionario deve cercare di coprire tutti gli aspetti del corso proposto, che possono essere schematizzati nel modo seguente.

4.1. Organizzazione generale

In questa prima parte del questionario ci si concentrerà su informazioni inerenti problemi che potremmo definire 'di segreteria'. Ad esempio: come i corsisti sono venuti a conoscenza del corso, formalità burocratiche, se ritengono che il costo sia stato adeguato, se la sede dove si è svolto sia idonea, orari, ecc. In altre parole, tutti quegli aspetti che, pur non toccando direttamente il corso, ne sono tuttavia parte integrante.

4.2. Forma e formatore/i

Con la seconda parte si scenderà più nei dettagli, rivolgendo l'attenzione a problematiche quali la competenza e la disponibilità del/dei formatore/i, l'approccio e le metodologie didattiche, la loro adeguatezza rispetto ai contenuti presentati, la validità del materiale impiegato ed eventualmente distribuito (*handouts*, fotocopie, ecc.).

4.3. Contenuti

A questo punto si affronterà il nucleo più importante della valutazione ossia quello concernente i contenuti del corso. Si porranno, pertanto, quesiti sulla coerenza tra titolo del corso e argomenti proposti, sul livello scientifico, sull'utilità che quanto appreso può avere nella didassi, ed infine un giudizio complessivo, con relativa motivazione, dell'intero corso.

4.4. Suggerimenti ed interessi per corsi futuri

Per concludere si potrà lasciare ai corsisti la possibilità di esprimere le loro opinioni generali ed eventualmente formulare proposte o dare suggerimenti per corsi futuri, oltre ad indicare tematiche che sarebbero particolarmente interessati ad approfondire.

NOTIZIE DALLE SEZIONI

Sezione di Torino

Una riunione dei soci della sezione di Torino ha ribadito ancora una volta che si deve insistere presso il Ministero della Pubblica Istruzione affinché si attivi per permettere ad ogni alunno di proseguire alla scuola media con la lingua studiata alla scuola elementare, non importa quale essa sia. Il cambio di lingua crea malcontento tra le famiglie e gli stessi alunni. Alla scuola media si può poi aggiungere una seconda lingua e questo dovrebbe diventare obbligatorio, come pure alle superiori.

QUESTIONARIO VALUTATIVO

(Da compilare a cura degli organizzatori)
Ente organizzatore: .....
Periodo in cui si è svolto il corso: .....
Titolo del corso: .....
Nome/i del/i docente/i: .....

(Da compilare a cura del corsista)

a. Organizzazione generale

Come è venuto a conoscenza dell'organizzazione del presente corso? .....

1. Ritiene che il costo del corso sia stato ☐ Eccessivo ☐ Adeguato
2. Ritiene che la sede dove si è svolto il corso sia stata ☐ Idonea ☐ Non idonea
3. (Solo se ha risposto "Non idonea") Perché? .....
4. Come valuta i giorni e gli orari in cui si è tenuto il corso? ☐ Idonei ☐ Non idonei
5. (Solo se ha risposto "Non idonei") Perché? .....
6. Ritiene che le formalità burocratiche cui ha dovuto adempiere per iscriversi e partecipare al corso siano state: ☐ Semplici ☐ Complesse

b. Forma e formatore

7. Ritiene che l'approccio e le metodologie didattiche adottate siano state idonee agli argomenti trattati? ☐ Sì ☐ No
8. (Se ha risposto "No") Come li avrebbe preferiti? (Ad esempio: relazioni, esercitazioni didattiche, lavori di gruppo, simulazioni di lezioni, ecc.) .....
9. Ritiene che il materiale didattico utilizzato ed eventualmente distribuito sia stato opportuno? ☐ Sì ☐ No
10. (Se ha risposto "No") Perché? .....
11. Come valuta il rapporto instaurato con il/i formatore/i?
☐ Ottimo ☐ Buono ☐ Sufficiente ☐ Negativo
12. Ritiene che il numero dei partecipanti al corso sia stato ☐ Eccessivo ☐ Adeguato

c. Contenuti

13. Ritiene che gli argomenti presentati siano stati coerenti con il titolo del corso? ☐ Sì ☐ No
(Se ha risposto "No") Perché? .....
14. Quali argomenti ha trovato particolarmente interessanti?
.....
15. Ritiene che il livello scientifico del corso sia stato
☐ Ottimo ☐ Buono ☐ Sufficiente ☐ Negativo
16. Ritiene che quanto proposto nel corso potrà tornarle utile nella sua attività ☐ Sì ☐ No
(Se ha risposto "No") Perché? .....
17. Qual è il suo giudizio complessivo sul corso?
☐ Ottimo ☐ Buono ☐ Sufficiente ☐ Negativo
18. Perché? .....

d. Suggerimenti ed interessi per corsi futuri

19. Nel caso di corsi futuri, quali argomenti desidererebbe vedere trattati e/o approfonditi?
.....
20. Eventuali commenti (su tutti gli aspetti trattati dal questionario o altri ancora)
.....

Libri

Cecilia Andorno e Paola Ribotta,
Insegnare e imparare la grammatica,
Milano, Paravia, 1999.

Come si insegna la grammatica? È questa una delle prime preoccupazioni di coloro che si trovano, spesso senza alcuna preparazione glottodidattica, ad affrontare l'insegnamento dell'italiano L2 o LS, ed è una delle domande più ricorrenti nei corsi di formazione di docenti di italiano in Italia ed all'estero. Sulla base di tale osservazione possiamo desumere due dati oggettivi. Da un lato, infatti, risulta che la grammatica occupa tuttora un posto di rilievo nella didassi quotidiana. Dall'altro emerge la presa di coscienza più o meno strutturata scientificamente, più o meno 'istintiva' o intuitiva da parte dei docenti che le tradizionali metodologie di insegnamento e apprendimento della grammatica non sono più coerenti e funzionali alle mete e agli obiettivi di una prassi didattica attenta ai contenuti sociopragmatici e umanistico-affettivi. Ne deriva spesso una sensazione di disagio, che peraltro si manifesta nello scarso apprezzamento che i docenti riservano a molti metodi e grammatiche adottati in Italia e nel mondo dalle istituzioni che promuovono l'insegnamento dell'italiano a stranieri.
È importante tuttavia sottolineare il grande sforzo che la didattica dell'italiano sta compiendo in questi anni per uscire dalle secche del pressapochismo, che spesso si traduce in lezioni frontali sulla base di capitoli di testi ormai quasi improponibili (ma purtroppo ancora frequentati da docenti e discenti) che in modo prescrittivo impongono norme grammaticali assunte atomisticamente.
Le autrici del volume che presentiamo affrontano il tema in modo originale, tenendo conto soprattutto delle esigenze dei docenti, affiancando alla teoria linguistica, esposta con linguaggio semplice (ma non semplicistico), consigli pratici e osservazioni critiche molto utili per coloro che affrontano per la prima volta la docenza o per coloro i quali, già insegnanti di lingue o lettere, puntano ad una riconversione professionale.
Il volume si articola sulla base di tre coordinate principali. Un percorso riguarda la riflessione glottodidattica sulla grammatica, o meglio sulle grammatiche, dal normativismo all'importanza delle varianti linguistiche (diatopiche, diamesiche, diafasiche e diastratiche) e alla grammatica descrittiva dell'italiano neo-standard. È manifesto il taglio 'pratico' con il quale le autrici affrontano il tema, senza mai perdere di vista la riflessione sulla grammatica pedagogica. Ai puntuali cenni teorici si contrappone, infatti, l'ampio spazio dedicato a problemi che riguardano la didassi quotidiana, dalla descrizione degli esercizi al tipo di intervento che l'insegnante compie nel decidere la scelta e la progressione degli argomenti.
Un secondo percorso si articola attraverso una serie di attività che include schede di riflessione teorica e di verifica pratica destinate agli insegnanti, ed infine un congruo numero di proposte operative da utilizzare in classe come spunto per nuove attività. Una scelta interessante e molto utile è stata quella di corredare la parte teorica, le attività e le proposte operative con esempi tratti dai più noti testi di italiano per stranieri, inducendo quindi ad una riflessione sugli approcci a cui il vario materiale didattico si ispira.
Insegnare e imparare la grammatica rappresenta dunque un utile stimolo a ripensare l'insegnamento della morfologia e della sintassi non come momenti a sé stanti, scissi dal lessico e dalla competenza pragmatica, ma all'interno di un *corpus* unico che è la lingua. 'L'ora di grammatica' deve lasciare il posto ad un percorso pedagogico il cui fine ultimo è la competenza comunicativa. L'errore di grammatica non va valutato solo rispetto ad una prescrizione normativa, ma va assunto e osservato anche rispetto alla competenza sociopragmatica. Sbagliare un congiuntivo può essere molto meno grave di una errata scelta di registro.
Di fatto, trascorsa l'onda di rigetto per la stagione strutturalista, la grammatica ha ritrovato un suo ruolo. Mentre in passato era sinonimo di lingua *tout-court* e sapere la grammatica corrispondeva a sapere la lingua, oggi l'insegnamento della grammatica diviene un importante momento di riflessione sulla lingua, i cui meccanismi vengono scoperti induttivamente, valorizzando il processo di acquisizione e non solo il prodotto finale.
Il volume si rivolge soprattutto a chi ha già maturato qualche esperienza nel campo dell'insegnamento dell'italiano a stranieri, ma è anche un utile strumento per tutti gli insegnanti di lungo corso che sentono il desiderio di rivisitare il concetto di grammatica e del suo insegnamento/apprendimento in un'ottica glottodidatticamente corretta, perché, al di là dei sempre troppo facili manicheismi, la lingua è *anche* grammatica.

Mario Cardona

Pubblichiamo qui di seguito la prima NEWSLETTER dell'associazione, appena spedita a tutti i soci in possesso di un indirizzo e-mail. La pubblichiamo qui in forma cartacea perché sappiamo che molte sezioni e molti soci ancora non sono collegati per via telematica, e non vogliamo che restino esclusi dalla circolazione delle informazioni. Nel contempo ***preghiamo caldamente*** *tutti soci e tutte le sezioni di volersi attivare per trovare* ***un recapito di posta elettronica****, se non a casa propria, almeno a scuola, e di voler comunicare urgentemente l'indirizzo sia alla redazione della NEWSLETTER (Prof. Luigi Macrì:* luigimacri@libero.it*) che alla Presidenza o alla Vicepresidenza dell'Associazione. Questa NEWSLETTER è unica nel suo genere, in quanto multilingue (e lo diventerà sempre di più) e diretta trasversalmente agli insegnanti di tutte le lingue. Al curatore, Prof. Macrì, va un caldo GRAZIE da parte di tutta l'associazione per l'iniziativa e un augurio di BUON LAVORO su questo nuovo cammino.*

A.N.I.L.S.
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
Coordinamento Nazionale Scuola e Tecnologie
The first multilingual newsletter for FLT - Foreign Language Teachers
web: http://anils.abramo.it
email: anils@abramo.it

ANNO N. 1 - N. 1 - GIUGNO 2000

ITALIANO PER STRANIERI

Progetto ALIAS - Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri
Organizzato dall'Università degli Studi "Ca' Foscari" di Venezia, in convenzione con il Ministero della P.I. e coordinato dal Prof. Paolo Balboni - Ordinario di Glottodidattica e presidente nazionale dell'A.N.I.L.S., il progetto ALIAS intende offrire materiali, moduli, *links*, forum, ecc. relativi al tema dell'italiano L2 nonché la possibilità di percorsi sperimentali e tutorati di formazione (riservati per ora a docenti individuati dal MPI). Il sito è ancora in costruzione e verranno via via inseriti ed aggiunti nuovi moduli, materiali, *links*, etc . È possibile contribuire ad arricchire il sito inviando esperienze, inviti, annunci in bacheca e riflessioni varie.
www.unive.it/progettoalias

Progetto ITALS - Italiano lingua straniera
Ancora un sito dell'Università di Venezia - Centro Linguistico Interfacoltà sull'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Il progetto opera sul piano della formazione e su quello della ricerca applicata all'italiano come lingua straniera. Il progetto propone, tra l'altro, corsi di formazione e di perfezionamento per insegnanti in Italia ed all'estero, un Master ITALS, un diploma in didattica dell'italiano ed una Scuola estiva.
http://helios.unive.it/~cli/itals/itals.htm

Giornali e riviste nel mondo
http://www.mediainfo.com/emedia

Federation Internationale des Professeurs de Langues Vivantes - organo consultivo dell'UNESCO
www.fiplv.org

LINGUA INGLESE

IECC - Intercultural E-Mail Classroom Connections
IECC (Intercultural E-Mail Classroom Connections) is a free service to help teachers link with partners in other countries and cultures for e-mail classroom pen-pal and project exchanges. Since its creation in 1992, IECC has distributed over 28,000 requests for e-mail partnerships. At last count, more than 7650 teachers in 82 countries were participating in one or more of the IECC lists.
http://www.iecc.org

A New Site for FLT: Languagetrade
A new website for foreign language teachers and students has recently been launched. LanguageTrade offers you and your students the chance to have real conversations with real native speakers. To be clear, this is voice-chat, not typing! If you think this "free" service is worthwhile, please register and encourage your students to register. Soon your students will be conversing with native speakers of the language they are studying! Thanks for your attention, and please visit
www.LanguageTrade.com

ASPERA Private Teacher
Per imparare l'inglese *on line* è possibile partire con un test gratuito per individuare il livello di conoscenza. Vi sono quattro livel-

li ed è possibile ascoltare una breve introduzione in *American English* o *British English.*
http://www.privateacher.com/italian/index.html

LINGUA FRANCESE
Lire français
LF propose aux étudiants désireux d'apprendre le français et intéressés par le journalisme des exercices de lecture, de compréhension et de grammaire, à partir d'articles du journal Sud Ouest.
http://www.lire-francais.com

Il francese come seconda lingua: selection de sites internet pour l'apprentissage du francais langue etrangere
http://culture.coe.fr/ecml/documentation/flesite/site/0introgener.htm

LINGUA TEDESCA
L'Associazione Internazionale degli insegnanti di tedesco ***"Internationaler Deutschlehrerverband IDV"*** è l'associazione-ombrello di tutte le associazioni nazionali di insegnanti di tedesco.
IDV-Home page:
http:www.wlu.ca/~wwwidv/netz.html
IDV-Netz: idv-netz@wlu.ca; il Web-Master è Herminio Schmidt della Wilfrid Laurier University, Warerloo, Ont. Canada.:
hschmidt@wlu.ca
Il congresso mondiale si tiene ogni quattro anni e l'ultimo si svolgerà dal 30 luglio al 4 agosto del 2001 a Lucerna. Informazioni sul sito Web www.idt-2001.ch; www.idt-2001.com o presso la segreteria generale del convegno: monika_claluna@idt-2001.ch

L'**Associazione Americana di Insegnanti di Tedesco** ha il suo sito web con molte risorse utili per i docenti.
http://www.aatg.org/

L'importante rivista tedesca ***Der Spiegel*** è disponibile *on line*.
http://www.spiegel.de/

Il sito del ***Goethe Institut*** offre molte informazioni e links utili per i docenti.
http://www.goethe.de/

Lavoro estivo per studenti in Germania:
Anne von Gleichen Working Holidays in Germany - "Happy hands" - Roemerberg 8 D-60311 Frankfurt/M Tel. 0049-69-293733 Fax 295564
Anne.Gleichen@t-online.de
www.jobsingermany.comwww.workinholidays.de

Per i colleghi che insegnano **lingua commerciale** è interessante il seguente sito:
http://www.wirtschaftsdeutsch.de/infodienst

Per i colleghi interessati a **corsi di aggiornamento estivi** per docenti di tedesco (lavoro per progetti, cultura e "Landeskunde", Wirtschaftsdeutsch, impiego multimedia/internet nell'insegnamento):
Heinrich-Heine Universität Düsseldorf
www.deutsch-als-fremdsprache.de
www.wirtschaftsdeutsch.de
Institut für internationale Kommunikation e.v.
IIK-Sommerkurse www.iik-duesseldorf.de

LINGUA SPAGNOLA

Título: Centro Virtual Cervantes
Dirección: http://cvc.cervantes.es/portada.htm
Contenido: Buscador interno (que llaman oteador) y muchas voces útiles e interesantes: actos culturales, obras de referencia, aula de lengua, foros
Comentario il 20.05.00: Es el sitio del Instituto Cervantes creado para contribuir a la difusión del español en el mundo. Es el primer sitio recomendable por su utilidad para el profesor y el aprendiente de español.
Posibilidad de inscripción para recibir las novedades por correo electrónico

Título: Las páginas chimichurri
Dirección: http://www.kulmbach.net/~erland/informacion.html#pagina
Contenido: información común de AEPE y DSV-Baviera desde octubre de 1998.
Contiene una cantidad enorme de links e informaciones generales sobre España y Latinoamérica, desde la lingüística hasta los partidos políticos y los nombres de todos los gobernantes españoles, desde los textos de las constituciones de los países hispanohablantes hasta los periódicos latinoamericanos, muchisímos diccionarios, gastronomía hispana, etc.
Comentario il 20.05.00: Merece la pena consultar estas páginas porque ofrecen verdaderamente de todo y de manera bastante lógica, así que puede evitar inútiles pérdidas de tiempo. Extraordinario para buscar material para las clases de civilisación.

Título: Real Academia Española
Dirección: http://www.rae.es/
Contenido: Sitio oficial de la RAE con algunos links internos muy útiles: Español al día resuelve dudas de carácter lingüístico (ortográfico, léxico y gramatical); La Página del Idioma Español es uno de los recursos de lectura en español más admirados y respetados por la sobriedad y calidad de la información seleccionada. Los diccionarios de la rae: se consultan eligiendo el diccionario que le interese, e introduciendo el lema o prefijo que desea buscar.
Comentario il 20.05.00: Sito imprescindible para el profesor de español

Il sito e la tesi di laurea di una dottoranda di ricerca presso l'Università Cattolica di Milano. Vi sono numerosissimi links molto utili a chi studia lo spagnolo
http://www.bs.unicatt.it/users/sara_ferrari/TESI.html

EUROPE FOR LANGUAGE TEACHERS

Portfolio europeo delle lingue

Hai intenzione di introdurre il Portfolio Europeo delle Lingue nella tua scuola come indicato dal **Progetto Lingue 2000**? A questo sito troverai tutto il materiale che può servirti (modelli, griglie, descrittori, livelli) in quattro versioni: italiana, inglese, francese e tedesca.
The current project is developing and piloting a personal document in which learners can record their qualifications and other significant linguistic and cultural experiences. The aim of the proposed European Language Portfolio is to contribute to democratic European citizenship and mobility of citizens within Europe by the creation of an instrument to record and give value to lifelong language learning in an internationally transparent manner.
www.unifr.ch/ids/portfolio

LINGU@NET - EUROPA

Un centro risorse virtuale per l'insegnamento delle lingue straniere. Un sito per i docenti di lingue comunitarie da non perdere!
http://dante.bdp.it/europa/linguanet.htm

EVENTS - emails from extraeuropean countries

U.S.A. - A book about bullies and violence in American schools

Jay Carter & Kathy Noll - *Taking the Bully by the Horns.*
Kathy Noll wrote: "We are teaching young people the skills they need to handle bullies & youth violence, & maintain a healthy self-esteem. The web site contains helpful articles for Kids, Parents, & Teachers regarding these serious & timely issues.
The American Justice Department states that every month 1 out of 4 kids will experience severe abuse from another youth. It's time to do something about it!
We've received wonderful support & positive feedback from various schools, children's organizations, & families. Please visit our web site & let us know if you might be interested in ordering our helpful resource, *Taking the Bully by the Horns.*"
The URL is: http://hometown.aol.com/kthynoll or http://members.aol.com/_ht_a/kthynoll/bully.htm

EVENTS - emails from Europe

MYEUROPE: European citizenship

The site offers a forum for your ideas, projects, activities and resources. It is possible to use the materials they propose, but also and above all they invite you to submit your projects and resources, teaching modules and ideas related to European Citizenship.
http://myeurope.eun.org/

Per inviare contributi, notizie dalle scuole e dalle sezioni A.N.I.L.S. contattare la redazione di A.N.I.L.S. NEWSLETTER anils@abramo.it
Sono graditi commenti e suggerimenti!

Per aderire gratuitamente ad A.N.I.L.S. NEWSLETTER inviare una email a anils@abramo.it specificando nel testo: SUBSCRIBE

Per rimuoversi e non ricevere più gratuitamente A.N.I.L.S. NEWSLETTER è sufficiente inviare una e-mail a anils@abramo.it specificando nel testo: UNSUBSCRIBE.