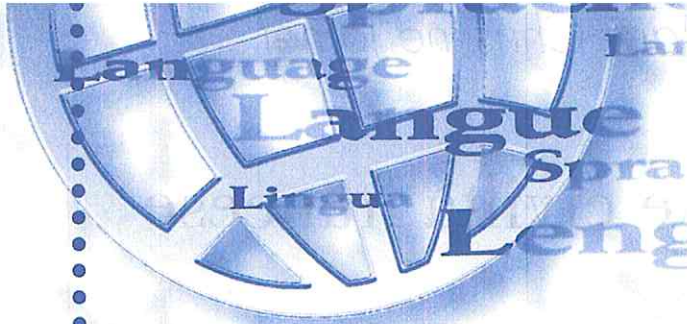


Le Lingue Moderne

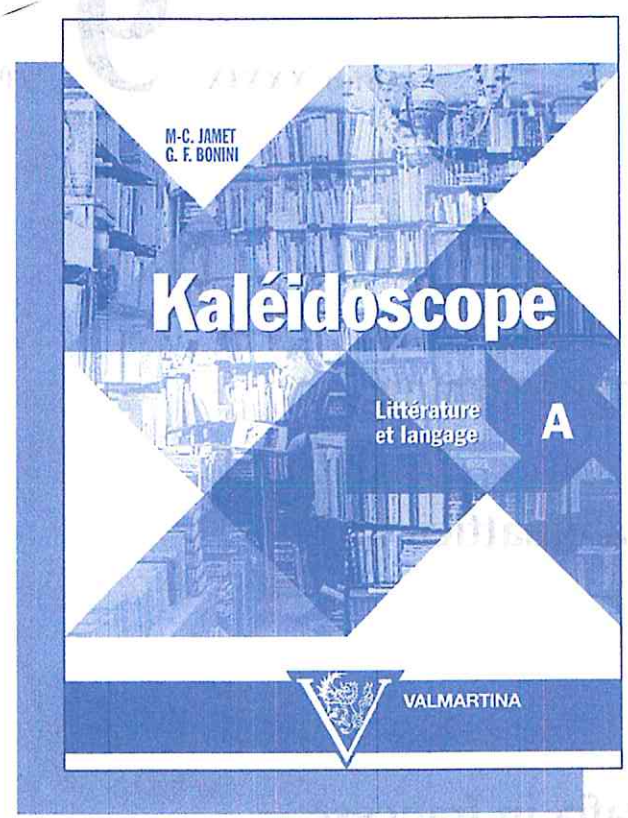
anno XXXIX 9 2001

- Autonomy in second language learning
- L'analisi testuale e la pratica didattica
- Teatro in lingua inglese
- L'insegnamento della geografia in francese
- Il primo ciclo della SSIS

t. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 9, dicembre 2001

Giuseppe Fausto Bonini - Marie-Christine Jamet

Antologia di letteratura e civiltà francese



Volume A, pp. 288
€ 11,00, L. 21.299
Codice n. 88-494-8146-2

Volume B, pp. 288
€ 11,00, L. 21.299
Codice n. 88-494-8147-0

Volume C, pp. 416
€ 12,00, L. 23.235
Codice n. 88-494-8148-9

Audiocassetta per la classe

Guida per l'insegnante, pp. 224

Dagli autori di ***Littérature et Civilisation Françaises***

- In tre volumi, ricchi ma leggeri e gradevoli.
- Un percorso modulare, basato su unità di apprendimento, con criteri di valutazione.
- Una preparazione efficace al Nuovo Esame di Stato.
- Volume A: un progressivo avviamento all'analisi testuale attraverso schede, esercizi e un centinaio di brani letterari che spaziano su tutta la letteratura francese.
- Volumi B e C: volumi antologici

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 XXXIX N. 9 2001

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

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

DIRETTORE RESPONSABILE:
SILVIA SERENA

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

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 Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874 414043/0874 497446
Fax 0874 494385
a_giannandrea@yahoo.it

sito: www.anils.thebrain.net

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

EDITORIALE

▶ **La dimensione europea** 2
Luisa Marci Corona

RELAZIONI

▶ **A new frontier. Autonomy in second language learning. Sink or swim?** 4
John Wade

▶ **L'analisi testuale e la pratica didattica** 12
Alfonso Sanfilippo e Rosa Scuderi

ESPERIENZE

▶ **Teatro in lingua inglese: un'esperienza nel Liceo Scientifico** 20
Isabella Bonifacio

▶ **L'insegnamento della geografia in francese** 22
Annalisa Taccoli

STRUMENTI

▶ **Riflessioni sul primo ciclo della SSIS** 24
Anna Biguzzi

▶ **A.L.I. (Anno Lingue Infanzia): un progetto per l'Europa** 26
Daniela Cornaviera

VITA DELL'ANILS - CONVEGNI E CONGRESSI

▶ **Un Convegno a Trapani** 28
▶ **Lettere** 28
▶ **XII Congresso internazionale degli insegnanti di tedesco: da tutto il mondo una voce per il bilinguismo** 30

IN QUESTO NUMERO

Presentiamo in questo numero alcune delle relazioni che sono state tenute a Firenze, durante il congresso ANILS di ottobre: l'editoriale, della vice-presidente Luisa Marci Corona, è il sunto della sua relazione "di indirizzo" e ripropone con forza il tema della dimensione politica dell'in-

Partendo dal presupposto che la cultura è potere ed è anche uno strumento di conflitto, cercherò di esaminare il valore verticale e trasversale della cultura.
Nel momento storico che stiamo vivendo i nostri cervelli studiano ancor più vivacemente le potenzialità e le risorse con cui le lingue possono contribuire al miglioramento della situazione e ad una sana convivenza fra i popoli. È necessario studiare, preferirei dire inventare, nuove strategie per la creazione di vincoli di solidarietà e di coesione fra i cittadini dei Paesi Europei innanzi tutto, e con il mondo intero di conseguenza.
I più grandi dissensi e conseguenti conflitti della storia sono nati per incomprensioni basate fondamentalmente sulla cultura. Non è un caso che molte delle guerre a cavallo del XXI secolo abbiano avuto alla loro base un incidente etnico/culturale. Se dal paniere degli eventi storico-politici nascono aggregazioni di popoli diversi per cultura, religione, tradizione e tanti altri elementi, non si può pensare che questi miscugli portino veramente alla convivenza pacifica e costruttiva del benessere comune. Le differenze fortemente radicate e vissute come contrasto sono *sempre* causa di scontro e sfoceranno in guerre sanguinose.
Il popolo dei professionisti delle lingue, consapevole fino in fondo dei valori culturali veicolati, sa che deve accettare e, soprattutto, fare accettare da tutti il concetto di cultura una e plurima che sta alla base della filosofia dell'U.E.

► Che cosa significa *dimensione europea*?
La dimensione europea non è una disciplina che si possa insegnare o descrivere, è piuttosto un abito mentale da acquisire e trasmettere. È in realtà un *modus agendi* legato agli "altri", ai cittadini degli altri paesi dell'Europa, ma dell'Europa in estensione. Anche questo concetto deve filtrare in termini chiari. Una dimensione che non può essere statica, ma in continua evoluzione. Nessuna espressione culturale veicolata da una sola lingua ha di per se stessa il diritto di egemonizzare le altre, che sono ugualmente valide e ugualmente "importanti".
L'Europa non nasce come paese unico, governato da una sola cultura e da una sola lingua nel cui patrimonio tutte le altre vanno successivamente ad inserirsi. Il nostro processo storico-sociale-economico-culturale nasce in maniera diversa. Noi apparteniamo a paesi distinti con tante lingue, ufficiali e minoritarie, che veicolano altrettante culture e altrettanti valori etnici. Nessuna di queste può arrogarsi il diritto tano patrimonio comune e accomunante che facilita la crescita senza creare antagonismi.
Un processo di integrazione autentica tra la comunità *locale* e la realtà *globale*. Il noto neologismo che ne deriva, *glocale*, ha, a dir poco, dell'orrido linguistico, ma in un solo lemma rende quella che è una necessità imprescindibile per il cittadino europeo. Le nuove generazioni della Vecchia Europa devono consapevolmente immergersi in una situazione di globalizzazione "buona" per utilizzarne gli aspetti positivi e allo stesso tempo mantenere saldo il proprio patrimonio etnico-culturale che è la fonte del proprio *io*, la radice delle nostre pulsioni vitali.

► La funzione interculturale e di mediazione
Un ruolo di fondamentale importanza viene coperto dalla conoscenza delle lingue, sia nell'iter della formazione del cittadino europeo, che nel mantenimento dei rapporti umani e culturali con il resto del consorzio planetario.
Mi dispiace vedere, a volte, lo studio della lin-

dispensabile per l'accesso alle culture. Una cultura, due culture, tre culture, 14 culture, 15 culture. Molto bene, ma bisogna creare un contesto sovraculturale ed interculturale, dove le lingue mediano i valori di quelle culture. Un utilizzo autentico delle lingue, come lo intende H.G. Widdowson[1] "Sistema di segni per avvicinarsi ai bisogni culturali e ordinari della società umana...".

Il primo corso che si fece in Italia di *Dimensione Europea dell'Insegnamento* si svolse negli anni '80. Suscitò parecchie perplessità fra i docenti delle varie discipline invitati a parteciparvi. Non rientrava nei canoni didattici dei docenti di discipline al di fuori dell'area linguistica occuparsi di educazione che non fosse strettamente legata all'ambito proprio. Si dovettero superare molte resistenze e incredulità prima di giungere (siamo giunti?) ad una totale consapevolezza che ciascun docente deve insegnare in dimensione europea.

D'altra parte è opportuno sapere che in tutto il mondo è vivo l'interesse verso le attività dell'Europa e in particolare verso studi europei. A Toronto esiste un regolare corso di laurea di 4 anni di *European Studies.* Questo corso include numerosi esami sulle lingue e le culture europee, ma anche esami di politica europea internazionale, di sfida per l'integrazione, di politica etnica, di lingue e relazioni internazionali ed altro.

Oggi che l'U.E. viene vista dal mondo come un paese (unico) che sa meglio tutelare i diritti fondamentali dell'uomo, si presenta molto forpotenti. La mediazione è un altro forte strumento educativo. Anche in questo caso non si parla di una disciplina, ma di un indirizzo che si deve dare alla formazione.

Quale è dunque la funzione della mediazione nella convivialità delle differenze? È una professione che affonda le sue radici nel passato, ma è la nuova professione del terzo millennio. La mediazione affina tecniche e strumenti per agevolare la comunicazione e la relazione fra individui, fra gruppi, fra popoli e favorisce la consapevolezza dell'esistenza dell'"altro"[2].

In questa breve introduzione mi soffermerò sulla mediazione fra i paesi dell'U.E. e all'esterno fra l'U.E. come unico paese che con la sua politica, l'economia, la cultura e le lingue media fra i continenti e i paesi che la circondano. Mediazione a tutto campo, dovunque, ma attenta e differenziata per settori. Evitare l'insorgere dei conflitti e gestirli positivamente quando insorgono, perché inevitabilmente insorgono nei processi di integrazione etnico-culturali e razziali. Ma quale è il mezzo mediatico per eccellenza e come opera? Il mezzo più efficace che aiuta la comunicazione autentica fra popoli è la lingua. La lingua non come assemblaggio di sintagmi, lemmi, morfemi e quant'altro occorra in prima fase per l'apprendimento, ma come messaggera e interprete della cultura e quindi espressione viva dell'anima di un popolo. Il cinema, il teatro, la storia, internet, il costume, la moda, il cibo, l'ipertesto, tutto viene espresso, trasmesso e supportato dalla lingua.

Il mio, come esponente dell'ANILS, vuole essere un invito pressante alla diffusione capillare delle lingue come messaggere di cultura e di fratellanza fra i popoli.

Siti utili

Preparare gli studenti per il SOCRATES	http://eco.ittralee.ie
Rete europea contatti e-mail per gli studenti	http://www.eun.org.(EunportalHome page)
Scambi culturale al di fuori della Scuola	http://www.en.eun.org/myeurope/citizen/holdinghands.html www.ef.com http://eschola.eun.org
Internet – Videoconferenze Strumenti audiovisivi	http://www.netd@ys2000.org/english/html
Fondi sociali europei	http://www.invaders.dk http://europa.eu.int
Salvare la terra	http://www.sauvez-la -terre.org

Sink or swim?

John Wade

When they reached the middle of the forest the father told the children to collect wood to make a fire and keep them warm; and Hansel and Grethel gathered brushwood enough for a little mountain; and it was set on fire, and when the flame was burning quite high the wife said, 'Now lie down by the fire and rest yourselves, you children, and we will go and cut wood; and when we are ready we will come and fetch you'.

From Grimm's *Fairy Tales*

Introduction

The story of Hansel and Grethel is well known in European culture, and in many ways it could be considered as the archetypal instance of acquiring autonomy by necessity after being abandoned by a nasty step-mother and inept but loving father. In the end the children survive by using their innate intelligence and with a degree of good luck.

This concept of acquiring autonomy, however common it may be, should find little affinity with the acquisition of autonomy in an educational context where abandonment on the part of educators is, theoretically, not contemplated. The learner requires support and guidance in the process of becoming autonomous, in the first place to make the most of the resources he/she has at his/her disposal and, in the second place, to maximise the time which the learner has available for study.

It is the purpose of the first part of this paper to examine what learner autonomy development of learner autonomy are discussed with practical examples of how autonomy can be fostered from within the classroom, rather than relying solely on self-access or self-study facilities.

In conclusion a dynamic model for fostering learner autonomy is proposed.

Defining autonomy

In order to better understand what autonomy is, it may be enlightening to examine what it is not, since there are many misconceptions about the concept, generally due to the fact that it is often associated with a 'sink or swim' approach, similar to Hansel and Grethel's dramatic experience illustrated above. Little (1990, cited in Benson 2001, p.48) provides an exhaustive list:

Autonomy is **not** a synonym for self-instruction; in other words, autonomy is **not** limited to learning without a teacher.

In the classroom context, autonomy does **not** entail an abdication of responsibility on the part of the teacher; it is **not** a matter of letting the learners get on with things as best they can.

On the other hand, autonomy is **not** something that teachers do to learners; that is, it is **not** another teaching method.

Autonomy is **not** a single, easily described behaviour.

Autonomy is **not** a steady state achieved by learners.

What is important in the above list is the fact that autonomy is not perceived as the abandonment of the learner and that the teacher has an important role to play in fostering it and, moreover, it is not a universally definable quality, since it may vary

Autonomy is not just a matter of permitting choice in learning situations, or making pupils responsible for the activities they undertake, but of allowing and encouraging learners, through processes deliberately set up for the purpose, to begin to express who they are, what they think, and what they would like to do, in terms of work they initiate and define for themselves.

In this sense the acquisition of autonomy on the part of the learner is intimately linked to the learning process, whether we are discussing language learning or the development of the learner in any other discipline. This has far reaching implications, therefore, in a wider educational context than that of language teaching.

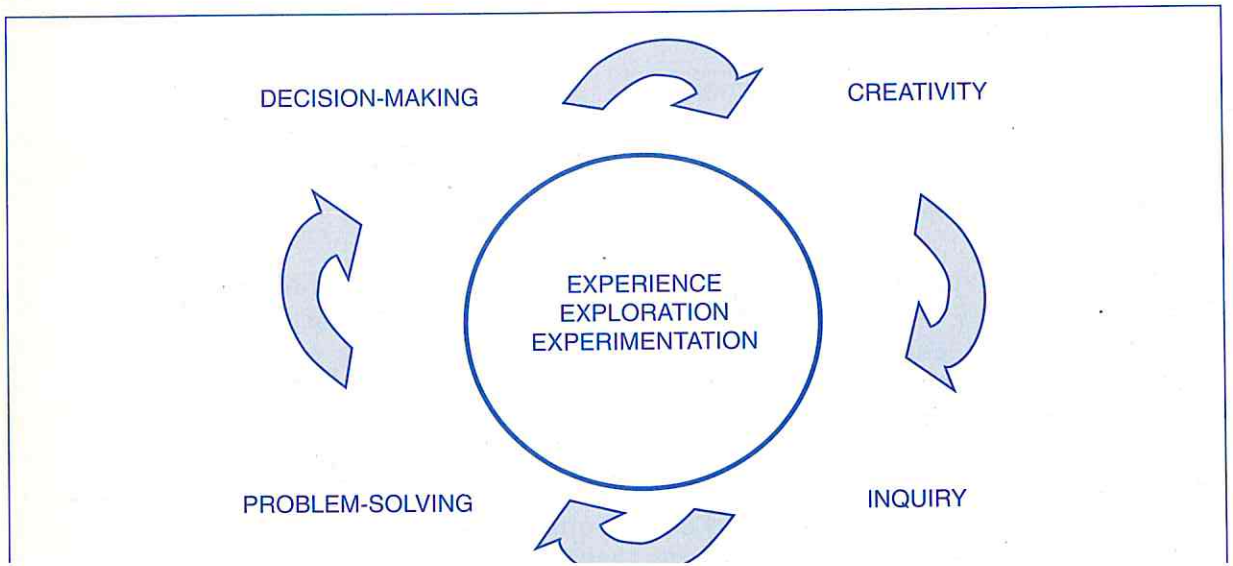
The learning process

The active role of the teacher in the educational process is often erroneously considered to be that of providing knowledge, which in turn provides the learner with the raw material to ensure his/her intellectual growth. However, this concept of knowledge is severely restricted and prescriptive in its nature, since it seeks to er. An alternative view can be taken in which knowledge is held as "conflictual" and "socially constructed" in its nature, that knowledge interacts with each individual learner in order to create new realities, not simply one absolute truth. It would not be overly inappropriate to observe that in many educational contexts it is merely reduced to "a mausoleum of dead facts" (Tadeu de Silva and McLaren, 1993, p. 43).

It is not sufficient to consider the learning process to be the mere accumulation of data, but how the learner interacts with the data provided by the teacher. This is very close to how Kolb (1984, p. 52) views the development of the learner, whereby:

Learning, the creation of knowledge, occurs through the active extension and grounding of ideas and experiences in the external world and through internal reflection about the attributes of these experiences and ideas.

Kolb's model is represented below in simplified form (**Figure 1**):



with real life situations, to interact with each other and to experiment with the Target Language. The first steps towards the ability to carry out such tasks take place within the classroom under the guidance of the teacher. This in turn plays greatly on the creativity of the individual, which acts as a catalyst or stimulus for the learner. This can be conceived as a continuous cycle, where the learner's creativity is fed by the inquiry, problem solving and decision making process.

These ideas are certainly not new, and Kolb draws heavily on the thinking of Dewey and Freire, where the vision of the educational process may be described as democratic, in the sense that the centrality of the learner in a negotiable education the development of the whole person rather than a disgregated series of notionally and prescriptively dictated norms.

In practical terms, Zimmerman's (1998, p. 1) model of "self-regulated learning" attempts to put the experiential model of learning into practice. Again we observe a cycle which consists of three elements. Firstly a "forethought" phase, which implies the ability to plan on the part of the learner, secondly a "volitional control" phase, in which the learner puts plans into action and thirdly the "self-reflection" phase, where the learner analyses the action carried out in order to continue the cycle with further planning, modifications or fine-tuning. This cycle is illustrated below in **Figure 2:**

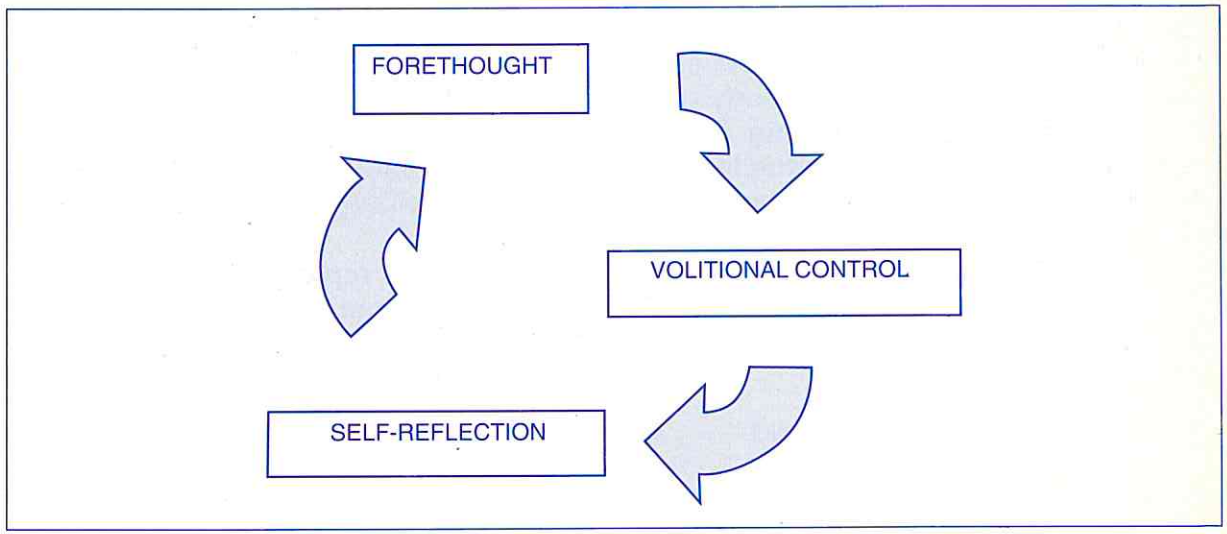


Figure 2. Self-regulated learning (based on Zimmerman, 1998, p. 5).

These ideas are very close to those of Gremmo and Riley (1995), who use the term "self-directed learning", in a specific language learning context, where the language learner acquires autonomy by taking control of the learning process (Holec, 1981, p. 3). While great emphasis is placed on the ground-breaking work carried out by Holec and others into the effective or-

classroom, with a change of role for the teacher from that of fount of knowledge to one of guide or "councellor" (Gremmo and Riley, 1995, p. 159).

An example of how the learning process, as perceived by the teacher, can break down can be given from personal experience. In a small scale survey carried out with a group of forty-eight students at

improving language knowledge, were neglected. The results of the survey are shown below in **Table 1**. Note that some respondents carried out more than one type of activity.

Table 1. Student activities outside the classroom.

Activity type	*n.*
Grammar	39
Composition	30
Watching films in the original language	14
Reading English books	11
Reading newspapers and magazines	5
Listening to songs	5
Reading specialised articles (medicine, etc.)	5
Exploring the Internet	3
Speaking with friends or colleagues	3
Translation	2
Satellite TV	

If the teacher had integrated activities in classroom work to encourage reading, exploring the Internet or watching films in room, either at home or in the self-access facility available to students of the *Centro Linguistico*, his learners would have been aware of a wider range of language improvement strategies open to them.

The degree of control over the learning process which a learner may possess may be influenced by four elements, each of which interacts with the other. Firstly there are such eminently concrete factors as the content of a language course, usually dictated by a clearly defined syllabus, and facilities available for learning, which could, for example, include a self-access centre or library. Secondly, there is the learner's ability to organise his/her learning and the cognitive processes which lead to the acquisition of the second language, a factor which is not easily externalisable on the part of the learner. The consequent control of the learning process on the part of the learner may contribute to a successful learning behaviour and the creation of a specifically tailored learning environment. This is illustrated below in **Figure 3:**

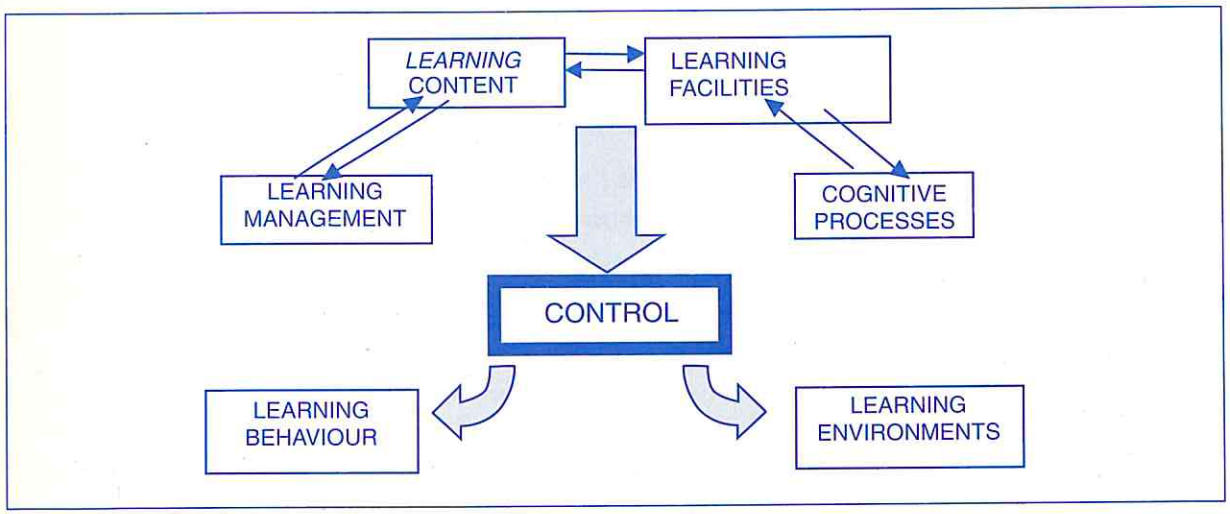


Figure 3. Control of the learning process (based on Benson, 2001, p. 50).

On the basis of Figure 3, we can observe that the learner has a significant role to play not only in his/her own learning, but

Attention now turns to how the learner's consciousness can be raised with regard to those factors which can influence the de-

Processing language input	Organising the learning process Self-assessment	Attitude towards learning Target Language Motivation Self-esteem	Perception of Target Language culture Perceived status of Target Language Defining student/teacher roles

Table 2. Factors influencing learner autonomy.

While cognitive factors hold great importance in the acquisition of a second language, for the purposes of this paper closer attention will be given to those metacognitive factors which may be employed in fostering the autonomy of the learner.

In the first place these factors concern the way in which the learning process is organised, and Wenden (1995) suggests that activities can be integrated into the language syllabus to raise learners' awareness as to how this process takes place, for example by reading a text which maintains that learning to ride a bicycle is similar to learning a second or foreign language, or trying to provide a definition of what a 'good' language learner is, exchanging opinions about personal experiences regarding the learning of the Target Language. In the second place, task-type questionnaire can be used when introducing language learning activities to a class or group of learners, so that they can analyse why they are doing that particular activity and how it can be carried out most effectively. This is illustrated below in **Table 3**:

AWARENESS

Have I done/learned something like this before?

- What kind of task is this?
- Am I familiar with this kind of work?

MOTIVATION

Why should I do this task?

- Will it help me acquire the language skills I need?
- Will I learn or will I have to show what I know?

PROCEDURES

How should I do this task?

- What knowledge and skills do I need?
- What do I already know?
- What can I already do?
- How do I divide the task?
- What should I do first, second ... ?
- What strategies will I need to use?

Table 3. Task awareness questionnaire (based on Wenden, 1995, p. 191).

has the advantage of providing concrete documentation of a learner's progress.

In addition to organisational skills, affective factors play an important role in dictating the success of the language learner. Hutchinson and Waters (1987, pp. 46-47) claim that:

> Learning, particularly the learning of a language, is an emotional experience, and the feelings that the learning process evokes will have a crucial bearing on the success or failure of the learning.

Breen and Mann (1997, p. 134) observe that in order to be successful, a learner needs to be possessed of a "robust sense of self", and that this provides the learner with the sense of independence and direction which allows him/her to take responsibility for the learning which has been undertaken. Closely linked to this is the motivation which the learner has for taking up a course of study. This is illustrated by Dickinson (1995) in her description of Mary and Susan. Mary is an extremely anxious language learner, who studies in order to pass tests and to get through her language lessons. Susan, on the other hand, studies because she likes it, she is internally motivated. During the summer vacation, with great relief, Mary abandoned all thought of language study, while Susan continued to study and read in the Target Language. If learners can be encouraged to continue the process of learning outside the classroom, not for the instrumental motivation of pleasing the teacher (see example related to Table 1), but for a genuine interest in the language, then a sound basis for successful language learning will be laid, not only within an institutionalised educational context, but beyond, in the real world where such knowledge may be practically useful. Such motivation can be encouraged from within the

provide a solid basis for a later study of the classics.

Finally, sociocultural factors will also have an influence, from two points of view. Firstly, and most obviously, learning a second language entails understanding and to some degree accepting, if the learner is to be successful, a culture which is different from that of our own. Jin and Cortazzi (1998, p. 114) suggest a model based on what they term "cultural synergy", whereby those dealing with a different culture should be aware of subtle differences which may exist between one culture and another, in terms of how the world is viewed. A good example of this is illustrated by Kramsch (1998, p. 17), who analyses the diverse attitudes of teachers from different nationalities towards a French advertisement. While the general message of the advertisement was well understood, the underlying connotative value of the linguistic content held differing values for the different nationalities involved in the activity. While the French participants based their interpretation on a largely historical perspective, culturally specific to their own country, the other participants brought interpretations from their own cultures and perceptions of the world to the discussion. This type of activity raises the learner's awareness of cultural diversity.

Secondly, in terms of how a teacher is viewed, since if the teacher's role is modified, as described above, to that of guide, then it may not be compatible with the learner's view of what a teacher should be. This is perhaps not so much the case with Italian learners, but it may hold importance for learners of Italian as a second language (for example, those of Chinese origin) within the Italian state school system, who could feel uncomfortable with such an approach (see Cortazzi and Jin,

the contribution of three elements: the in- is illustrated below in **Figure 4**:

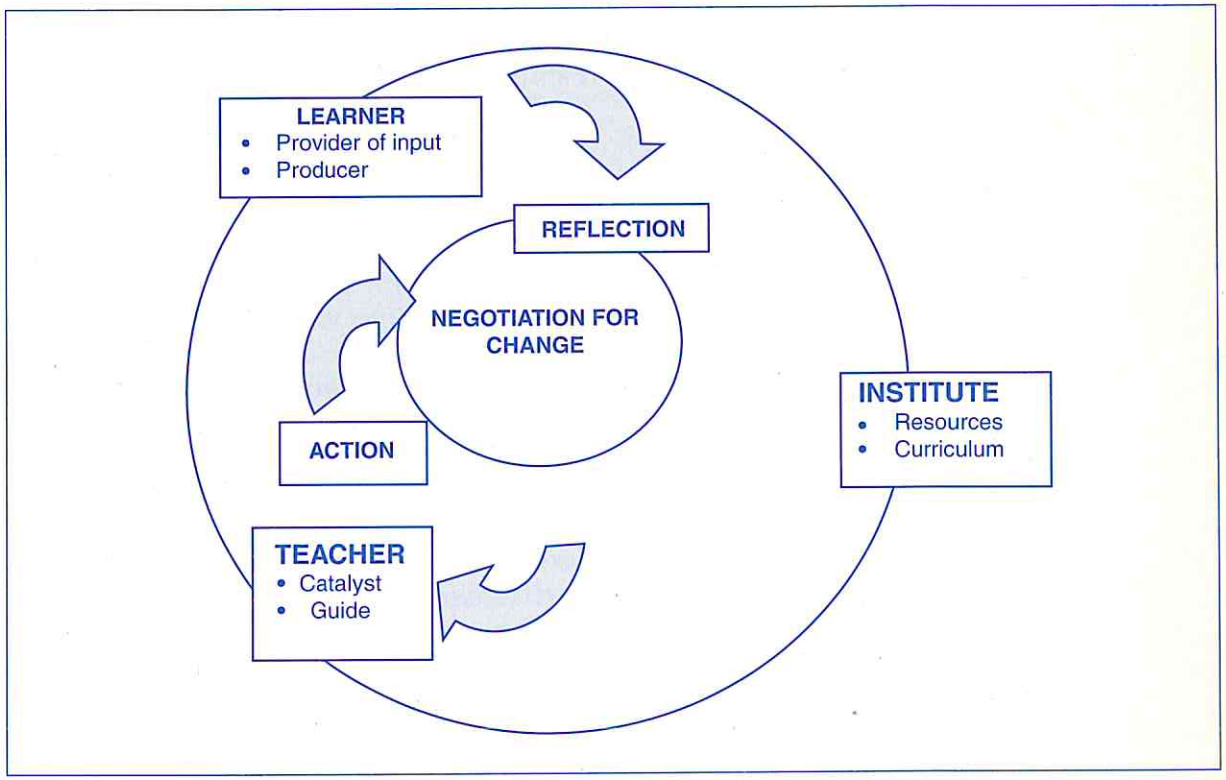


Figure 4. A dynamic model for fostering learner autonomy.
It is to be noted that the negotiability of the learning experience, in terms of curriculum and syllabus, is central to an ongoing process of planning, action and reflection, and that the learner is required to provide input as part of this cycle. If this is the case, then while this model could be used in the specific context of the language department of an educational institute, it also implies greater co-operation across departmental boundaries in, for instance, the use of the second language in the teaching of other subjects, in order to aid the development of the individual learner as a whole person.

Bibliography and References

BENSON, P. (2001)
Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow: Longman.

BENSON, P. AND VOLLER, P. (eds.) (1997)
Autonomy and independence in Language Learning. London: Longman.

BREEN, M. P. AND MANN, S. J. (1997)
'Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy', in Benson, P. and Voller, P. (eds.), pp. 132-149.

Dickinson, L. (1995)
'Autonomy and motivation: a literature review', in *System* 23/2, pp. 165-174.

Gremmo, M.-J. and Riley, P. (1995)
'Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea', in *System* 23/2, pp. 151-164.

HO, J. AND CROOKALL, D. (1995)
'Breaking with Chinese cultural traditions: learner autonomy in English language teaching', in *System* 232, pp. 235-243.

HOLEC, H. (1981)
Autonomy in Foreign Language Learning.

'For more autonomy', in *System* 21/4, pp. 431-442.

KOLB, D. (1984)
Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

KOLB, D. (1993)
'The process of experiential learning', in Thorpe, M., Edwards, R. and Hanson, A. (eds.), pp. 138-156.

KRAMSCH, C. (1998)
'The privilege of the intercultural speaker', in Byram, M. and Fleming, M. (eds.), pp. 16-31.

OSCARSON, M. (1989)
'Self-assessment of language proficiency: rationale and applications', in *Language Testing* 6, pp. 1-13.

PEMBERTON, R., LI, E.S.L., OR, W.W.F. AND PIERSON, H.D. (eds.) (1996)
Taking Control: Autonomy in Language Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Materials design for the promotion of learner autonomy: how explicit is *explicit*?', in Pemberton, R. et al. (eds.), pp. 149-165.

TADEU DA SILVA, T. AND MCLAREN, P. (1993)
'Knowledge under siege: the Brazilian debate', in McLaren, P. and Leonard, P. (eds.). *Paolo Freire: A Critical Encounter*. London: Routledge, pp. 47-89.

WENDEN, A. L. (1995)
'Learner training in context: a knowledge-based approach', in *System* 23/2, pp. 183-194.

ZIMMERMAN, B. J. (1998)
'Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models', in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (eds.), *Self-regulated Learning: from Teaching to Self-regulated Practice*. New York: Guilford Press, pp. 1-19.

très bien joué

Carla Gislon – Marie-Christine Jamet – Maria Grazia Selle

Edizione a norma, conforme alle normative tecniche per la compilazione dei libri di testo

Volume 1, pp. 224
mini-atlas, pp. 16
audiocassetta per l'allievo
€ 14,60, L. 28.270
Codice n. 88-494-8141-1

Volume 2, pp. 224
audiocassetta per l'allievo
€ 14,60, L. 28.270
Codice n. 88-494-8142-X

Volume 3, pp. 224
audiocassetta per l'allievo
€ 15,40, L. 29.619
Codice n. 88-494-8143-8

stica in lingua straniera, o perché hanno competenze diverse riguardo all'oggetto della comunicazione.
L'interpretazione di grafici, tabelle, diagrammi, mappe, formule implica l'abilità di leggere e decodificare le attività da proporre per familiarizzare con queste risorse ed hanno l'obiettivo di trasferire l'informazione da una modalità verbale ad una comunicazione non verbale e viceversa.

6. Livello sociologico

La situazione sociale determina l'uso della lingua. I parlanti scelgono istintivamente una varietà linguistica a casa, al lavoro o nel tempo libero, per adempiere le varie situazioni comunicative. L'abilità di passare da un registro ad un altro è istintiva in L1, ma non può essere data per scontata quando si tratta di L2. Pertanto nella progettazione di un corso di lingua bisogna tener conto di quest'aspetto e creare nel *syllabus* opportunità per osservare e riflettere su come il codice linguistico è utilizzato nelle diverse situazioni sociali e fornire istruzioni accurate sulle varietà di lingua da utilizzare.
D'altra parte l'importanza di curare l'acquisizione di modi linguistici adatti alla situazione e ai ruoli fra i parlanti assume, o può assumere, grande importanza per la riuscita di una transazione, di un accordo, di un affare, laddove fra interlocutori che si incontrano per la prima volta l'impressione e la percezione dell'altro possono indurre fiducia, credibilità e affidabilità, ovvero possono ingenerare una cattiva impressione, rifiuto e chiusura a causa dell'inadeguatezza linguistica ad affrontare le situazioni.
Tutti noi in fondo reagiamo per istinto in maniera fortemente valutativa nei confronti della lingua utilizzata dai nostri interlocutori. La scelta del registro linguistico secondo il grado di formalità o informalità di una situazione è determinata

in questione analizza i processi di comprensione del testo in cui il ricevente (lettore/interlocutore) ricostruisce il messaggio implicito sulla base delle proprie aspettative. Queste dipendono dalle capacità di inferenza dell'individuo, dalla percezione del mondo che si è strutturato.
Nelle abilità produttive questo livello di analisi si riferisce allo sfruttamento strategico delle regole convenzionali del codice linguistico per creare associazioni di idee e stimoli. È il caso, ad esempio, del linguaggio pubblicitario. Il potere di convinzione esercitato dalle parole attraverso una serie di espedienti (la deliberata omissione di nominare certi fatti, l'approccio alla trattazione dell'argomento, il punto di vista presentato, la distanza dall'interlocutore, il riferimento a fatti noti) può indurre reazioni di condivisione o di rifiuto.
Il livello si riferisce inoltre agli aspetti cognitivi dell'apprendimento e suggeriamo delle tecniche per l'attivazione di processi mentali quali discriminazione, aggregazione e generalizzazione che aiutano il discente ad elaborare le informazioni, renderle significative, ancorarle alle preconoscenze e immagazzinarle nella memoria a lungo termine.

8. Livello culturale

Questo livello si riferisce ai valori generali di un popolo, di una comunità linguistica che si configura come identità socio-culturale. Esso ingloba i valori ideologici, religiosi, politici, la tradizione storica in un sistema complesso e la lingua di un popolo si sviluppa pertanto sulla base di questi valori per esprimerli ed esplicarli.
I testi prodotti sono associati a particolari principi di interpretazione che dipendono dal contesto socio-culturale delle parti che interagiscono.
L'uso di battute umoristiche e di espressio-

Il docente di lingua straniera e la microlingua

La progettazione di un corso per lo studio di una microlingua implica l'elaborazione di un sistema di istruzione i cui obiettivi e contenuti sono basati sui futuri bisogni linguistici di un particolare gruppo di discenti. Il sistema deve prevedere l'acquisizione di competenze specifiche per l'assolvimento di compiti espressamente determinati dalla natura del ruolo che i discenti ricopriranno. Nell'interazione didattica le competenze dei soggetti che interagiscono nel processo di insegnamento/apprendimento sono ben definite, posto che il docente di lingua è il possessore delle competenze linguistiche, glottodidattiche e progettuali e l'alunno, invece, possiede competenze specialistiche proprie dell'ambito del campo di studio, il successo dell'operazione dipende dalle sinergie che possono scaturire qualora le competenze dell'uno e degli altri si integrano per collaborare ad un progetto chiaro e definito negli esiti finali, dove non ci siano sovrapposizioni di ruoli ma negoziazione e mediazione.
Analizzare i bisogni degli studenti di un corso di microlingua significa innanzi tutto non restringere il campo dei bisogni ad un mondo futuro, lontano, ad un mondo non tangibile anche se simulato in classe. Ma significa prevalentemente delineare i bisogni veri, autentici, legati alla realtà di ogni studente in un'ottica che va oltre le mura dell'ambiente scolastico.
Ci pare, infatti, evidente che gli apprendenti di una microlingua non sono sempre estrinsecamente o strumentalmente motivati poiché non si vedono totalmente proiettati verso il futuro, in quanto per molti di loro la prospettiva di un posto di lavoro dopo il diploma non sempre è rosea. E allora perché non progettare un curricolo che tenga conto della competenza studente dovrebbe da un lato incoraggiarlo a prendere parte attiva al processo di apprendimento e dall'altro creare strategie di apprendimento per rendere lo studente un *independent learner.*

Livello fonologico

I suoni della lingua straniera, l'accento e l'intonazione meritano un posto non secondario all'interno del curricolo. Per sviluppare la sensibilità all'ascolto e percepirne lo schema di intonazione sarà opportuno esporre gli alunni a una varietà di testi registrati con esempi concreti di comunicazione fra parlanti di diversi livelli sociali e ruoli, stimolando la presa di coscienza dell'importanza della pronuncia e dall'intonazione per assicurare il successo comunicativo del messaggio.
Le abilità comunicative orali si acquisiscono attraverso la pratica di ascolto dei suoni e dell'intonazione della lingua straniera e nella pratica costante di produzione dei suoni. Se si vuole acquisire una buona pronuncia è necessario che si impari a distinguere i suoni in coppie minime (*pit / bit),* che si applichino i suoni nel contesto di una frase o discorso, che si identifichino e si studino i suoni della lingua straniera che differiscono da quelli della lingua madre (*thin /θ/– this /ð/*) attraverso l'ascolto e si impari a pronunciarli adattando l'apparato fonatorio al modo e al luogo di articolazione richiesto con esercizi di ripetizione.

Esempio 1. *Listen to the tape and write the question for each sentence.*
1. John got up at seven o'clock <u>this morning</u>
2. John got up <u>at seven o'clock</u> this morning
3. John <u>got up</u> at seven o'clock this morning
4. <u>John</u> got up at seven o'clock this morning

Esempio 2. *Read the following sentences with the right intonation:*

Polite exchanges

Lo studio del livello grafologico chiarisce al lettore concetti importanti relativi al testo. In una lettera commerciale l'impostazione grafica dei vari elementi (l'indirizzo del destinatario, la *salutation,* la posizione della data, l'indicazione degli allegati, ecc.) sono distribuiti sulla pagina secondo convenzioni di stile allo scopo di rendere chiari i rapporti fra mittente e destinatario e fra le varie figure all'interno della ditta.
I titoli negli articoli specialistici, i sottotitoli, il carattere utilizzato, le sue dimensioni, il corsivo, il grassetto indicano diverse funzioni: il corsivo per le citazioni o per gli esempi, l'uso delle parentesi per chiarire o fare digressioni, i sottotitoli per distinguere una parte dal testo generale e così via. Sarebbe pertanto utile chiedere agli alunni di individuare la funzione di questi espedienti grafici. Si potrebbe chiedere agli alunni di individuare differenze tra modelli autentici proposti. Si rivelerebbero ad esempio la regolarità della spaziatura nelle lettere formali, diversamente dallo schema grafico irregolare nelle lettere informali, spesso scritte a mano.

Esempio 1. *Here are some stylistic devices commonly used in texts. What are they used for? What is their function? Match the items on the left with their definitions on the right.*

Underlining	Rendere più visibili per maggiore grossezza dei tratti le parole più pregnanti all'interno di un documento.
Bold	Porre una linea sotto una parola o una frase per evidenziarla rispetto al resto del testo.
TITLE	Carattere non rotondeggiante inclinato verso destra usato per citazioni, esempi, parole in lingua straniera.
(parenthesis)	Il nome che si dà ad un testo per specificarne l'argomento.
Subtitle	Parole chiuse tra due curve che si aggiungono al testo in maniera incidentale.
Italics	Titolo secondario impresso in un carattere inferiore a quello normale per aggiungere informazioni sull'argomento.

Livello morfologico

Per affrontare questo livello occorre mettersi dal punto di vista dei discenti. Un testo scritto è, specie per un principiante, una successione di lettere o gruppi di lettere, di simboli grafici senza senso, un codice segreto.
Quando si comincia a riflettere sul fatto che in ogni lingua esiste un numero limitato di tipi di parole o classi di parole, che vengono classificate in relazione al loro comportamento sintattico che ne determina la morfologia, si trova una chiave di lettura che chiarisce l'organizzazione delle

nell'uso dei tempi e nella scelta dell'articolo. Chiaramente non è una questione di conoscenza delle regole che governano l'uso di queste categorie grammaticali, o di scelte semantiche e sintattiche, ma di una conoscenza dell'uso retorico, della conoscenza dell'argomento specifico e delle regole e delle convenzioni che lo governano.
L'uso del dizionario, ad esempio, è un'operazione non sempre facile per gli alunni che spesso non riescono a trovare le parole desiderate perché non sono espresse nella forma base. Le forme del passato *went*, del participio passato *worn*, le forme verbali che contengono ausiliari

ble below.
Lucky – luckily – luck – unlucky
Correct – correctness – correctly - incorrect

Adverbs	Adjectives	Adjectives with negative meaning	Nouns
safely	safe	unsafe	safety

Esempio 2. *Look at the words in ex. 1. For each category, can you identify root, prefixes, suffixes?*

	Prefix	Root	Suffix
Unlikely	un	like	ly

Livello semantico

L'esplorazione del livello semantico porta alla consapevolezza del significato specifico e generale delle parole. L'individuazione del significato delle parole non note sulla base del contesto, la ricerca dei sinonimi e dei contrari, l'individuazione della variazione del significato delle parole in relazione ai pre-modificatori ampliano le competenze metacognitive degli studenti perché forniscono una serie di strumenti utili per l'arricchimento del lessico.

Esempio 1. *Fill in the blanks choosing from the following words:*
correctly economies effort highly less loss mines more past recent
In considering the requirements for the rehabilitation of Europe, the physical _____ of life, the visible destruction of cities, factories, _____ and railroads was _____ estimated months that this visible destruction was probably _____ serious than the dislocation of the entire fabric of European economy. For the _____ 10 years conditions have been _____ abnormal. The feverish preparation of war and the even _____ feverish maintenance of the war _____ engulfed all aspects of national _____.

Esempio 2. *Match the opposites for each item.*

1. weakness	a. waste
2. light	b. indistinctness
3. perceptibility	c. strength
4. intellect	d. improvisation
5. premeditation	e. unintelligence
6. provision	f. darkness

Esempio 3. *Match the synonyms for each item.*

1. management	a. fragility
2. agent	b. studio
3. workshop	c. operator
4. detraction	d. denial
5. negation	e. underestimation
6. weakness	f. government

Livello sintattico

Il livello sintattico studia le relazioni di coesione fra termini in un testo, le relazioni di causa ed effetto e le relazioni temporali fra le frasi.
La relazione di coordinazione e subordinazione fra le frasi all'interno di un testo collega i concetti espressi o che si vogliono esprimere evidenziandoli o subordinandoli in riferimento alla priorità delle informazioni che si vogliono trasmettere.

that, if, moreover, then, after that, therefore, etc.

HONG KONG, China - Asia braced Wednesday as it felt the initial fallout of the attacks in the United States.
With many countries in Asia heading into or suffering recession, the immediate fear was that the disaster would precipitate another financial crisis in the region.
Frank Gong, chief economist at Bank of America said that everything was possible; at that moment and that therefore it was too early to judge the impact. It just made the matter even worse at an already bad time. Moreover if the risk of a global recession is high, much of the world is looking to the United States to lead an economic rebound.
Tuesday's assaults on the World Trade Center buildings and the Pentagon brought U.S. business and industry to a halt. The blow to the world's economic powerhouse came at a time the United States and the rest of the world could ill afford.

Adapted from Alex Frew McMillan by CNN

ght column:

Kind of clause	Subordinating conjunction
Time clause	
Conditional clause	
Purpose clause	
Reason clause	
Result clause	
Concessive clause	
Place clauses	
Clauses of manner	
Relative clause	

Livello pragmatico

Gli obiettivi del livello pragmatico riguardano l'individuazione del significato globale di un testo, il riconoscimento dell'intenzione dell'emittente e quindi della sua funzione comunicativa, e gli elementi informativi in esso contenuti in vista di una corretta interpretazione del testo.

Esempio 1. *After reading the given texts fill in the grid.*

Text no.	Text Type (written/oral)	Receiver	Sender's intention	Communicative function	Language variety		
					Level of formality	ESP	Slang
1							
2							
Ecc.							

Livello sociologico

Il livello sociologico sviluppa una serie di attività attraverso le quali gli alunni percepiscono le relazioni fra emittente e ricevente e dal tono generale della conversazione, individuano il livello di formalità e informalità di un testo scritto o orale.
La percezione di questo aspetto implica anche il riconoscimento degli elementi stilistici che determinano le variazioni del registro nei testi e nella scelta delle espressioni appropriate alle situazioni.

Questo livello è rivolto al potenziamento delle competenze trasversali metacognitive e cognitive attraverso l'attivazione di processi mentali per la preparazione di mappe concettuali e la rappresentazione delle informazioni contenute in un testo per mezzo di un software di presentazione come il Power Point, o Amico. Questo livello, inoltre, sviluppa la percezione del punto di vista e la valutazione della posizione degli attori all'interno dell'atto comunicativo.
Non possiamo dare qui un esempio per ragioni di spazio, ma si immagini la lettura di un testo che poi va rappresentato,ad esempio, come una "diagramma a ragno", con la parola chiave in centro e le varie associazioni, derivazioni, ecc. introno, legate come le "zampe" al corpo costituito dalla parola chiave.

Livello culturale

Nella nostra indagine non poteva mancare l'aspetto culturale che è rivolto all'individuazione, all'interno del testo, degli elementi di una nazione. Si pensi ad esempio all'individuazione delle varianti regionali (*color* vs *colour*, *program* vs *programme*, ecc.)

Conclusione

L'approccio per livelli che abbiamo suggerito è un approccio che tende a fornire attività e pratica didattica e ha come bersaglio la risoluzione del problema più urgente.
L'approccio all'ESP è stato talvolta applicato come un approccio lento e graduale che ha previsto un trasferimento di nozioni, contenuti, informazioni da metabolizzare nel tempo.
ESP oggi è uscito dalla settorialità e dalla specializzazione ed è entrato nel linguaggio comune rendendo familiari i termini del mercato azionario, della borsa, delle nuove tecnologie, ecc., veicolando perciò concetti non più da decodificare ma messaggi chiari ed espliciti.

Leader cerca **Leaders**

EF Education, dal 1965 la più grande organizzazione di Vacanze Studio a livello internazionale, operante in 40 nazioni e con 300.000 clienti all'anno

ricerca

laureati in lingue, minimo 24 anni, per accompagnare i propri gruppi di studenti all'estero nei mesi di giugno, luglio e agosto.

Vogliamo gente dinamica, flessibile, responsabile e che ami il contatto con i giovani.

Isabella Bonifacio

Riferisco di un'esperienza al liceo scientifico degli Scolopi di Firenze, dove portammo in teatro *Salomè*, un atto unico di Oscar Wilde che per tema, consistenza e lingua, sembrò idoneo alla nuova esperienza; poi si è rappresentato *Pygmalion* di Bernard Shaw e, nel 2000, di nuovo Oscar Wilde, in occasione del centenario della sua morte: *The Importance of Being Earnest* al teatro "Le Laudi" di Firenze, alla presenza del Console britannico.

La classe

Generalmente, questa almeno è stata la mia esperienza, si inizia in seconda o all'inizio del terzo anno: va valutato il livello della classe in termini sia di capacità che di partecipazione. Tutti dovranno essere coinvolti, nessuno escluso. Arrivati in quarta la rappresentazione teatrale ha luogo generalmente nel periodo natalizio o a Pasqua.
Sono presentati alle classi i personaggi, da quelli principali alle comparse, ed ognuno sarà affidato all'alunno più adatto, che non coincide mai con il più bravo in inglese, ma con l'alunna o l'alunno che, per fisionomia e carattere, meglio si presta ad interpretare quel ruolo. Suggerisco, comunque, che, accanto ad una fioraia Doo Little interpretata benissimo da un'allieva, con valutazione globale media che presenti qualche generale difficoltà con l'apprendimento della lingua, si accosti un Mr Higgins che, per istinto e maggior competenza comunicativa, sia davvero in grado di far da spalla in caso di

Una volta abbinato ad un personaggio, ognuno degli attori più coinvolti avvierà una lettura del testo con l'insegnante, per acquisire i fatti e gli eventi da rappresentare e iniziare a familiarizzare con gli interventi per ciascun atto e ciascuna scena.

Il regista

In classe ho sempre nominato un regista, o almeno ho sempre chiesto se qualcuno fosse interessato alla regia della rappresentazione teatrale. Immancabilmente qualcuno è sempre interessato e pronto ad essere presente ad ogni prova insieme a me. La passione per la regia teatrale sembra cosa che non possa essere comune a molti giovani e invece l'esperienza mi insegna che è una disciplina che dovrebbe trovare più spazio nei curricoli scolastici, per la spinta emotiva e il coinvolgimento che è in grado di dare agli alunni. L'alunno/regista di *Pygmalion* del 1995 adesso studia regia ed ha già avuto importanti esperienze nel campo artistico.
Il regista non è mai assente, anche quando i suoi compagni di classe si alternano alle prove secondo le varie scene, è sempre presente: taccuino alla mano e penna prende nota degli accessori necessari, in termini di arredo, suppellettili e, insieme al compagno responsabile delle "luci" (altro incarico che generalmente va a ruba), si decide l'atmosfera da dare all'ambiente. C'è poi la colonna sonora, ossia i suoni registrati e trasmessi al momento opportuno e richiesti dal copione: la carrozza che arriva e ciottola sul selciato; il pianoforte che suona; lo squillo del campanello. Il ruolo dell'addetto al suono è un altro ambito incarico. Da non dimenticare poi che ogni

of Being Earnest", il Console britannico a Firenze, Mr Ralph Griffiths, si alzò in piedi per primo e poi, sul palco, alla fine della serata espresse la propria emozione per lo stile con il quale avevamo iniziato la commedia: con l'inno alla regina.

I personaggi

I personaggi prendono consistenza via via che l'attore riesce a memorizzare le battute. Pertanto, per la seconda lettura del testo, si convocano gli attori previsti dal copione in quella scena e si avvia un'analisi del personaggio e dei suoi caratteri precipui che affiorano, devo dire, sempre più chiari più avanti, durante la quarta, la quinta rilettura del testo. Spesso ci facciamo aiutare dalla visione di videocassette dell'opera completa o di parti di essa e cerchiamo di comprendere che carattere imprimere a quel personaggio. Si tratta, poi, di decidere se esagerarlo o no e noi abbiamo sempre optato per una rappresentazione fedele al testo mantenendo sempre una certa aderenza alle *stage directions* in esso presenti.
Via via che gli alunni/attori acquistano sicurezza con le battute le cose si fanno più semplici. I ragazzi, in questo, sono molto veloci e già alla terza prova le battute sono pronte e già il tono giusto della voce le accompagna. Generalmente amiamo fare molte volte il primo atto e sentirci già sicuri, poi la passione, la soddisfazione, il divertimento aumentano in maniera vertiginosa via via che si acquisisce autonomia e interagiamo ricordando tutti i dettagli della scena. E sembrava impossibile, ma quei suoni rimbalzano come grandine e si crea una musicalità incantatrice che muove tutti quanti come in un sogno, si perdono le inibizioni, si diventa grintosi, passionali, sicuri, nascosti come siamo dietro a quel personaggio e ci sentiamo in una scena consapevolezza.
Il secondo atto vede, forse, volti nuovi e i primi attori si riposano un po' e così fino alla chiusura del sipario alla fine dell'atto ultimo.
Queste prove hanno luogo nel pomeriggio, una volta alla settimana, per circa due ore. Si intensificano con l'avvicinarsi del giorno della rappresentazione.

I costumi e le scenografie

Ho dato sempre molta importanza ai costumi e alle scene; a parte *Salomè*, le altre due opere prevedevano ambientazioni ottocentesche e devo dire che per la loro realizzazione ha avuto un ruolo preciso, indispensabile e consistente la partecipazione dei genitori. I genitori amano moltissimo essere coinvolti in questo perché i loro figli sono sul palcoscenico, recitano in inglese e ciò dà loro enorme soddisfazione. Nella nostra scuola il ruolo dei genitori è chiaro e si articola in vari momenti a supporto di un'atmosfera in cui il rispetto dei ruoli e il loro valore stanno alla base della interazione delle parti. La collaborazione di un padre in *Pygmalion* fu spettacolare: la scenografia dell'uscita del teatro; la scenografia dello studio di Higgins; la scenografia della casa della madre di Higgins; la scenografia del ballo all'ambasciata: quattro fondali scenici lunghi quanto tutta la lunghezza del teatro "Le Laudi" di Firenze ed alti fino alla massima altezza, dipinti a mano... E non solo, ma poiché durante la rappresentazione il mio ruolo è dietro il sipario, ben nascosta ma, copione in mano, pronta a bisbigliare un po' più forte la battuta dimenticata, vari genitori guidavano il cambio scena alla chiusura dell'atto.

Non so quando darò avvio ad un'altra

Annalisa Taccoli

Riferisco di un'attività in compresenza, fra un insegnante madrelingua (Inglese o Francese o Tedesca) e l'insegnante titolare della classe, finalizzata all'insegnamento della Geografia in lingua straniera.

Modalità organizzative

1 h. settimanale per classe, in compresenza con l'insegnante di Geografia.
Le compresenze vengono attuate per ragioni organizzative dal mese di novembre al mese di maggio dell'anno successivo, per un totale di 20 h. per classe.
Nell'anno 2000/2001:
1A, 2A, 1B, 2B... (inglese) (circa 80 alunni).
1B, 2B ... (francese) (circa 40 alunni)
1D, 2D, 3D ... (tedesco) (circa 60 alunni)
Finanziamento ministeriale: ottenuto per un massimo di 120 h. complessive.

Origine del progetto

Il metodo, denominato "Apprendimento Linguistico Integrato" o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), prevede l'insegnamento-apprendimento, in lingua straniera, di materie come Storia, Geografia, Educazione Artistica o altro.
Questo approccio, che consente *una maggiore esposizione alla lingua*, può essere molto efficace per potenziare l'apprendimento sia delle lingue che delle discipline in questione, oltre che per sviluppare nei discenti un atteggiamento più positivo di fiducia nelle proprie capacità di apprendere le lingue.
Il CLIL permette ai giovani di usare la lingua in modo naturale e consente loro ullizzazione e favorendo l'ampliamento delle mappe concettuali degli alunni così da permettere loro il raggiungimento di un livello di apprendimento più alto (operazioni intellettive di alto livello): *lingua come veicolo di apprendimento*.
Questa "autenticità" dell'apprendimento linguistico permette una profonda identificazione da parte dello studente e stimola la motivazione: *Imparare a usare la lingua = Usare la lingua per imparare.*

Metodologia

- Strategie volte a render più agevole la comunicazione in Lingua:
- Ridondanza verbale: ripetizione – riformulazione – parafrasi – definizione – esempi concreti – lessico – sinonimi ...
- Ridondanza non verbale: immagini – foto – tabelle – grafici – gestualità – realia – dimostrazioni...
- Eloquio rallentato
- Scansione delle parole
- Intonazione
- Interazione

Obiettivi

- Far acquisire una padronanza della Lingua Straniera sufficiente per la trasmissione della conoscenza della disciplina (Geografia).
- Migliorare la comunicazione in lingua corrente.
- Familiarizzare gli alunni ai contenuti e alle pratiche dell'insegnamento della disciplina – tenendo conto anche di come la si insegna nel paese d'origine, competenza di Comunicazione Specializzata.

cata, tenendo conto delle maggiori difficoltà di comunicazione.

Esempi di programmazioni

Scuola Media "J. Piaget" di La Spezia, a.s.2000-2001

Classe 1 sez. B, 20 ore di lavoro:

Les notions générales de la Géographie
La mer méditerranée
La géographie physique: les montagnes, les fleuves, les mers
Notre ville: La Spezia (un guide touristique de la ville)
L'Union Européenne

(Docente madrelingua M.me Patricia Kottelat, Docente di Geografia Prof.sa Calani)

Classe 2 sez. B, 20 ore di lavoro :

La géographie del'Europe
La France et les Pays francophones en Europe
L'Union européenne
Les Institutions
L'Euro
Pour payer en Euros

(Docente madrelingua M.me Patricia Kottelat, Docente di Geografia Prof.sa Cristina Montaldo)

NOVITÀ 2002

TOUT COMPRIS si arricchisce delle "pagine gialle" per la preparazione alla certificazione **DELF** 1er degré (**D**IPLOME D'**E**TUDES EN **L**ANGUE **F**RANÇAISE).
In fondo a ogni volume del corso una specifica sezione consente all'insegnante di far esercitare gli allievi sulle *competenze di comunicazione*, con prove scritte e orali analoghe a quelle proposte nelle sedi ufficiali di certificazione.

V. BUSSOLIN
N. VARICHON
R. BRUNERI

tout compris

corso base di francese

niveau 1
livre de l'étudiant et cahier pp. 224
en plus
pages jaunes DELF 1-32

niveau 2
livre de l'étudiant et cahier pp. 240
en plus

NOUVEAU!
PAGES JAUNES
ENTRAÎNEMENT AU DELF 1ER DEGRÉ

super

Anna Biguzzi

Che cos'è la SSIS?

Forse chi ci segue attraverso le pagine della rivista ha incontrato la sigla SSIS e si è chiesto che cosa essa significhi esattamente. La dizione completa è: Scuola Interateneo di Specializzazione per la Formazione degli Insegnanti della Scuola Secondaria (nel caso specifico, quella del Veneto).
Quali sono le caratteristiche di questa Scuola dal nome così lungo? Si tratta di un corso biennale postlaurea, articolato in un'area comune, in una di indirizzo e in attività di tirocinio. Il titolo che si consegue è pari all'abilitazione ottenuta mediante concorso indetto dal Ministero della Pubblica Istruzione, strumento che non dovrebbe più essere impiegato in futuro per l'inserimento nelle graduatorie e il reclutamento degli insegnanti. (Tanto lo indivano ogni dieci anni!)

Chi la frequenta?

Chi sono gli studenti che frequentano questa scuola di specializzazione e formazione? Per il momento – dal novembre 2001 si è avviato il terzo ciclo – si tratta di una popolazione "mista", costituita da persone laureate da un certo numero di anni, spesso docenti precari, in parte da persone più giovani, laureate di recente, senza o con scarsa esperienza di insegnamento.

Perché frequentare questa scuola?

Che cosa spinge queste persone a frequentare questa scuola? Non ho fatto un vero e proprio sondaggio, ma da quanto mi hanno detto i miei studenti che si sono specializzati alla fine del primo ciclo e ho sentito da quelli che si specializzeranno alla fine del secondo ciclo, credo di poter affermare con tranquillità: la voglia di imparare consi al concorso, sulla cui validità permangono sempre molti dubbi. A regime, questa scuola accoglierà chi intende conseguire un diploma che consente l'inserimento nelle graduatorie dei Provveditorati.

I docenti della SSIS

Chi vi insegna? Docenti universitari di discipline attinenti la formazione dell'insegnante nell'area comune del primo anno; nel secondo anno si innestano le didattiche e i laboratori di didattica differenziati per lingua: didattica e laboratorio di didattica della lingua, della letteratura, della civiltà, della microlingua ecc., affidati in gran parte ai cultori della materia, insegnanti con esperienza pluriennale nella scuola secondaria. Vi sono infine i supervisori di tirocinio, docenti in servizio che hanno superato una selezione e che seguono gli specializzandi sia sotto il profilo teorico, sia nella loro esperienza pratica presso altri docenti. Un piccolo esercito che deve fornire a chi frequenta questa scuola gli strumenti adatti ad affrontare la futura professione in modo consapevole e competente, non solo per quanto riguarda i contenuti – in parte già acquisiti e attestati durante il corso di laurea in lingua – ma anche, e direi soprattutto, per quanto riguarda le strategie, il metodo, l'approccio. In breve dovrebbero imparare a fare l'insegnante in una classe che raramente corrisponde a quell'immagine ideale che può configurarsi nella mente e nelle speranze dei teorici.

La struttura della SSIS

La frequenza ai moduli è obbligatoria – ogni corso prevede 12 moduli di due ore ciascuno – i moduli di didattica sono al 50% *on line* e la presenza viene attestata dalle risposte alle attività richieste per ciascun modulo.

– sempre tenendo presente la prospettiva didattica – hanno proposto a uno dei loro insegnanti, il quale li segue come relatore.

Il fulcro è la didattica

Ciò che mi interessa in modo particolare è sottolineare la forte presenza della didattica e dei laboratori, durante i quali si affrontano tematiche inerenti la realtà oggettiva della classe, cercando di trovare soluzioni opportune, suggerendo metodi di lavoro e materiali da elaborare o produrre in lavori di gruppo oppure – per i moduli *on line* – risposte a quesiti concreti. Tutti, docenti e corsisti, siamo consapevoli del fatto che il mestiere di insegnante non lo si impara solo frequentando questa Scuola di Specializzazione, pur trattandone gli aspetti più diversi, ma siamo anche tutti altrettanto consapevoli che affrontare una realtà nuova con una preparazione sia teorica che pratica è il meglio che possiamo fare.
Ciò che come docenti della SSIS non possiamo perdere di vista è proprio il termine didattica a cui si deve fare costante riferimento durante i corsi: ciò che viene richiesto ai docenti è di insegnare a insegnare, a operare in modo che anche i più riottosi fra i futuri allievi dei nostri corsisti partecipino in modo positivo al lavoro comune in classe. Senza creare l'illusione di poter cambiare radicalmente le cose oppure di operare miracoli, dobbiamo suggerire come riuscire almeno a creare un clima di rispetto e a suscitare interesse per la materia. Il docente di didattica e di laboratorio dovrà forse rinunciare a trasmettere ai suoi corsisti il piacere estetico che egli prova alla lettura di un testo d'autore, ma in compenso trasmetterà gli strumenti con i quali il futuro insegnante potrà presentare quel testo d'autore – o quella particolare problematica – ai suoi studenti, magari ancora preadolescenti, magari un po' – o molto – renitenti ad aprire occhi e orecchie su qualcosa che non sia la ciare a qualunque lettura di carattere più profondo? Direi proprio di no, se insegnare significa anche far crescere.
Ma allora dobbiamo fornire ai futuri insegnanti esempi pratici, metodi, strategie – la parola può non piacere, ma è significativa – per smantellare, o almeno intaccare, la scorza di indifferenza, di ostilità, di fastidio che molti ragazzi ostentano nei confronti di proposte da *femminucce* o da *secchioni*. Lo so benissimo che fare l'analisi di un testo letterario e sminuzzarlo affinché gli studenti possano capirci qualcosa è in buona misura offendere il testo. Ma se alla fine anche i riottosi dovranno ammettere che in fondo quella roba che si chiama letteratura o poesia non è proprio tutta da buttare, avremo raggiunto lo scopo di fare breccia negli spiriti meno disponibili. E non è poco!
In classe l'insegnante deve fornire gli strumenti perché gli studenti imparino a leggere, e in lingua straniera per di più. E tutti sappiamo bene che leggere non significa solo riconoscere segni e vocaboli messi in successione. Anche un'immagine e un brano musicale si possono leggere, basta imparare – e insegnare – a farlo.

Quale futuro per la SSIS?

La mia domanda nasce dal timore che si voglia assorbire la SSIS nel biennio di specializzazione dopo la laurea breve.
Questa Scuola di Specializzazione è nata con un carattere e una funzione ben precisi, è frequentata da persone fortemente motivate, che si sobbarcano oneri finanziari e fatiche notevoli perché credono in questa funzione formativa della Scuola, perché sono desiderose di apprendere – e mettere alla prova con il tirocinio diretto – i "segreti del mestiere", di mettere a disposizione e in discussione la loro esperienza diretta, sia quella fatta da studenti sia quella di docenti, seppure precari. Non credo si debba sostituire – in tutto o in parte – questa ricchez-

Daniela Cornaviera

Il progetto *A.L.I. (Anno Lingue Infanzia): studiare lingue straniere, non è mai troppo presto* è nato dall'iniziativa comune di dieci I.R.R.E. che, nell'ambito dell'Anno Europeo delle Lingue si sono consorziati per attuare una serie di attività comuni da svolgere sul territorio nazionale con lo scopo di rispondere agli obiettivi di sensibilizzazione allo studio di più lingue straniere che l'Europa si propone di raggiungere.

L'Anno Europeo delle Lingue è nato dall'iniziativa comune dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa ed intende "celebrare la pluralità linguistica dell'Europa" promuovendo l'apprendimento della varie lingue europee nonché il contatto con le culture di cui esse sono portatrici.

Tra le molte manifestazioni che hanno accomunato i vari paesi in questa celebrazione, si ricorda la manifestazione di apertura svoltasi a Lund, in Svezia, nel mese di febbraio e la giornata del 26 settembre, proclamata giornata europea della lingue, che ha visto il fiorire di manifestazioni ufficiali, ma anche tutto un fiorire di iniziative volte alla promozione dello studio delle lingue nelle scuole di molte città e paesi di tutta Europa.

Il progetto A.L.I. si è inserito in queste manifestazioni con attività di formazione a livello interregionale che hanno coinvolto un ristretto gruppo di insegnanti della scuola dell'infanzia delle dieci regioni partecipanti, ma che è arrivato a tutti gli insegnanti con una serie di giornate di studio che hanno visto la partecipazione di un pool di esperti qualificati e nelle quali gli

con particolare attenzione alla scuola dell'infanzia e al raccordo con la scuola elementare.

- Istituire un gruppo di studio di docenti della scuola dell'infanzia, a livelli interregionale, per favorire l'individuazione e la sperimentazione di percorsi metodologico-didattici di insegnamento/apprendimento delle lingue europee moderne.

Le giornate di studio che, sulla stessa matrice, si sono svolte in tutta Italia, hanno cercato di realizzare il primo obiettivo. Le relazioni, che hanno fornito il quadro di riferimento teorico, sono state seguite da interventi di alcune scuole che hanno presentato le loro esperienze. In particolare, nella conferenza di Venezia, una collega ha anche dato una dimostrazione pratica della sua attività in classe, coinvolgendo alcuni partecipanti e facendo loro simulare una parte di lezione.

Il gruppo di studio, costituito da 5 docenti di ciascuna delle dieci regioni coinvolte, ha ricevuto una formazione interregionale a Milano in due incontri di due giornate ciascuno, durante i quali hanno avuto la possibilità di ascoltare alcuni esperti dell'insegnamento della lingua straniera ai bambini e, nei lavori di gruppo, di confrontare le esperienze di persone così lontane geograficamente, ma così vicine negli obiettivi didattici e nell'entusiasmo del lavoro sul campo. A questi momenti di grande gruppo, sono seguiti degli incontri a livello regionale durante i quali sono state approfondite alcune tematiche specifiche assegnate ad ogni gruppo regionale. In particolare, il Veneto ha sviluppato questo tema: *"Favorire percorsi di scoperta, familiarizzazione ed uso della lingua straniera entro contesti significativi"*. Altri I.R.R.E. si sono occupati del curricolo verti-

gua straniera nella scuola dell'infanzia.
La relazione dei lavori fatti a livello locale, assieme agli interventi più significativi, entreranno a far parte di un CD-rom che sarà il prodotto finale del progetto A.L.I. e che si spera potrà essere distribuito alle scuole che hanno partecipato alle iniziative del progetto stesso.
Nel Veneto, la giornata di studio ha avuto luogo il giorno 29 settembre 2001 ed ha visto la partecipazione di circa 140 docenti della regione.

I contenuti

Il filo rosso che ha segnato la giornata di studio e che ha legato tutte le relazioni e gli interventi è stato l'accento posto sull'importanza di promuovere il plurilinguismo. Malgrado l'insegnamento dell'inglese in questo settore scolastico rappresenti la quasi totalità, con qualche rara voce fuori dal coro, a nessuno può sfuggire l'importanza di una educazione plurilingue da conquistare negli anni della scolarità successiva.
Gli obiettivi che l'AEL si propone non possono che essere assunti quali obiettivi della scuola italiana, perché lo studio di più lingue ci permette di affrontare la vita personale e professionale con un bagaglio in più, ma soprattutto di guardare al futuro con maggiore sicurezza; nell'epoca della globalizzazione, le diversità culturali non come fattore di divisione. Aprirsi agli altri, conoscere le tradizioni, i valori, le credenze dell'altro appare come un passaggio obbligato per mettere in discussione noi stessi, le nostre certezze, le nostre verità per tentare di costruire un mondo in cui la comprensione reciproca sia fonte di rispetto e di tolleranza.
L'AEL incoraggia i cittadini europei a raggiungere un adeguato livello di capacità comunicativa in più lingue per vivere pienamente la cittadinanza europea e non solo in giovane età. Allo slogan che ha caratterizzato il progetto ALI "Imparare le lingue, non è mai troppo presto" si affianca "Imparare le lingue, non è mai troppo tardi". L'Unione Europea, infatti, non solo caldeggia l'apprendimento precoce delle lingue, ma prevede dei programmi di formazione continua che accompagnino la persona durante tutto l'arco della vita.
Il nostro ruolo di operatori della scuola è proprio quello di contribuire a diffondere questa cultura di continuo arricchimento linguistico, ma è anche quello di adottare metodologie e strategie didattiche che avvicinino i giovani, ed in particolare i bambini, con gioia ed entusiasmo ad altre lingue e ad altre culture, mantenendo sempre alta la loro motivazione, perché solo un apprendimento significativo diventa acquisizione nel profondo e quindi duraturo.

I.R.R.E. che hanno partecipato al progetto con il nome del docente referente.

EMILIA ROMAGNA
Coordinatore regionale: Mauro Cervellati
Tel. 051227669/0512332248 Fax 051269221

FRIULI VENEZIA GIULIA
Coordinatore regionale: Rosalba Perini
Tel. 0403592900 Fax 040350036

LAZIO
Coordinatore regionale: Maria Augusta Mozzetti

PIEMONTE
Coordinatore regionale: Celestina Cielo
Tel. 0115606411 / 011530604 Fax 0115606407

SARDEGNA
Coordinatore regionale: Rosella Capriata
Tel. 070522071 / 070522072 Fax 070505912

SICILIA
Coordinatore regionale: Marinella Filippi

Organizzato dall'AMLES e dal Gruppo lingue Unitario del Provveditorato agli studi, nei giorni 12 e 13 Novembre ha avuto luogo a Trapani un importante Convegno su tematiche di grande attualità "le nuove frontiere dell'apprendimento linguistico": integrare due lingue straniere - integrare lingue e altre discipline.
Hanno partecipato all'incontro circa 250 insegnanti di lingue della Sicilia occidentale. È stata certamente una splendida occasione per mettere a fuoco i nuovi orizzonti che si profilano nell'apprendimento delle lingue comunitarie.
Relatori d'eccezione sono stati il prof. Balboni e la Prof.ssa Coonan del Ca' Foscari di Venezia. Altre notevoli relazioni sono state tenute dai Prof. Greco, Sanfilippo e Scuderi, da molti anni docenti formatori in Sicilia. Un contributo rilevante è stato anche dato dal dott. Leone, Provveditore agli studi di Trapani.
Due sono stati i temi trattati diffusamente dal prof. Balboni: il primo "Due lingue straniere: "una + una" oppure "da due, una?" ha affrontato la questione dello studio di due lingue. Suggerimento avvincente è quello di integrare l'apprendimento dei due idiomi. In effetti imparare una lingua significa che lo studente concentra l'attenzione sui contenuti di quella data lingua, sulla sua grammatica, sul suo lessico, sulla sua cultura.
Imparare due lingue significa invece concentrare l'attenzione sul processo di apprendimento delle lingue, sulla necessità di evitare interferenze, sulle differenze tra le due lingue straniere e la propria.
Significa, cioè, imparare ad imparare lingue.
Insegnare una sola lingua significa insegnare l'inglese, o meglio il *bad English* internazionale, un inglese cioè avulso da ripercussioni culturali. È anche vero che nel Trattato di Maastricht, leggiamo una precisa indicazione: "tutti i cittadini europei hanno diritto a due lingue straniere oltre a quella materna".
Una comunità limitata ad una sola LS non è in grado di interagire profondamente con altre culture e si espone ad una massa di possibili errori interculturali
E sia il Consiglio d'Europa che la ricerca glottodidattica indicano un'unica direzione: l'integrazione di due lingue straniere.
Sul piano della politica glottodidattica significa affiancare all'inglese (lingua del "fare"), una lingua dell'"essere", del "sentirsi": spa-

LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE

Chers collègues,
nous voulons vous faire part d'une initiative intéressante et très motivante qui nous voit tous engagés depuis quatre jours dans un travail collaboratif, destiné à enrichir la formation des formateurs: «Apprendre et enseigner avec TV5».
Nous nous sommes tous retrouvés, 24 formateurs français et italiens, sélectionnés selon des critères de compétence professionnelle, de niveau de formation, de dynamisme et représentativité territoriale et nous avons décidé, au cours de ce séminaire, de créer un réseau d'enseignants de FLE en Italie pour promouvoir l'utilisation des nouvelles technologies et en particulier de TV5 (chaîne de télévision et site Internet) pour soutenir des démarches pédagogiques motivantes.
Pour quoi faire?
Pour mettre en commun nos besoins de formation, nos difficultés, nos stratégies d'enseignement, nos propositions pour surmonter les problèmes, nos compétences et nos ressources.
On voudrait également partager l'expérience vécue ici à Montegrotto et les résultats de notre réflexion commune (à travers la diffusion du programme, des objectifs, des fiches produites dans ce cadre que vous trouverez publiées sur le site de TV5).
L'exigence de développer la formation aux pratiques d'exploitation des documents authentiques sur des supports différenciés est sans doute ressentie par un grand nombre de professeurs et de formateurs.
Nous sommes donc disposés à:

- fournir des renseignements,

gue straniere in parallelo nella scuola signifi-
ca inserirsi in questo disegno strategico.
Non esistono dubbi sull'utilità socializzante dell'inglese ma proprio la globalizzazione lo ha deculturalizzato. L'inglese contribuisce così sempre meno all'educazione e sempre più all'istruzione, per cui il ruolo formativo della lingua straniera finisce per essere affidato in proporzione crescente alla LS2.
Il valore aggiunto della LS2 sta nel fatto che l'analisi comparativa non è più tra la lingua-e-cultura italiana (cioè la propria identità) e lingua-senza-cultura inglese (cioè il passaporto per il mondo) ma tra l'italiano e il tedesco o il francese o lo spagnolo come lingue-e-culture.
In altre parole, afferma il prof. Balboni, la LS2 non è fondamentale solo per la culturizzazione e la socializzazione, ma anche perché fa crescere cognitivamente e prepara la persona ad un futuro in cui dovrà acquisire altre lingue. Per raggiungere questi obiettivi bisogna che le due lingue straniere non siano solo affiancate, ma integrate, poste in interazione.
La prof.ssa Coonan ha relazionato sull'apprendimento della lingua in immersione, un apprendimento, cioè, ove viene superato il concetto di studio della lingua per la lingua.

La prof.ssa Coonan si è occupata anche di un'altra tematica di grande attualità: la Ricerca-azione nel Progetto lingue 2000 e ha fatto il punto sulle iniziative intraprese lo scorso anno in Italia, chiarendo i dubbi e le perplessità dei colleghi impegnati in questo tipo di attività.
Sull'importanza dell'introduzione delle nuove tecnologie nella didattica delle lingue si è soffermato il prof. Greco, che con una dettagliata relazione ha sostenuto che le moderne tecnologie introdotte sistematicamente e intensivamente possono ridare motivazione ai nostri discenti. Oggi gli interessi dei giovani ruotano, infatti, attorno ai computer e buona parte del loro tempo libero è speso davanti alla televisione, ai video-giochi e ad internet.
La scuola con il suo modello di didattica tradizionale appare ormai anacronistica e non più in linea con i bisogni di una società totalmente cambiata e dipendente dalle tecnologie più sofisticate.
Il prof. Greco ha così messo a confronto aspetti precipui, vantaggi ed inconvenienti principali della didattica tradizionale e delle nuove tecnologie.

LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE

Gent.mo Direttore,

Le affidiamo alcune nostre riflessioni sulla certificazione esterna relativa al Progetto 2000.
La nostra esperienza di certificazione esterna affidata all'Ente Certificatore Cambridge per l'anno scolastico 2000/2001 è risultata deludente in rapporto alle aspettative.
L'esame finale è stato svolto con eccessiva selettività e rigidità: la prova orale a cui sono stati sottoposti gli alunni in coppia, valutati da due esaminatori di madrelingua, si è svolta a porte chiuse. La conduzione dell'esame è gestita esclusivamente dall'Ente. All'insegnante che ha condotto il progetto è stato vietato di assistere alla prova!
Le prove strumentali, essendo prevalentemente di tipo quantitativo ed oggettivo, valutano e misurano solo il prodotto e non offrono al discente contesti operativi in cui egli possa utilizzare creativamente e liberamente le sue conoscenze e capacità.
Nel corso dell'azione didattica è mancato un rapporto di collaborazione fra l'Ente Certificatore e il docente, ragione per cui ci si è trovati di fronte ad una discrepanza tra il percorso didattico messo in atto nel corso delle 240 ore ed esame finale, tra le competenze effettivamente raggiungibili durante le ore di lezione pomeridiane ed i programmi del Cambridge, che, a nostro avviso, risultano molto vasti ed inadeguati alla situazione di apprendimento, ai bisogni ed agli interessi dei ragazzi, impersonali. Essendo uguali per tutti, essi non tengono conto del contesto educativo e formativo.
Da qui l'esigenza:
- di una lettura e di un'attenta analisi del contesto operativo del nostro Paese da parte degli Enti

il mondo una voce per il plurilinguismo

Federica Ricci Garotti

Ha avuto luogo dal 30 luglio al 4 agosto 2001 a Lucerna, in Svizzera, il XII Congresso internazionale delle insegnanti e degli insegnanti di tedesco, organizzato dall' IDV, l'Associazione internazionale degli insegnanti di tedesco (sito:http://www.wlu. ca/~wwwidv/netz.htm; rete: idv-netz@wlu.ca), alla quale aderiscono sia associazioni nazionali multilingui come la nostra (si pensi che il compianto Prof. Alfredo Bondi è stato tra i fondatori) che associazioni nazionali di soli insegnanti di tedesco (per l'Italia: l'AdILT). Il congresso ha luogo ogni quattro anni (il prossimo sarà in Austria, a Graz). Delegata ufficiale dell'ANILS è stata Silvia Serena, che ha partecipato, in apertura e in chiusura del convegno, alla riunione generale dei delegati delle associazioni dei vari paesi e alle votazioni per l'elezione del nuovo staff dirigente (informazioni dettagliate e materiali a richiesta: serena@ working.it). Intorno allo stand dell'Anils, nel quale erano esposte copie di SeLM e materiale illustrativo vario sull'associazione, si sono incontrati i partecipanti italiani (circa una ventina, di cui una decina dal solo Trentino – l'IPRASE ha fornito loro un piccolo sostegno finanziario grazie all'interessamento della Prof. Federica Ricci Garotti, che nel congresso ha diretto anche una delle sezioni): così è nata l'idea di raccogliere e diffondere i risultati, per renderne partecipi anche i soci che al congresso non hanno potuto essere presenti.

Al congresso dell'IDV dal titolo: **"Più lingua – più lingue – plurilingue col tedesco"** hanno partecipato 1700 docenti da circa 90 Paesi, dibattendo sulla questione fondamentale del plurilinguismo e delle sue conseguenze per l'insegnamento/apprendimento del tedesco in un mondo sempre più caratterizzato dal plurilinguismo.
Trenta Sezioni hanno affrontato tutti i temi principali della didattica delle lingue straniere, all'interno della cornice comune dettata dal titolo: come promuovere nell'istruzione l'obiettivo consideri la ricchezza e la varietà linguistico-culturale come un vantaggio indispensabile per la maggior parte dei cittadini. Purtroppo l'Italia va annoverata tra uno di questi Stati: abitudini quali la proiezione di film e/o spettacoli in lingua originale (non doppiati), la lettura regolare di quotidiani e periodici stranieri e la formazione linguistica al di fuori del curriculum scolastico (in età precoce oppure adulta) sono assai lontane dal nostro quotidiano, a differenza di quanto accade, ad esempio, nei Paesi nordici o nei Paesi Bassi, Stati altamente sensibilizzati nei confronti degli apprendimenti e delle culture linguistiche. Per troppe persone ancora la concezione di plurilinguismo è estremamente riduttiva e significa: competenza nella lingua madre e un po' di inglese. Ovviamente il livello di sensibilizzazione nazionale ha una grande influenza nella formazione dei curricoli e nelle decisioni in materia di politica scolastica: per questa ragione si ritiene importante diffondere i risultati di questo Convegno sotto forma di tesi o risoluzioni, derivate dal lavoro comune.
In quanto responsabile di una delle trenta Sezioni di lavoro, unica italiana chiamata a dirigere una sezione del Convegno, ritengo mio compito dare diffusione dei risultati.

Tesi/Risoluzioni del Convegno

1. Plurilinguismo e processi di pace

Il plurilinguismo è un principio decisivo per la convivenza pacifica degli individui e per lo sviluppo di una società democratica. Molte conquiste culturali sono strettamente legate al contributo di lingue specifiche; la rinuncia a queste lingue e ai loro contributi costituirebbe un impoverimento ed una grave limitazione della molteplicità culturale. La rinuncia al plurilinguismo avrebbe come conseguenza un investimento sempre più limitato nell'insegnamento/apprendimento linguistico, così che conoscenze ed esperienze di vitale importanza per tutti andrebbero inesorabilmente perdute.

e favorire le condizioni più idonee per la sua affermazione. Entrambi i soggetti – educatori e responsabili istituzionali – sono chiamati ad una collaborazione per lo sviluppo degli strumenti e degli scenari più favorevoli allo sviluppo del plurilinguismo.

3. Plurilinguismo e Consiglio d'Europa/Unione Europea

In questo contesto la stessa Unione Europea ed il Consiglio d'Europa non sono credibili nell'affermare la validità del plurilinguismo e nel praticare, di fatto, un bilinguismo inglese/francese. Il XII Convegno Internazionale degli insegnanti e delle insegnanti di tedesco attende e sollecita una coerente presa di posizione da parte del Consiglio d'Europa nei confronti di un reale e praticato plurilinguismo, ad esempio attraverso l'allargamento delle lingue di lavoro dei progetti anche alle varietà regionali, attraverso l'utilizzo di Internet ad uso di una più ampia molteplicità linguistica, attraverso la conversione delle raccomandazioni a mezzi di informazione plurilingui ed altro ancora.
La lingua tedesca come una delle più importanti lingue europee deve essere riconosciuta anche dall'Unione Europea e dal Consiglio d'Europa come lingua di lavoro ufficiale. Questo dovrebbe, tra le altre cose, facilitare il processo di allargamento europeo, rendendo possibile l'utilizzo del tedesco in quei Paesi che stanno chiedendo di far parte dell'UE e nei quali questa lingua è molto diffusa.

4. Plurilinguismo e lingua franca

Non esiste contraddizione tra l'uso di una lingua franca (attualmente l'inglese) in alcuni ambiti professionali e la promozione del plurilinguismo in molti altri ambiti. I costi del plurilinguismo vengono spesso sovrastimati: al contrario, sono i costi del monolinguismo ad essere molto più alti, mentre ne vengono completamente sottovalutate le conseguenze negative.

5. Plurilinguismo e conseguenze linguistiche

Apprendere le lingue è un compito che dura tutta la vita e allo stesso tempo è una possibilità che viene data lungo tutta una esistenza ed in qua-

Lo studio dell'inglese dovrebbe essere garantito ai genitori e ai bambini, ma l'inglese non dovrebbe essere proposto come prima lingua straniera, poiché in questo modo si rafforzerebbe l'illusione che l'apprendimento di altre lingue non sia necessario.

6. Plurilinguismo e apprendimento del tedesco

I partecipanti e le partecipanti al XII Convegno Internazionale di Lucerna difendono un maggiore incremento dell'insegnamento del tedesco, non attraverso leggi, bensì attraverso una intensa attività di ricerca linguistica, lo sviluppo di strumenti creativi e fantasiosi, l'offerta di consulenze e una alta qualità nella formazione dei docenti di tedesco.
Con questi presupposti anche la lezione di tedesco può essere organizzata in modo da preparare i discenti all'apprendimento di altre lingue.
Per l'insegnamento del tedesco all'interno di una educazione plurilingue sono necessari materiali, curricoli e concezioni didattiche specifiche. Questo rende anche necessaria una collaborazione tra le forze insegnanti, i ricercatori e le istituzioni delle diverse lingue. A questo scopo dovrebbero essere create le condizioni istituzionali per l'elaborazione di didattiche integrate, in modo tale da poter utilizzare le sinergie presenti in più lingue tra apprendimento ed insegnamento.

7. Plurilinguismo e minoranze/o lingue degli emigranti

Il principio stesso del plurilinguismo richiede anche che le lingue delle minoranze e quelle degli emigranti siano inserite nell'offerta linguistica della formazione educativa generale, in quanto ricchezze linguistiche e culturali.
L'apprendimento linguistico è un contributo essenziale all'integrazione delle persone che provengono da altre culture. Ciò presuppone prima di tutto il riconoscimento della pari dignità di tutte le lingue e dei valori di tutte le culture e naturalmente richiede un'alta qualità didattica.
E' solo attraverso l'accettazione di questo principio, però, che si potranno avviare dei tentativi di miglioramento della didattica linguistica, che coinvolgano inevitabilmente anche il tedesco.

tanti centri per l'incremento del plurilinguismo, affinché si impegnino per costruirlo, farlo crescere e rinforzarlo.

9. Plurilinguismo e politica linguistica

Il Portfolio europeo delle lingue e le delibere in materia linguistica dell'Unione Europea sono efficaci strumenti per la promozione del plurilinguismo.
L'intero convegno di Lucerna si appella ai politici, alle autorità istituzionali nel campo educativo, ai mezzi di informazione e a tutta la cittadinanza europea per la messa in pratica di questi strumenti e per il loro sviluppo. Questo sviluppo deve essere completato da una discussione politica trasparente, che abbracci non solo le problematiche europee ma tutta la situazione internazionale.
Si ritiene inoltre che la politica linguistica debba essere materia integrante nel curricolo di formazione degli insegnanti e delle insegnanti, che sia argomento di continuo aggiornamento e che entri a far parte degli insegnamenti/apprendimenti universitari all'interno della formazione politica generale.

Da ultimo, mi preme rilevare un punto emerso con forza nella conferenza del Prof. Konrad Ehlich dell'Università di Monaco sui vantaggi del gue diverse dall'inglese non vengono tradotti in nessuna lingua: è inutile sottolineare come la mancanza di accesso alla letteratura specifica sia un danno per la ricerca internazionale. Né basta in questi campi affidarsi ad una lingua franca, più adatta a comunicazioni quotidiane o a determinati ambiti (sono inoltre noti a tutti gli svantaggi e le difficoltà legati alle traduzioni di linguaggi specialistici). L'unico modo per ovviare a questa perdita è una formazione linguistica il più possibile variata, che non privilegi quindi solo le lingue più diffuse, ma anche quelle in cui, nei singoli settori specifici, sia importante affrontare i testi in lingua originale – abitudine, questa, che dovrebbe essere caldeggiata nelle scuole e nell'università da tutti i docenti, che per le citazioni e le letture si affidano sempre (anch'essi a loro volta per una scarsa competenza nelle lingue straniere) ai testi tradotti e non all'originale. La conseguenza più temibile di questo stato di cose – le cui conseguenze e applicazioni si riflettono negli ambiti quotidiani della nostra vita – è ovviamente il predominio nei vari settori scientifici di quelle ricerche che hanno potuto godere di maggiore diffusione, col rischio di lasciare per sempre ignorate o sconosciute altre esperienze o risultati che potrebbero essere di stimolo e di grande valore per tutta la ricerca.

CONVEGNI E CONGRESSI • CONVEGNI E CONGRESSI • CONVEGNI E CONGRESSI

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni presso
16.02 5-7.3	Trieste Dipartimento dell'Educazione della Facoltà di Scienze della Formazione Via Tigor 22 a	Convegno nazionale ANILS	La diversità delle L1: il plurilinguismo nella realtà scolastica locale	http://www.mclink.it/assoc/lend/boitl202.htm Presidenza nazionale
20.3	Università degli Studi di Bari, Facoltà di Lingue e letterature straniere	Giornata di studio ANILS Con il patrocinio E.L.I.	L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE NELLA SCUOLA DI BASE Proposte didattiche in prospettiva europea	esonero ministeriale prot.4777 del 7/01/02)
11.-13.4	FIUGGI	Seminario nazionale degli insegnanti di francese, organizzato dal	Le français au pluriel: langue et culture, place et enjeux de la diversité	È stato richiesto l'esonero al MIUR. Il programma: www.hyperbul.org (bollettino telematico dei professori di francese in Italia). Info: Ambasciata di Francia, BCLA, Via di Mon-