Scuola e Lingue Moderne

anno XL 6 2002

- L'autonomia dello studente: dall'analisi dei bisogni alle strategie di apprendimento
- Lingue straniere in ambito precoce e modularità
- Insegnare storia dell'arte in inglese
- Canzoni in classe
- Language Primary Show: dall'Inghilterra, con il CILT, voglia di cambiare!

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 6, luglio 2002

GARZANTI SCUOLA

PROGETTO FACILE!

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

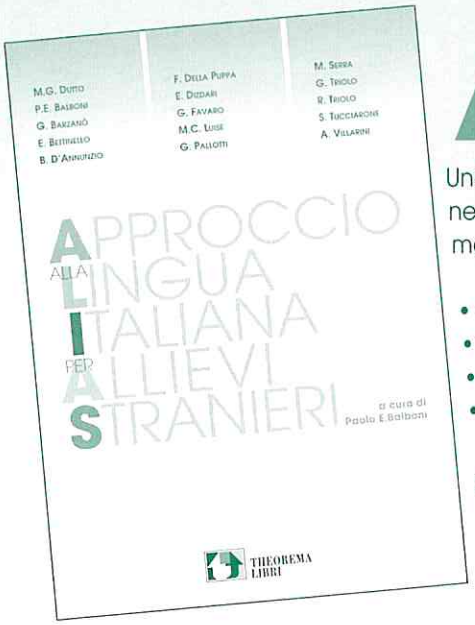
FACILE! 1
L'italiano per comunicare: l'approccio iniziale
Pagine 48 • cod. 88-259-0537-8 • € 5,50

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

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

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

FACILE! GUIDA
ORGANIZZARE IL LAVORO A SCUOLA



ALIAS
APPROCCIO ALLA LINGUA ITALIANA PER ALLIEVI STRANIERI

Una guida preparata da alcuni dei maggiori studiosi italiani del problema dell'integrazione degli allievi stranieri nelle classi italiane coordinata con il progetto del MPI per la formazione degli insegnanti di italiano come L2.

- accoglienza e organizzazione della scuola;
- fondamenti dell'insegnamento dell'italiano L2 e i processi di apprendimento spontaneo;
- le problematiche relative all'approccio culturale con ragazzi cinesi, albanesi, arabi;
- film per la comprensione delle culture di provenienza.

Pagine 192 • ISBN 88-259-0508-4 • € 12,39

THEOREMA LIBRI

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 XL N. 6 2002

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

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

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

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

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia Euro 20,00
Estero Euro 50,00
Sostenitore Euro 40,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 2,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,41 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

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

Sommario

METODOLOGIA

L'autonomia dello studente: dall'analisi dei bisogni alle strategie di apprendimento 2
Marco Mezzadri

Lingue straniere in ambito precoce e modularità 14
Giovanni Minardi

ESPERIENZE

Insegnare storia dell'arte in inglese 18
Edith J. Kismarjay

Canzoni in classe 22
Plaisir d'amour
Daniela Ferlazzo e Roberto Ricciardi
Pour que tu m'aimes encore
Carlo Cervi e Flavia Colaluca
Text reconstruction using songs
Maria Rosaria Ciotti
Father and Son
Giovanna Andolina

Language Primary Show: dall'Inghilterra, con il CILT, voglia di cambiare! 26
Irina Cavaion

VITA DELL'ANILS

ANILS sezione di Cento - Un anno di attività 29
Paola De Matteis

STRUMENTI

Letteratura in Internet: Edgar Allan Poe 30
Linda Rossi Holden

IN QUESTO NUMERO

Si ritorna a scuola e cerchiamo di farlo allegramente: ecco quindi una nutrita sezione dedicata all'uso delle canzoni!
Ma non di solo gioco vive l'insegnante: ecco quindi una sostanziosa sezione dedicata all'auto-osservazione: "Cosa pensate di voi stessi come insegnanti? Lasciate crescere autonomamente i vostri studenti?" Il saggio di Mezzadri offre una profonda riflessione sul tema.
Continuiamo anche la pubblicazione delle relazioni presentate nel convegno di Firenze nell'ottobre scorso, con un'interessante esperienza riferita da Edith Kismarjay.
Comunichiamo che è attivo il dominio del sito ANILS: www.anils.it. Per evitare disservizio il vecchio sottodominio www.anils.thebrain.net è ancora attivo.

L'autonomia dello studente: dall'analisi dei bisogni alle strategie di apprendimento

Marco Mezzadri

Legga le seguenti opinioni espresse da diversi insegnanti di lingue e indichi se le condivide (✓) oppure no (X).

1. Ho troppi studenti in classe, devo occuparmi di ognuno di loro per quanto riguarda la correzione dei test, il recupero individuale, ecc. Figuriamoci se trovo il tempo e il modo per osservare e poi lavorare sugli stili d'apprendimento o le abilità di studio di ogni singolo studente. ☐
2. A me viene richiesto di insegnare la lingua e la cultura e non di fare lo psicologo. ☐
3. Se ogni studente apprende in modo diverso, ciò che bisogna fare è attendere che ognuno arrivi ad affinare il proprio metodo di studio col tempo e attraverso gli stimoli che propongo in classe. ☐
4. È inutile che lo studente sappia il perché di certe scelte didattiche, il gioco lo conduce l'insegnante e il traguardo si raggiunge più rapidamente se non si perde tempo in spiegazioni sul metodo, ecc. ☐
5. Le abilità di studio e l'applicazione delle strategie di apprendimento necessarie per imparare meglio sono già in possesso di ogni individuo. Insegnarle esplicitamente è solo una perdita di tempo. In particolare con individui che hanno già fatto tanti anni di scuola. ☐
6. Sono altri colleghi che insegnano o hanno insegnato il metodo di studio, non l'insegnante di lingua. Quando abbiamo insegnato come si usa il dizionario è già sufficiente. ☐
7. Il problema di fondo è che gli studenti non hanno tempo né voglia di studiare a casa. Se solo si applicassero maggiormente... ☐
8. Far ragionare gli studenti sul loro modo di apprendere è come fargli fare l'esame di coscienza. Con il tempo, a poco a poco, apprenderanno a lavorare, se già non ne sono capaci. ☐
9. Quando gli studenti arrivano al mio corso, già sanno cosa li aspetta e soprattutto sanno cosa vogliono. ☐
10. Il messaggio dell'insegnante può venire solo attraverso certi canali e modi di comunicare. Io per insegnare devo parlare e scrivere, cos'altro dovrei fare? ☐

1. Motivazione e analisi dei bisogni

Una delle chiavi di lettura per una corretta interpretazione della moderna glottodidattica si basa sul concetto di didattica individuale, concetto che presuppone un altro principio: quello delle differenze tra le persone nell'apprendimento linguistico. Al centro del processo didattico vi è lo studente e le azioni del docente devono prendere le mosse da questa constatazione che sicuramente modifica il rapporto privilegiato che ha dominato l'insegnamento e che ancora lo pervade tra programma e insegnante.

Punto di partenza di questo percorso è la motivazione dello studente.

All'inizio di un corso, quando non si conosce ancora la classe, diventa indispensabile sondare le ragioni per cui ogni singolo individuo ha deciso di partecipare al corso (se di tipo elettivo) e scoprire quali atteggiamenti ha verso la lingua straniera e il suo apprendimento, nonché rilevare dati riguardo alle esperienze pregresse di apprendimento scolastico delle lingue e più in generale sui livelli di istruzione raggiunti.

Ecco alcuni ambiti di indagine per una rilevazione delle caratteristiche e dei bisogni dello studente. Osservi questi spunti e li integri con altri suoi.

- *Dati personali* (nome, età, professione, ecc.).
- *Percorso scolastico* (diploma, laurea, luogo e data del conseguimento).
- *Apprendimento della madrelingua e contatti con altre lingue* (esperienze di bilinguismo in famiglia o nell'ambiente, ecc.).
- *Esperienze di apprendimento formale o non formale di una o più lingue straniere* (corsi svolti, diplomi e certificati conseguiti).
- *Livelli di conoscenza di altre lingue.*
- *Metodologia adottata a scuola per l'apprendimento/insegnamento di un'altra lingua straniera* (le esperienze scolastiche avute non solo in ambito linguistico formano abitudini e meccanismi di apprendimento che spesso contrastano con la metodologia adottata nel corso di lingua che si sta per impartire).
- *Ricordi e sensazioni legati a quelle esperienze pregresse.*
- *Inclinazioni e preferenze nell'apprendere la lingua straniera.*
- *Percezione delle proprie caratteristiche come studente di lingua* (si ritiene un bravo studente di lingua? E perché?).
- *Motivazioni alla base della scelta di studiare la lingua* (meno rilevante se si tratta di percorsi curricolari obbligatori).
- *Motivazione intrinseca alla lingua* (la lingua oggetto di studio piace, non piace e perché?).

Le ragioni che spingono un individuo ad avvicinarsi allo studio di una lingua straniera sono varie, molto dipende dalle scelte, dalle caratteristiche e dai bisogni personali; a tutto questo si aggiunge il ruolo internazionale della lingua scelta, il suo prestigio culturale ed economico, le caratteristiche della società del paese o dei paesi dove si parla quella lingua, le politiche adottate dai governi per la sua diffusione, ecc.
In uno studio pubblicato nel 1975 Gardner crea un modello di analisi delle caratteristiche motivazionali riferito a studenti di francese che può essere applicato a situazioni più generali.
Si basa su quattro categorie principali:

1. gli atteggiamenti verso le popolazioni che parlano la lingua;

2. le caratteristiche legate al corso (gli atteggiamenti verso l'apprendimento di quella lingua e in particolare il rapporto con l'insegnante e il corso);

3. gli indici motivazionali (le ragioni che spingono lo studente a studiare la lingua, gli scopi perseguiti e l'intensità dello sforzo profuso per apprenderla; le ragioni possono modificarsi durante il percorso di apprendimento ed essere dunque in parte diverse rispetto alle motivazioni iniziali);

4. gli atteggiamenti generalizzati (interesse per le lingue straniere e caratteristiche personali del discente, come ad esempio il bisogno di successo).

In un passato non troppo lontano i bisogni dei discenti erano determinati in via quasi esclusiva dal docente il cui punto di riferimento era il programma, una sorta di testo sacro che determinava le scelte e scandiva i tempi del processo d'insegnamento. Il programma, il sillabo, il curricolo rimangono ancor oggi fondamentali nell'insegnamento delle lingue in contesti formali, come le università, le scuole, ecc., ma l'enfasi viene sempre più posta sulla costruzione di percorsi didattici individualizzati alla cui base sta proprio l'analisi dei bisogni dello studente.
Una definizione di *bisogno* in campo glottodidattico si impone. I bisogni linguistici degli studenti non possono più essere circoscritti al prodotto, cioè alla capacità di produrre lingua in determinate situazioni. Quindi l'enfasi non è più posta solo su quale grammatica insegnare, quale lessico, quali abilità e sottoabilità specifiche e trasversali, ecc. L'ambito dell'intervento del docente e la dimensione investigativa, che lo può portare a definire i bisogni del discente, devono abbracciare molti più livelli di tipo affettivo, cognitivo e tecnico-pratico (l'utilizzo degli strumenti telematici, ad esempio). In una dimensione d'apprendimento moderna il discente si trova a essere

il protagonista indiscusso del processo d'apprendimento e per di più un protagonista in grado di collaborare con responsabilità al proprio percorso di formazione, alla ricerca di un'autonomia critica che possa permettergli di trarre vantaggio da situazioni d'apprendimento non più esclusivamente dirette dal docente, ma frutto della collaborazione con i compagni in classe o di momenti di formazione autodiretta. L'analisi dei bisogni di un tale apprendente dovrà prendere in considerazione elementi legati oltre che alla motivazione, alle aspettative e alle esperienze educative pregresse, le attitudini, la personalità, la consapevolezza del proprio ruolo e del modo di apprendere e gli stili d'apprendimento.

2. Gli stili d'apprendimento

Il nostro percorso di analisi degli elementi necessari per un'efficace didattica della lingua attraverso le nuove tecnologie ci porta a prendere in considerazione una delle frontiere più interessanti della moderna ricerca linguistica: gli stili d'apprendimento.
La glottodidattica fondata su un ruolo centrale dello studente e la necessità di percorrere strade che portano a migliorare le conoscenze dei propri studenti da parte dell'insegnante vedono nell'analisi dei bisogni un punto di forza.
L'osservazione dei comportamenti dei discenti può condurre a esplorare ambiti ancora più profondi e costringe l'insegnante a dotarsi di ulteriori competenze come quelle riguardanti la capacità di individuare gli stili cognitivi.
Alcuni modelli di analisi degli stili cognitivi possono essere utili per un primo approccio.
Il modello proposto da Ken Willing (1993) prende in considerazione due aspetti: la dipendenza/indipendenza dal campo e l'attività/passività.
Uno studente indipendente dal campo si rapporta con la realtà, la studia e la comprende riuscendo a isolare le informazioni aggiuntive date dal reale, il campo, e che lo distraggono da ciò su cui è concentrato. Ha la capacità di analizzare in modo metodico e lineare, è accurato e preciso, seziona, segmenta il problema e lo analizza nei suoi vari aspetti. Il discente dipendente dal campo coglie inizialmente la realtà con uno sguardo d'insieme, nella sua globalità, per poi scendere verso il particolare, tende a un apprendimento naturale della lingua, all'acquisizione per dirla con Krashen, e meno allo studio formale della lingua.
Proponiamo una tabella riassuntiva del modello tratta da Pichiassi (1999, p. 248).

Indipendenti dal campo	
Passivi *Conformisti* Studenti orientati verso l'autorità, dipendenti dalla classe, attivati da stimoli visivi.	**Attivi** *Convergenti* Studenti analitici, solitari, non dipendenti dalla classe, stimolati da discorsi sulla lingua.
Dipendenti dal campo	
Passivi *Concreti* Studenti orientati verso la classe, favorevoli a giochi e gruppi, socievoli.	**Attivi** *Comunicativi* Studenti orientati fuori della classe, favorevoli a situazioni reali, forniti di molte abilità.

Saper riconoscere lo stile d'apprendimento degli studenti può mettere il docente in condizione di valutare come indirizzare il lavoro in classe e quali indicazioni dare per eventuali attività in autoapprendimento. Ma soprattutto permette di intervenire per aiutare lo studente a sviluppare le proprie strategie di apprendimento. Ogni indivi-

duo presenta tratti più o meno sviluppati, tuttavia raramente ci si trova di fronte a studenti in cui un modello, uno stile di apprendimento prevale al punto da risultare totalizzante, da non permettere loro di utilizzare strategie proprie degli altri stili. Questi studenti, così nettamente caratterizzati, sono spesso quelli che si trovano in difficoltà, lenti nell'apprendimento, scarsamente efficaci.
Ad esempio è facile osservare che uno studente *convergente* farà fatica ad abituarsi e a cogliere le opportunità offerte dall'apprendimento collaborativo, dal lavoro di coppia o di gruppo, dall'applicazione di modalità operative ispirate a una concezione dell'apprendimento linguistico come momento sociale, dall'interiorizzazione di strategie, quale la negoziazione, come espressioni di una crescita di gruppo. Compito dell'insegnante sarà quello di cercare di orientare lo studente in questo senso attraverso un percorso che lo possa rendere consapevole delle potenzialità delle strategie che lui non conosce. Il compito può risultare particolarmente arduo in presenza dei cosiddetti leader negativi che a volte sono apprendenti particolarmente efficaci e sicuri delle proprie capacità che rifiutano di aprirsi a nuove strategie, è di nuovo il caso di un apprendente *convergente*, ad esempio.
Sono diversi altri i modelli elaborati per definire gli stili cognitivi, e l'ambito di ricerca è in costante fermento.

3. La bimodalità

Negli ultimi anni la glottodidattica è andata arricchendosi di contributi che le sono giunti da ambiti disciplinari apparentemente distanti, ma che si avvicinano in modo sorprendente e anzi assumono tratti di propedeuticità a qualsiasi discorso legato all'apprendimento delle lingue. Non si tratta di per sé di una novità, in quanto la glottodidattica è sempre stata attenta e a volte asservita ad altre discipline più o meno affini quali la linguistica teorica. Ciò che vi è di nuovo è il tipo di contributo che mira a mettere in luce i meccanismi profondi del funzionamento del cervello per quanto riguarda l'apprendimento linguistico.
Una delle teorie principali è la teoria della bimodalità (Danesi, 1988, 1998), secondo la quale la lingua attiva sia l'emisfero sinistro del cervello sia quello destro, i quali operano attraverso modalità diverse.
Alla teoria della bimodalità si associa quella della direzionalità secondo la quale le informazioni arrivano al cervello passando dall'emisfero destro a quello sinistro. Ciò implica in glottodidattica una serie di accorgimenti e di scelte metodologiche ben precisa, ad esempio l'utilizzo di strategie di tipo induttivo o di modelli operativi quali l'unità didattica.
Riportiamo alcune tabelle che riassumono i tratti tipici delle modalità sinistra e destra.

Caratteristiche generali della modalità sinistra e destra (Porcelli-Dolci, 1999, pag. 16)

Tratti modalità sinistra	Tratti modalità destra
Linguaggio	Comprensione del linguaggio metaforico
Memoria verbale	Percezione visiva
Significato denotativo	Memoria visiva
Attività intellettuali	Attività intuitive
Pensiero convergente	Pensiero divergente
Astrazione	Concretizzazione
Analisi	Sintesi

Caratteristiche verbali della modalità sinistra e destra

Caratteristiche verbali modalità sinistra	Caratteristiche verbali modalità destra
Fonologia, morfologia e sintassi	Struttura prosodica
Relazioni formali tra le parti di una frase	Intento espressivo della frase (dichiarazione, comando, ecc.)
Significato letterale	Significato metaforico
Varianti stilistiche	Umorismo verbale

Ecco come queste caratteristiche modali si esprimono nei comportamenti (Danesi 1998, p. 163).

Individuo predisposto verso la M/SN	Individuo predisposto verso la M/DS
È più propenso a comunicare verbalmente.	È meno propenso a parlare correttamente e più propenso ad usare la comunicazione corporea (gesto, espressioni del viso, ecc.).
Ha un repertorio lessicale variato e ricco.	Ha un repertorio lessicale scarso.
Riconosce facilmente le discriminazioni fonetiche.	Trova difficile discriminare i suoni verbali.
Ha un controllo limitato degli elementi prosodici del linguaggio.	Ha un controllo elevato degli elementi prosodici.
Riconosce difficilmente i dettagli nelle figure incomplete.	Riesce facilmente a completare una figura incompleta nei suoi dettagli.
Ha maggior capacità di decifrare un input verbale.	Ha maggior capacità di decifrare un input visivo.
Ha maggior capacità di memorizzare nozioni grammaticali astratte.	Ha maggior capacità di memorizzare concetti anziché strutture grammaticali.
Preferisce compiti logici.	Preferisce compiti intuitivi.

Molti insegnanti sono ormai al corrente di questi contributi e cercano di farli propri integrandoli nell'attività didattica. Questo costituisce una fondamentale novità nel panorama dell'insegnamento delle lingue, infatti un grosso limite dell'insegnamento, fino a un recente passato, era quello causato dalla prevalenza, se non dall'esclusività di approcci didattici e tecniche miranti a colpire, in modo inconsapevole, quasi esclusivamente l'emisfero sinistro, lasciando inutilizzate o quanto meno sottoutilizzate le potenzialità dell'emisfero destro.
Oltre a una minore efficacia generale dell'azione didattica questo comportava anche il generarsi di difficoltà di apprendimento in individui particolarmente dotati di caratteristiche "da emisfero destro".
In un'ottica di rafforzamento dell'autonomia dello studente e del conseguente affinamento delle strategie di apprendimento, poter lavorare su aspetti di questo genere può contribuire in maniera significativa a migliorare i risultati degli studenti. A ciò contribuiscono i materiali didattici che a volte presentano caratteristiche che si ispirano a queste convinzioni.

4. I sistemi di rappresentazione della realtà

I due emisferi funzionano in maniera diversa nell'elaborazione delle informazioni che giungono al cervello. E in maniera diversa l'essere umano le riceve. La percezione della realtà passa attraverso i nostri sensi: noi apprendiamo attraverso i nostri sensi ed essi influenzano non solo la percezione di un input esterno, ma anche una molteplicità di attività legate al pensiero a livello interiore. Quando pensiamo, mettiamo in funzione

uno o più sensi, così come quando ricordiamo attiviamo modalità di pensiero strettamente legate alle percezioni sensoriali. Pensiamo a una lezione di lingua straniera che abbiamo svolto o ricevuto o a qualsiasi altra situazione vissuta: qualcuno di noi ricorderà prima di tutto i volti, altri ricorderanno ciò che è stato detto, altri ancora le sensazioni ricevute. Il tipo di lingua che usiamo spesso denuncia le nostre inclinazioni, perché è certo che ogni individuo possiede capacità di utilizzare i propri sensi e quindi modalità di rappresentazione della realtà che si fondono in un equilibrio del tutto particolare: ognuno di noi esprime anche in questo la propria unicità. Accettare questo semplice dato di fatto e spostarlo su un piano didattico può contribuire a meglio conoscere gli studenti e aiutarli a mettere in atto un più proficuo processo di apprendimento.
Un contributo interessante ci giunge dalla PNL, la Programmazione Neurolinguistica, che definisce sistemi di rappresentazione i modi in cui assumiamo, immagazziniamo e codifichiamo l'informazione nelle nostre menti.
I sistemi di rappresentazione non si escludono a vicenda: si può allo stesso tempo visualizzare, ad esempio, un ricordo e associarvi le sensazioni che esso suscita o i suoni e, perché no, i sapori e gli odori anche se può risultare difficile farlo a livello conscio. Alcune persone hanno una forte predominanza di un sistema di rappresentazione sugli altri; nel caso del contesto della classe si tratta spesso di studenti in difficoltà, così come già visto per gli emisferi del cervello. La didattica tradizionale non aiuta certo né a comprendere, né a proporre metodologie di intervento che aiutino questi casi.
In quest'ottica risulterà opportuno e didatticamente utile riflettere su come il mondo della multimedialità e della ipermedialità, con le innumerevoli occasioni di interazione che lì vengono offerte, fornisca gli input, le informazioni al nostro cervello. Certamente le sollecitazioni del modello tradizionale di lezione frontale favoriscono gli individui che presentano particolarmente sviluppato il sistema di rappresentazione auditivo. Il professore che parla e si aspetta che l'informazione possa essere ugualmente compresa da tutti coloro che conoscono la lingua usata nella lezione è una modalità d'insegnamento che in realtà può portare all'esclusione di molti discenti, di quelli che sono prevalentemente visivi e soprattutto dei cinestesici.
Uno studente che presenti tratti esclusivamente auditivi o visivi o cinestesici dovrà essere portato a concentrarsi su un riequilibrio tra i tre sistemi e da questo punto di vista diventa fondamentale il contributo che l'insegnante può fornire attraverso un'azione didattica attenta a questi aspetti, magari tramite la presentazione di materiali multimediali che stimolano contemporaneamente più ambiti sensoriali.

5. Autonomia di apprendimento

L'analisi dei bisogni ha messo in luce come lo studente partecipi in maniera attiva alle decisioni riguardo al percorso formativo. Uno studente responsabile, o quanto meno co-responsabile del proprio percorso, ha bisogno di molte più conoscenze rispetto al passato. Gli ambiti sono molteplici: dalla consapevolezza dei meccanismi di funzionamento della lingua alla consapevolezza di come si impara una lingua, a una competenza di tipo metodologico (ad esempio una competenza metalinguistica, ma anche glottodidattica di base). Il raggiungimento dell'autonomia è da intendersi come un processo acquisitivo al pari di quanto avviene per altre componenti dell'educazione linguistica (il lessico, la grammatica, le abilità). È per questo che sezioni dedicate alle strategie di apprendimento e alle abilità di studio, oltre a percorsi di sensibilizzazione sui processi di apprendimento, sono entrate a far parte dei corsi di lingua più recenti.
L'autonomia dello studente è dunque frutto di un processo d'insegnamento vero e proprio e l'insegnante deve agire in questo ambito nella piena consapevolezza del suo ruolo. L'obiettivo è l'autonomia, ma per giungervi è indispensabile il contributo dell'insegnante che agisce per determinare e sviluppare, in collaborazione con lo studente, gli obiettivi e le strategie per l'apprendimento, contribuisce a modificare e ottimizzare i meccanismi e gli approcci dello studente, consigliando e mettendo a disposizione le proprie conoscenze.
Holec (1981, pag. 3) definisce l'*autonomia* come «l'abilità di farsi carico del proprio ap-

prendimento». Parole impegnative per un percorso spesso lungo e complesso, i cui tempi sono programmati e verificati dallo studente stesso che deve sviluppare tra le altre competenze proprie dell'autonomia anche la capacità di programmare il proprio percorso e, dove possibile, di autovalutarne le fasi o, se necessario, di valutarle avvalendosi dell'aiuto dell'insegnante.
L'autonomia di apprendimento risponde anche a un'altra necessità, allo stesso tempo uno dei più alti obiettivi di molte società contemporanee: la "costruzione" di individui/cittadini critici in grado di cogliere, comprendere e condividere le scelte e i valori di fondo della società. Nel nostro caso le scelte democratiche possono essere sostenute e aiutate attraverso un'educazione mirante all'autonomia critica, allo sviluppo di valori legati alla collaborazione, alla cooperazione e alla solidarietà, al miglioramento di capacità cognitive di alto livello, alla crescita di competenze comunicative e di abilità tecniche legate all'uso delle nuove tecnologie, ecc.

6. Le strategie d'apprendimento

Prima di entrare nel vivo della determinazione di quali strategie d'apprendimento siano importanti per le lingue straniere e per un loro insegnamento, si impone la necessità di definire il concetto di strategia d'apprendimento.
Scrive R. Oxford (1992/93, pag. 18) [*nostra traduzione*]:

> «Le strategie d'apprendimento linguistico [sono] azioni specifiche, comportamenti, *step* o tecniche che gli studenti (spesso intenzionalmente) usano per migliorare il loro progresso nello sviluppo delle abilità nella L2. Queste strategie possono facilitare l'interiorizzazione, l'immagazzinamento, il recupero o l'uso delle nuove conoscenze linguistiche.»

Anche Wenden e Rubin si esprimono in modo simile (1987, pag. 6):

> «[...] Il termine *strategie d'apprendimento* si riferisce ai comportamenti per l'apprendimento linguistico che gli studenti mettono realmente in atto per imparare e regolare l'apprendimento di una seconda lingua. Questi comportamenti per l'apprendimento linguistico sono stati chiamati strategie.»

Prendendo in esame più in dettaglio alcune caratteristiche delle strategie di apprendimento, Oxford in un lavoro precedente (1990, pag. 9) scriveva che esse consentono ai discenti di diventare più autonomi, sono dirette alla soluzione dei problemi e coinvolgono molti aspetti non solo quelli cognitivi. Altra caratteristica interessante è che possono essere insegnate e che quindi espandono il ruolo dell'insegnante.
La finalità dell'insegnamento/apprendimento di queste strategie non si limita al miglioramento della competenza comunicativa, è stato infatti suggerito da varie ricerche che un tale addestramento può aiutare i discenti a diventare migliori studenti di lingua, studenti più efficaci (Lessard-Clouston, 1997).
Sono molte le strategie di apprendimento possibili e negli ultimi anni si sono moltiplicati i sistemi di classificazione. Ne presentiamo qui due quali esempi possibili e autorevoli, nella convinzione che anche questo sia un ambito di riflessione degno di essere sviluppato da parte del moderno insegnante di lingua.

Strategie dirette
Mnemoniche
a. Creare collegamenti mentali.
b. Applicare immagini e suoni.
c. Ripassare bene.
d. Mettere in atto le azioni.

Cognitive
a. Esercitarsi.
b. Strategie per ricevere e inviare messaggi.
c. Analizzare e ragionare.
d. Creare strutture per l'input e l'output.

Strategie di compensazione
a. Indovinare in modo intelligente.
b. Superare le limitazioni nel parlato e nello scritto.

Strategie indirette
Metacognitive
a. Tarare l'apprendimento.
b. Organizzare e progettare l'apprendimento.
c. Autovalutare l'apprendimento.

Affettive
a. Abbassare l'ansia.
b. Autoincoraggiarsi.
c. Rendersi conto del proprio stato emotivo.

Sociali
a. Fare domande.
b. Cooperare con gli altri.
c. Entrare in rapporto con gli altri.

Oxford (1990, pag. 17) propone una classificazione in cui le strategie vengono divise in due gruppi principali, dirette e indirette, e sei sottogruppi: strategie metacognitive, affettive, sociali, cognitive, mnemoniche, compensative (vedi schema pagina accanto).

Un'altra classificazione, presentata di seguito, è quella di H. H. Stern (1992), in cui sono cinque le aree delle strategie principali.

1. Strategie di gestione e di programmazione
Lo studente deve farsi carico del proprio processo d'apprendimento, con l'assistenza dell'insegnante che funge da consigliere e da punto di riferimento. Lo studente deve prendere decisioni sull'importanza che vuole assegnare all'esperienza formativa e quindi fissarsi obiettivi che siano raggiungibili, scegliere la via, la metodologia per raggiungerli, valutare poi il percorso alla luce di quanto prefissato.

2. Strategie cognitive
Eccone alcune: chiarificazione/verifica, inferenza induttiva e previsione, ragionamento di tipo deduttivo, pratica, memorizzazione, monitoraggio.

3. Strategie comunicative esperienziali
Sono le strategie necessarie per poter comunicare in caso di difficoltà o come completamento della comunicazione verbale: gesticolare, fare perifrasi, riformulare le frasi, chiedere di ripetere o chiedere spiegazioni, utilizzare la mimica facciale, ecc.

4. Strategie interpersonali
Si riferiscono alla capacità di entrare in contatto con la cultura della lingua obiettivo, di sviluppare strategie per una comunicazione appropriata nel rispetto della cultura del paese, nonché di monitorare e valutare quanto prodotto.

5. Strategie affettive
Sono le strategie che permettono di superare i filtri affettivi che possono insorgere nel percorso di apprendimento linguistico: demotivazione e frustrazione, problemi di accettazione della cultura della L2. L'apprendente deve imparare a mettere in atto le strategie che possano prevenire, conoscendone i tratti, situazioni di stress affettivo che impediscono un corretto processo di apprendimento.

Sempre secondo Oxford l'addestramento all'uso delle strategie d'apprendimento dovrebbe essere basato sui bisogni e le attitudini degli studenti che dovrebbero avere a disposizione molto tempo per le attività che promuovono queste strategie.
Nel corso di questo processo di insegnamento/apprendimento l'insegnante ricopre un ruolo di primaria importanza in quanto gli viene richiesto di osservare attentamente i comportamenti degli studenti alla ricerca di quelle indicazioni che possano far scegliere le giuste strategie di apprendimento. E torniamo ancora una volta agli stili di apprendimento: ad esempio uno studente prevalentemente visivo preferirà apprendere attraverso le mappe mentali, la lettura, prendere appunti, tenere un diario, organizzare i concetti sotto forma di tabelle. Di conseguenza l'insegnante dovrà privilegiare le strategie che possano mettere in pratica queste forme: visualizzazione, esempi concreti, tabelle, griglie, metafore.
Per uno studente auditivo invece saranno più importanti gli esercizi di ascolto, le discussioni in classe e di conseguenza le strategie d'insegnamento saranno le spiegazioni orali di tabelle e diagrammi, i riassunti e le esposizioni orali, fasi di brainstorming orale prima delle attività di lettura, ascolto, scrittura.
Il cinestesico invece preferirà il role-play e le drammatizzazioni, gli approcci problem-solving. I compiti saranno dunque orientati alla performance, all'uso dell'evidenziazione e del disegno.
Come abbiamo già più volte avuto modo di sottolineare, l'obiettivo di qualsiasi intervento didattico non è quello di consolidare e sviluppare le tendenze naturali del discente a scapito delle altre forme di apprendimento, bensì di potenziare e ottimizzare tutte le possibili risorse. Ne consegue l'enorme importanza delle strategie di apprendimento.
È ora necessario cercare di passare a una dimensione maggiormente applicativa di queste teorie; la presentazione di uno dei lavori di Chamot e O'Malley può servire da ponte prima di affrontare questa tematica nel paragrafo seguente.

Alcuni interessanti studi condotti in aree disciplinari non linguistiche, hanno portato i due autori a elaborare un approccio che hanno chiamato CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach). Risulta interessante, ai fini di un'introduzione a questo affascinante ambito di ricerca, riportare in traduzione la lista delle strategie di apprendimento insegnate nel CALLA (O' Malley e Chamot, 1990).

Strategie metacognitive	
Pre-organizzazione	Prevedere le idee principali e i concetti del materiale da apprendere, spesso leggendo rapidamente il testo per scopi organizzativi.
Pre-preparazione	Provare la lingua necessaria per svolgere un compito orale o scritto.
Pianificazione dell'organizzazione	Pianificare le parti, la sequenza e le idee principali da esprimere oralmente o per iscritto.
Attenzione selettiva	Prestare attenzione e cercare parole chiave, espressioni, marcatori del discorso, frasi o tipi di informazione.
Automonitoraggio	Controllare la comprensione durante l'ascolto o la lettura o controllare la produzione scritta mentre si sta scrivendo.
Autovalutazione	Giudicare la propria performance nell'esecuzione di un compito.
Autogestione	Ricercare o organizzare le condizioni che aiutano a imparare, come trovare le opportunità per una pratica linguistica aggiuntiva o per ulteriore pratica sui contenuti.
Strategie cognitive	
Usare risorse	Usare materiali di riferimento come dizionari, enciclopedie o manuali.
Raggruppare	Classificare parole, terminologia, numeri o concetti a seconda dei loro attributi.
Prendere appunti	Scrivere parole chiave o concetti in forma abbreviata di tipo verbale, grafico o numerico.
Riassumere	Fare un riassunto mentale o scritto delle informazioni ottenute attraverso l'ascolto o la lettura.
Dedurre	Applicare le regole per capire o produrre lingua o risolvere i problemi.
Crearsi immagini	Usare immagini visive (mentali o reali) per capire e ricordare nuove informazioni o per crearsi una rappresentazione mentale di un problema.
Rappresentare in modo auditivo	Riascoltare nella mente il suono di una parola, espressione o dato in modo tale da aiutare la comprensione e il ricordo.
Elaborare	Collegare le nuove informazioni a conoscenze già acquisite, collegare l'una all'altra diverse parti delle nuove informazioni o fare associazioni personali significative con le nuove informazioni.
Trasferire	Usare ciò che già si sa sulla lingua per aiutare la comprensione e la produzione.
Inferire	Usare le informazioni contenute nel testo per indovinare i significati di nuovi esponenti linguistici, predire risultati o completare parti mancanti.
Strategie sociali e affettive	
Domandare per ricevere chiarimenti	Elicitare dall'insegnante o dai compagni spiegazioni aggiuntive, perifrasi, esempi o convalide.
Cooperare	Lavorare insieme con i compagni per risolvere un problema, ottenere informazioni, controllare un compito eseguito o ottenere un feedback su una performance orale o scritta.
Autoconvincersi	Ridurre l'ansia usando tecniche mentali che fanno sentire all'altezza del compito da svolgere.

Abilità e tecniche di studio nel curricolo di lingua straniera

Il discorso fin qui condotto tenta di rafforzare un'impostazione metodologica che conduce allo sviluppo dell'autonomia dello studente attraverso un percorso mirante alla presa di coscienza delle strategie di apprendimento necessarie per diventare dei bravi studenti di lingua.
La traduzione pratica di queste idee è data da un incontro sinergico tra vari componenti dell'insegnamento: da un lato lo sviluppo coerente di un sillabo relativo alle abilità di studio, dall'altro, per permetterne un monitoraggio cosciente da parte dello studente, l'impiego e la spiegazione delle tecniche adottate dall'insegnante durante l'azione didattica e che vengono poi riassunte nel sillabo delle abilità di studio.
Ad esempio: se all'inizio di un corso di lingua con studenti principianti risulta difficile condurre in maniera corretta attività di ascolto perché gli studenti vogliono leggere il testo mentre ascoltano, sarà compito dell'insegnante spiegare come quest'impostazione impedisce nei fatti un adeguato e coerente sviluppo dell'abilità di ascolto.
Oltre ai due elementi citati risulta indispensabile impostare l'insegnamento in modo da sfruttare al meglio le preconoscenze linguistiche, culturali e strategiche dello studente.
Gli stereotipi culturali, ad esempio, possono rappresentare una risorsa su cui innestare lo sviluppo di un percorso basato sulla convinzione che lo studente non può in alcun modo essere considerato una *tabula rasa*, un bicchiere da riempire.
Concludiamo questo lavoro con una lista di possibili abilità e tecniche di studio che potrebbero rientrare in un sillabo specifico all'interno di un percorso di insegnamento di una lingua straniera mirante allo sviluppo di uno studente autonomo.

Indichi con una ✓ le abilità e tecniche di studio che ritiene importanti e che già fanno parte del suo programma o che inserirebbe, e con una X quelle che invece non ritiene importanti.

- Organizzare il lavoro in classe e a casa attraverso l'uso del libro di testo e delle sue diverse componenti (indice, sequenza dei materiali, appendici, tabelle riassuntive), diari e piani di lavoro. ☐
- Relazionarsi e collaborare con l'insegnante e i compagni. ☐
- Strategie per migliorare non solo le conoscenze linguistiche e culturali, ma anche le tecniche e abilità di studio. ☐
- Strategie di previsione e anticipazione. ☐
- Strategie di elicitazione. ☐
- Strategie di inferenza. ☐
- Comprendere in modo globale e dettagliato un testo orale o scritto. ☐
- Dedurre il significato dal contesto. ☐
- Indovinare il significato di parole sconosciute. ☐
- Riconoscere gli elementi di coesione del testo. ☐
- Identificare la frase centrale. ☐
- Identificare i paragrafi. ☐
- Identificare i temi e le parole chiave. ☐
- Fare previsioni utilizzando il titolo. ☐
- Usare le foto, la grafica e l'impaginazione per favorire la comprensione. ☐
- Riconoscere la struttura logica di un testo. ☐
- Imparare parole nuove. ☐
- Sviluppare tecniche per la memorizzazione. ☐
- Sviluppare tecniche per la rappresentazione mentale visiva, auditiva, emozionale di parole, concetti, informazioni. ☐
- Usare il titolo, il paragrafo, le frasi iniziali e finali per comprendere un testo. ☐
- Sintetizzare informazioni eliminando quelle superflue. ☐
- Collegare le frasi. ☐
- Ricostruire un testo oralmente o per iscritto attraverso le immagini. ☐
- Prendere appunti ascoltando. ☐

segue

- Prendere appunti leggendo. ☐
- Rielaborare appunti. ☐
- Prendere appunti eliminando il superfluo. ☐
- Predisporre una scaletta. ☐
- Predisporre mappe concettuali. ☐
- Riscrivere un testo come riassunto. ☐
- Elaborare un testo partendo da appunti. ☐
- Riconoscere il tipo di testo. ☐
- Riconoscere i personaggi, il narratore, l'intenzione dell'autore per scopi linguistici. ☐
- Riconoscere e utilizzare i prefissi e i suffissi. ☐
- Comprendere la metalingua. ☐
- Riconoscere e utilizzare i marcatori del discorso orale. ☐
- Comprendere ed elaborare la formazione delle parole: dei sostantivi, degli aggettivi, degli avverbi, dei verbi. ☐
- Riconoscere e utilizzare le derivazioni delle parole e le filiazioni: dal sostantivo all'aggettivo o avverbio; dall'aggettivo al sostantivo; dal verbo al sostantivo, ecc. ☐
- Utilizzare la perifrasi. ☐
- Strategie lessicali per la comprensione e l'utilizzo di sinonimi e contrari. ☐
- Strategie lessicali per la comprensione e l'utilizzo di omografi e parole polisemiche. ☐
- Strategie lessicali per la comprensione e l'utilizzo di parole composte. ☐
- Strategie lessicali per la comprensione e l'utilizzo della seriazione di parole. ☐
- Strategie lessicali e testuali per la comprensione e l'utilizzo di modi di dire. ☐
- Comprendere i limiti d'uso delle parole: termini desueti, settoriali, ecc. ☐
- Strategie sociolinguistiche: riconoscere e utilizzare i vari registri. ☐
- Compensare la comunicazione attraverso i gesti o altri strumenti non verbali. ☐
- Collegare le frasi: le congiunzioni subordinanti e coordinanti. ☐
- Conoscere e applicare tecniche di testing. ☐
- Usare il dizionario monolingue. ☐
- Usare il dizionario bilingue. ☐
- Selezionare e usare strumenti di consultazione quali grammatiche di riferimento, enciclopedie, siti web, ipertesti multimediali, atlanti. ☐
- Comprendere e utilizzare tabelle, grafici, istogrammi, diagrammi. ☐

Bibliografia essenziale

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

CORNDOLDI C. (1995) *Metacognizione ed apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

DANESI M. (1998) *Il cervello in aula, neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra Edizioni, Perugia.

DANESI M. (1988) *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.

ELLIS R. (1994) *The study of Second Language Acquisition*, OUP, Oxford.

RDNER R. C. (1974.) "Motivational variables in second language learning", in TAGGART, G. (a cura di), *Attitude and Aptitude in Second Language Learning*, Atti del 5° Simposio della Canadian Association of Applied Linguistics, Toronto.

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

LESSARD-CLOUSTON M. (1997) "Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers." In *Essays in Languages and Literatures*, 8, Kwansei Gakuin University, December.

MARIANI L. (1990) *Strategie per imparare*, Zanichelli, Bologna.

MEZZADRI M. (2001) *Internet nella didattica dell'italiano. La frontiera presente*, Guerra edizioni/Soleil, Perugia Welland.

O'CONNOR J. e SEYMOUR, J. (1990) *NLP, Neuro-linguistic Programming*, The Aquarian Press, Londra.

O'MALLEY J. M. e CHAMOT, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, CUP, Cambridge.

OXFORD R. "Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions". In *TESOL Journal*, 2, 1992/1993.

OXFORD R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury House, New York.

PICHIASSI M. (1999) *Fondamenti di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.

PORCELLI G. e DOLCI R. (1999) *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino, p.16.

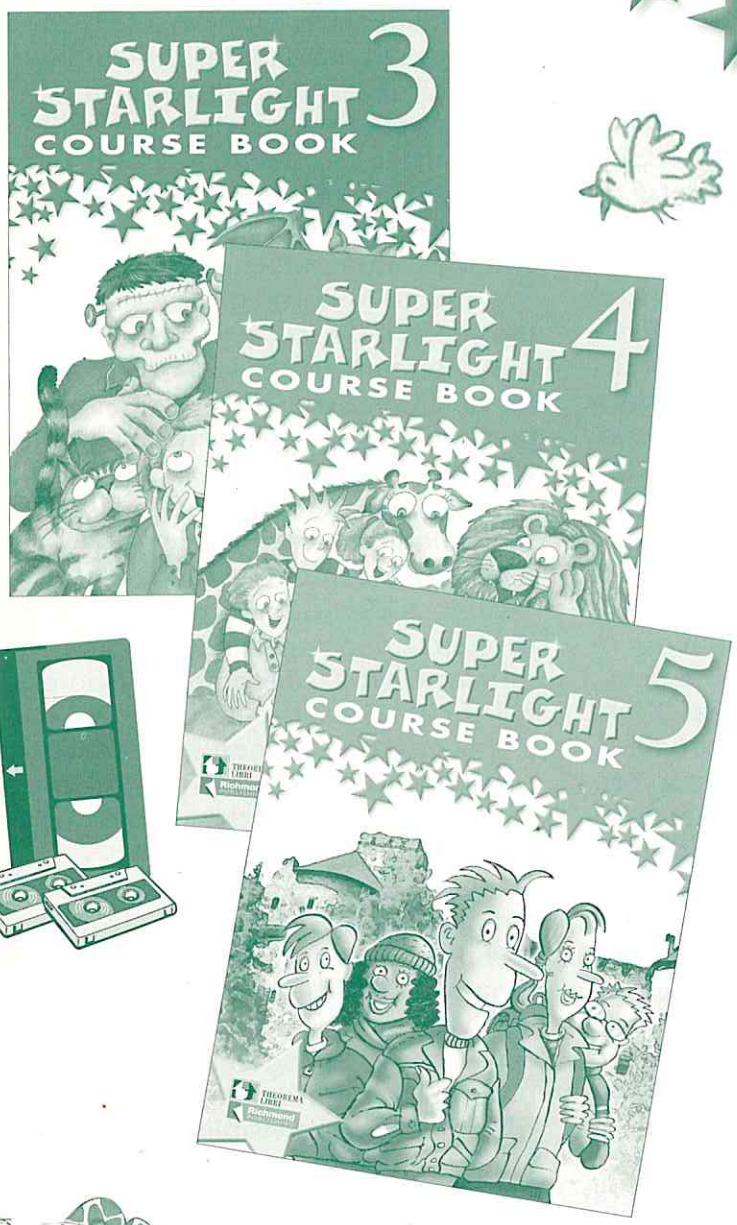
STERN H. H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, OUP, Oxford.

WENDEN A. e RUBIN J. (1987) *Learner strategies in language learning*, Prentice-Hall, Cambridge.

WILLING K. "Learning Styles" *in Adult Migrant Education*, NCELTR, Sydney 1993.

SUPER STARLIGHT

CORSO DI INGLESE PER IL SECONDO CICLO DELLA SCUOLA ELEMENTARE

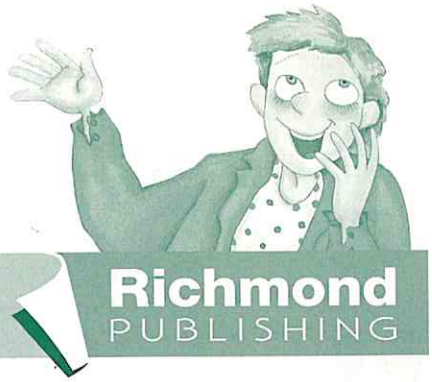


Super Starlight è un corso di inglese per il secondo ciclo della scuola elementare.
L'approccio metodologico mira a far acquisire *concetti* e *procedure* necessari a sviluppare *competenze* e *attitudini* proprie della scuola primaria.

STRUMENTI DI APPROFONDIMENTO

Il corso è corredato di: tre **quaderni operativi** per gli alunni; una **Guida** per l'insegnante, con schede di valutazione e *activity cards;* **sei audiocassette** e **tre videocassette** allegate alla guida; tre **Wallcharts** con il lessico fondamentale relativo a tre situazioni di vita quotidiana.

A complemento sono disponibili per l'insegnante i quaderni operativi *Mr Double You.*



THEOREMA LIBRI

Richmond PUBLISHING

Lingue straniere in ambito precoce e modularità

Giovanni Minardi

La legge quadro sull'autonomia, che consente ormai alle singole scuole la possibilità di articolare progetti di offerta formativa e sperimentare nuove forme di organizzazione del proprio orario scolastico, e la pubblicazione nel 1996 della prima edizione del Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue da parte del Consiglio d'Europa a Strasburgo, nata a una ventina d'anni di distanza da quel Treshold Level (1970), documento che negli anni '70 stabilì i *livelli soglia* dell'apprendimento delle lingue straniere, costituiscono due eventi rilevanti che hanno contribuito a determinare una nuova e decisiva svolta all'insegnamento della lingua straniera nella scuola italiana, collocando tale insegnamento in una prospettiva di tipo europeo.

Il Progetto Lingue 2000, l'ultima innovazione proposta dal Ministero della Pubblica Istruzione (ora MIUR) nell'ambito delle lingue straniere, ha di fatto ufficialmente risposto ai nuovi bisogni linguistici emergenti; e l'approvazione del DDL 4216 del 2 febbraio 2000 – noto come Legge Quadro sui Cicli Scolastici – e il successivo Documento Bertagna del Ministro Letizia Moratti hanno riproposto la necessità di un raccordo tra le esperienze della scuola materna e quelle del primo ciclo sia in termini di obiettivi sia in termini di percorsi e metodologie adottate.

Fra gli assi portanti del Progetto Lingue 2000 appare un'indicazione ministeriale importantissima: l'*organizzazione didattica modulare* di breve durata (20/30 ore) formulata con precisi obiettivi e contenuti in termini di descrittori in uscita. Viene raccomandato, fra l'altro, oltre all'invito ad utilizzare le tecnologie, la formazione di gruppi con un minimo di 15 allievi e l'introduzione della lingua straniera fin dalla scuola materna. Secondo il Documento ministeriale, la flessibilità organizzativa trova una sua realizzazione nella predisposizione di *percorsi modulari* di apprendimento anche per gruppi di alunni di classi diverse. Essa è finalizzata alla costruzione di percorsi educativi che, fermo restando il raggiungimento di standard di base comuni, siano rispettosi della diversità dei tempi e delle modalità di apprendimento di ciascun allievo.

Per la scuola materna, il *progetto* punta alla costruzione condivisa, tra scuola materna ed elementare, di un percorso formativo di lingua straniera unitario e continuo, nel cui ambito individuare obiettivi formativi e competenze comunicative di ricezione, interazione e produzione orale, tenendo conto dell'età di riferimento, della progressione del percorso e dei contesti d'uso specifici delle due scuole.

Per quanto riguarda gli obiettivi formativi perseguiti nella scuola materna, il progetto può essere articolato in percorsi di scoperta/ familiarizzazione/uso entro contesti significativi, di espressioni di uso quotidiano tese al soddisfacimento di bisogni di tipo corrente. Tali percorsi sono finalizzati a favorire negli allievi lo sviluppo di capacità di base (area comunicativa/ interpersonale/ testuale e ideativa) propedeutiche alla padronanza di competenze pragmatico-comunicative in L2, da sostenere e potenziare nel 1° ciclo della scuola elementare.

È ipotizzabile il raggiungimento di una competenza comunicativa corrispondente ad abilità propedeutiche al *livello introduttivo* (A1).

È chiaro che l'insegnamento delle lingue straniere viene in tal modo a collocarsi in una prospettiva di acquisizione di competenze linguistiche certificabili nell'ambito dei livelli esplicitati dal Consiglio d'Europa, consentendo agli insegnanti di riportare il proprio intervento didattico a standard di riferimento condivisibili anche dagli altri Stati membri della Comunità.

Anche la glottodidattica, specifica per l'apprendimento precoce della L2, si ricollega al quadro teorico dell'approccio comunicativo, ma si arricchisce di connotazioni specifiche in relazione all'età degli alunni cui è destinata. Trattandosi di un insegnamento a bambini, non si può affermare che esista un metodo per eccellenza. Ci sono, comunque, delle direttive irrinunciabili che sono: la ludicità, la contestualizzazione e l'attivazione.

Il primo punto è irrinunciabile in quanto il gioco è per il bambino l'attività più seria per eccellenza che gli permette di conoscere, sperimentare, esplorare la realtà fisica e umana. Inoltre, per quanto riguarda la contestualizzazione, è ormai acquisito che senza un vero contesto non si impara nessuna lingua. In ultimo è necessario promuovere attività che favoriscono il pieno coinvolgimento psico-fisico degli alunni che favorisce l'attenzione dei bambini e, quindi, un atteggiamento positivo verso l'apprendimento linguistico. Inoltre proporre diversi tipi di attività, raccordate con le diverse modalità di apprendimento e organizzazione delle conoscenze (vedi Gardner e le intelligenze multiple(1985) – linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, fisica, intersociale, intrasociale e naturalistica) significa favorire l'acquisizione attraverso più canali sensoriali (vedi il *Total Physical Response* o *Risposta fisica totale*).

La didattica modulare

La complessa questione della *modularità* va inquadrata nell'ambito dell'orientamento teorico della psicologia socio-culturale che definisce l'apprendimento come un processo collaborativo.
L'aspetto che contraddistingue questo approccio è la *differenziazione e l'articolazione dei processi di insegnamento-apprendimento* mediante un'organizzazione dei curricoli per moduli didattici sulla base dei bisogni formativi, delle risorse (conoscenze, abilità, competenze) di cui gli studenti dispongono e dei loro eventuali interessi.
Nella sua realizzazione autentica questo approccio metodologico si caratterizza in termini di flessibilità intervenendo sul piano delle singole discipline tentando di superare le rigide ripartizioni scandite per unità disposte secondo percorsi lineari e a livello interdisciplinare per stabilire connessioni tra campi del sapere.
L'acquisizione, ad esempio, di competenza relativa alla comprensione di discorsi o scambi conversazionali in lingua straniera comporta uno sviluppo di azioni didattiche che consideri lo svolgersi parallelo e interdipendente dei processi che vi sono implicati. La proposta di un breve brano o scambio conversazionale per la comprensione in lingua straniera dà luogo negli alunni di una classe ad operazioni e attività cognitive diversificate, spesso ignorate o misconosciute.
I *moduli didattici* rappresentano le componenti strutturali di un curricolo disciplinare. Essi definiscono aggregazioni di conoscenze, concetti e abilità funzionali allo sviluppo di quelle competenze che costituiscono i saperi fondamentali di un campo di conoscenza e individuano pertanto gli assi portanti di lavoro sulla disciplina.
L'organizzazione dei saperi di una disciplina in *reti concettuali* conduce ad individuarne i *nuclei* o *organizzatori concettuali*, ciascuno dei quali delinea un'area di intervento didattico integrato o modulo; i *moduli*, nel loro insieme, compongono l'impianto generale del curricolo. Ogni modulo rappresenta un percorso organico, strutturato in funzione allo sviluppo di competenze ed è un sistema articolato, composto da *sottomoduli*, ciascuno dei quali individua differenti livelli di prestazione in una competenza.
La progettazione di un modulo relativo al curricolo di una disciplina richiede la considerazione dei seguenti aspetti.

a. La *competenza* da far acquisire che va descritta in termini di prestazione effettiva in condizioni e secondo standard definiti, nell'ambito di compiti raccordati alle esperienze d'apprendimento effettuate dallo studenti.

b. I *sottomoduli* componenti quali aree di intervento didattico funzionali ai differenti livelli di prestazione implicati nella competenza.

c. I *gruppi di apprendimento* (gruppo classe e/o raggruppamenti eterogenei) con particolare attenzione alle preconoscenze, alle strategie di apprendimento, all'orientamento motivazionale.

d. I *contenuti* (concetti e abilità) della disciplina funzionali allo sviluppo della competenza.

e. Gli *snodi* e i *raccordi* tra i moduli di uno stesso campo di conoscenza e di campi di conoscenza diversi che possono dare accesso a prestiti e cessioni reciproci.

f. *Percorsi alternativi* per l'acquisizione della competenza, articolati sia all'interno di

uno stesso modulo con composizioni differenti dei sottomoduli, sia tra moduli diversi del curricolo.

g. *Strategie di conduzione* delle attività didattiche e di facilitazione dell'apprendimento.

h. *Setting* di apprendimento (materiali, strumenti, ambienti, attività) che configurino contesti significativi in cui fare esperienza dei saperi in via di acquisizione.

i. *Modalità di verifica* per la valutazione, autovalutazione e certificazione delle competenze.

Lingue, Europa e massmedia

Il *Libro Bianco* dell'Unione Europea pone come uno degli obiettivi comunitari principali che i cittadini europei parlino, in un futuro molto prossimo, almeno due lingue europee oltre la propria. Per il raggiungimento di questo scopo, da oltre 10 anni, l'Unione Europea investe somme consistenti nella promozione dell'insegnamento/apprendimento delle lingue attraverso una serie di programmi comunitari (Lingua, Socrates, Leonardo, Youth, Tempus, ecc.).
Questi investimenti hanno dato luce a molti contatti fra le istituzioni educative d'Europa e hanno generato un buon numero di nuove proposte metodologiche per l'insegnamento delle lingue che, però, hanno riguardato quasi esclusivamente bambini dagli 8-10 anni in su e non bambini piccoli.
Per imparare ragionevolmente bene due lingue diverse è però essenziale iniziare a studiarle presto, preferibilmente già dalla Scuola dell'Infanzia. Gli Stati membri dell'Unione non hanno però modificato i propri sistemi di educazione alla lingua straniera, né hanno abbassato in maniera decisa l'età d'inizio.
Le difficoltà sono le seguenti.

1. Non ci sono insegnanti di Scuola dell'Infanzia o primo ciclo delle Elementari in numero sufficiente che sappiano insegnare una lingua straniera.

2. Gli insegnanti in servizio non sono in linea generale sufficientemente motivati ad acquisire le conoscenze necessarie a tale insegnamento, non ultimo perché l'insegnamento della lingua straniera è circondata da un'aurea di estrema difficoltà.

3. La Scuola dell'Infanzia, non essendo obbligatoria, non è sufficientemente considerata.

4. Mancano strumenti metodologici per l'insegnamento delle lingue ai bambini in età precoce.

5. Le aule scolastiche (stanze con banchi e lavagne) non costituiscono un ambiente adeguato per l'apprendimento di una lingua.
Diventa cruciale trovare nuove strade per la formazione degli insegnanti di lingue e nuovi modi per insegnare le lingue, mirate ai bambini piccoli, già a partire dai 3-4 anni.
Occorre dare sostegno alla scuola fornendo buoni strumenti metodologici propri per l'età dei bambini e adeguate conoscenze linguistiche agli insegnanti, sensibilizzando i genitori all'apprendimento delle lingue straniere in età precoce e motivando i bambini ad apprendere una nuova lingua.
Occorre soprattutto creare nuove sinergie atte a procurare alla scuola il supporto di cui ha bisogno per riuscire a realizzare l'obiettivo del Libro Bianco.
Nel progetto europeo *Lingua* il percorso verso l'educazione precoce alla lingua straniera inizia con la sensibilizzazione all'insegnamento/apprendimento delle lingue attraverso un media di grande diffusione quale la televisione, che in questo modo mette anche un tassello a favore di una maggiore riqualificazione culturale dei propri programmi. La TV ha il pregio di arrivare direttamente al bambino raggiungendolo in famiglia. Un genere di programma molto amato è il *cartone animato*, davanti al quale il bambino si ferma piacevolmente per i suoi colori, suoni, luci e immediatezza del messaggio. Al bambino piace il cartone animato glottodidattico e quando lo guarda presta più attenzione rispetto alla solita visione televisiva perché intento a decodificare le parole nuove: lui, infatti, comprendendo la storia, cerca di associare i suoni nuovi alle immagini. Ne è attratto e si identifica con i personaggi imparando la lingua straniera propostagli dal cartone. Il genitore è sorpreso e felice di questo apprendimento precoce e inizia a credere nella possibilità che il figlio possa effettivamente imparare

una nuova lingua, senza doversi spostare all'estero. Inizia a cadere la sfiducia che attualmente affligge i genitori verso questo tipo di apprendimento. I giochi sono collegati alle storie del cartone animato glottodidattico che a sua volta si ricollega alle attività che l'insegnante impara a fare nel corso on-line (vedi paragrafo seguente).
I corsi che le insegnanti trovano sul sito Internet sono di tre livelli:

- un corso di base in *glottodidattica infantile*, essenzialmente pratico, mirato all'insegnamento in classe (l'insegnante apprende la metodologia e le conoscenze di lingua straniera che le sono necessarie per l'insegnamento in classe);
- un corso di *tutor* in *glottodidattica infantile* per coloro che desiderano diventare tutor on line o in presenza nel corso di base;
- un master di secondo livello in *psicopedagogia del linguaggio* per laureati intenzionati a specializzarsi nei processi di apprendimento del linguaggio in ambito scolare, nella comprensione dei processi interpersonali ottimali fra alunni e insegnante nell'ambiente classe, in strategie per la promozione del corpo docente, nella gestione nazionale ed internazionale di progetti mirati alla diffusione e formazione degli insegnanti e nella gestione di problematiche relative alle politiche educative in ambito linguistico.

Verso il futuro

La motivazione, perciò, si espande verso i portali *Internet* e da questi alla scuola e agli enti preposti alla formazione, pronti a fornire quanto richiesto dalla famiglia o dall'insegnante.
Il bambino inoltre arriva a scuola già conoscendo un po' la seconda lingua che così non è più vista soltanto come una materia scolastica, ma somiglia un po' alla sua esperienza con la lingua madre all'ingresso della materna; egli apprende la nuova lingua con piacere divertendosi a casa prima e a scuola dopo.
I corsi di formazione per l'insegnante sono brevi, economici e per un ampio numero di persone; sono specifici, mirati e immediatamente spendibili sul campo con contenuti e metodi innovativi.
È questa la strada che si sta tentando di percorrere che fa presagire quanto cammino è da percorrere per la formazione di personale esperto e una scuola di qualità.

EXERCICES D'ORAL EN CONTEXTE

Il testo permette di acquisire competenze comunicative legate all'orale e mira a sviluppare una comprensione orale efficace e una buona qualità d'espressione.

EXERCICES DE VOCABULAIRE EN CONTEXTE

Niveau intermédiaire

L'opera si propone di condurre l'allievo da un livello di 'scoperta' a un livello intermedio o di 'sopravvivenza'. Il testo può essere usato in classe o per il lavoro autonomo.

PETRINI EDITORE

HACHETTE Livre
Français langue étrangère

Insegnare storia dell'arte in inglese

Edith J. Kismarjay

Gli inizi

Cinque anni fa iniziai a insegnare storia dell'arte in inglese nella terza superiore del Liceo Linguistico Europeo Arcivescovile di Trento. Le condizioni erano ideali, c'erano solo 12 alunni nella classe, già da due anni avevano 4 ore di inglese la settimana e un anno prima avevano iniziato a fare storia in tedesco, quindi non erano nuovi all'immersione.
Ciononostante, le loro capacità comunicative erano ancora molto limitate ed erano anche spaventati all'idea di dover studiare due materie in due lingue diverse. Si lamentavano spesso che, essendo in così pochi, si sentivano sempre in prima linea, senza rendersi conto del vantaggio di non essere numerosi. Siamo cresciuti insieme: io ho potuto prendere confidenza con la materia (non avevo mai insegnato storia dell'arte prima), sviluppare con calma una mia metodologia, mentre loro gradualmente si abituavano all'uso della lingua veicolare, fino ad usarla, in quinta, quasi con naturalezza.
Nel terzo anno del mio insegnamento seguivo tutto il triennio, fu anche introdotto l'uso veicolare dell'inglese nel secondo anno del biennio, sia nel liceo linguistico che in quello giuridico-economico aziendale. In quest'ultimo lo studio della storia dell'arte termina dopo il biennio, quindi lì non ho un riscontro, ma nel linguistico, l'attuale quarta classe (della quale presenterò i commenti più avanti) ha iniziato l'immersione nel corso degli studi.

Situazione attuale

Quest'anno (2001-02) per la prima volta si inizia ad usare la lingua veicolare per la storia dell'arte nella prima superiore! Da un questionario risulta che tutti hanno studiato l'inglese, in media per 3 anni, ma alcuni anche 5/6 anni e uno persino per 8 anni.
Mentre rimane ancora il dislivello linguistico, noto un cambiamento nell'atteggiamento degli alunni verso l'immersione: per molti di loro questo metodo non è del tutto nuovo, avendolo già sperimentato brevemente alle medie.
Quindi, il primo passo è già fatto, il ghiaccio è rotto. Mi trovo davanti a due classi molto numerose (in 31, sia nel giuridico che nel linguistico), con alunni pieni di voglia e di aspettative. È una grande soddisfazione, ma anche una grande sfida.
Uno degli ostacoli da considerare resta il programma ministeriale da rispettare e la scelta del libro di testo. All'interno del consiglio di classe sono riuscita a concordare con i colleghi che – almeno per il primo anno – tratterò solo i periodi più importanti dal punto di vista culturale, che molto materiale verrà preparato da me personalmente e che collaborerò con il collega di inglese.
Purtroppo, nel mondo anglosassone la storia dell'arte non è più materia scolastica e quindi mancano i testi scolastici. Per il liceo linguistico ho scelto un libro (E.H. Gombrich, *The Story of Art*) utilizzabile anche dai giovani, ma non specificamente per le scuole e quindi privo di apparato didattico, cioè verifiche o schemi. Questo libro, di quasi 700 pagine, li accompagnerà per i cinque anni di scuola. Invece, per il liceo economico-giuridico aziendale, dove la storia dell'arte viene abbandonata dopo il 2° anno, ho scelto una via più faticosa per me e ancora in sperimentazione: materiale preparato da me man mano che il lavoro prosegue.
Per cominciare: in entrambe le classi di prima superiore ci vuole molto lavoro sul vocabolario specifico, dalle cose banali come i numeri romani, le abbreviazioni, le forme e colori a cose già più complesse come i materiali e le tecniche usate in arte. Qui trovo indispensabile la lavagna luminosa, dove si possono illustrare elementi precisi della storia dell'arte come: la colonna dorica con tutte le sue componenti, la pianta di una cattedrale gotica o gli affreschi di Giotto nella cappella Scrovegni (anche se solo in b/n). Il lavoro sul vocabolario, indispensabile, dura circa il primo mese (8 lezioni) e può sembrare un po' noioso, ma

dà soddisfazione all'alunno soprattutto quando, più avanti, riconoscerà le parole all'interno di un contesto e si renderà conto che magari era una parola chiave. Secondo me, questa prima fase dà ai ragazzi la convinzione di "potercela fare".. A questo punto è possibile iniziare ad affrontare un testo in inglese, scritto per giovani ma non filtrato o addirittura "censurato" linguisticamente.

L'approccio dal mio punto di vista

Da tutte le indagini effettuate, risulta che il primo ostacolo da superare è la paura degli alunni di fronte al nuovo metodo. Così, infatti, hanno commentato alcuni ragazzi del Linguistico al terzo anno di immersione.

- Il primo impatto è stato un vero problema, perché non avevo le capacità oppure la fiducia di poter affrontare la materia in una lingua diversa dall'italiano.
- Mi sentivo spaesata e soprattutto non mi sentivo abbastanza pronta. Ero convinta che prima di poter studiare storia dell'arte in inglese, avrei dovuto conoscere l'inglese alla perfezione.
- Non riuscirò mai ad imparare tutti questi vocaboli e poi descrivere uno stile o un quadro. Come farò?
- Agli inizi mi era sembrata una materia molto difficile, guardando il libro che avremmo dovuto usare (cioè pagine e pagine scritte completamente in inglese). Ero molto spaventata anche dal fatto che era solamente da un anno che studiavo questa lingua.
- La materia in sé non mi è mai piaciuta. Quando poi ho sentito che veniva trattata in una lingua straniera... Non ero molto felice.
- Ancora oggi mi vengono i brividi a pensare alla mia prima lezione: un libro di circa 700 pagine davanti agli occhi, la prof. che continuava a parlare ed io che probabilmente a causa dell'agitazione e della paura non capivo niente.
- Avremmo capito l'insegnante? Saremo capaci di seguire il programma?
- Storia dell'arte in inglese? Come affrontarla se già in italiano ho problemi con questa materia?

In questo lavoro ho trovato utile:

1. dimostrare quanti vocaboli conoscevano passivamente tramite:
– *brain-storming* su vocaboli inglesi trovati nei mass media;
– raccolta di espressioni inglesi in una rivista, per esempio Panorama/Espresso;
– linguaggio dei fumetti; le espressioni come *knock, slurp, smile* ecc. che sono verbi;
– ricerca delle affinità con l'italiano, parole riconosciute non tanto dalla pronuncia quanto dallo scritto, per esempio: *Obsession, passion, idea, creation, reality*, ecc.

2. Abituare ad essere ricettivi alla lingua:
– notare come la parola è scritta (può aiutare la comprensione), per esempio: *Tradition, medieval*, etc.
– osservare il contesto (il significato può essere dedotto, senza dover usare un dizionario);
– chiedersi se si tratta di un verbo / sostantivo / aggettivo;
– cercare di parafrasare piuttosto che di tradurre, per esempio: *enormous* = *very big*.

3. Aumentare la fiducia linguistica:
– dimostrare di essere capaci di effettuare delle scelte davanti a *multiple choice*;
– richiedere solo gradualmente la produzione attiva, sia orale che scritta;
– essere incoraggianti, lodare i piccoli passi, dimostrare come ancora 1-2 mesi prima non pensavano di poter raggiungere tanto, essere pazienti.

Come affrontare i problemi in modo pratico

Ecco alcuni suggerimenti per affrontare gli eventuali problemi.

a. Ridurre ogni nuova questione (*issue*) al suo nocciolo più piccolo e poi svilupparla.

b. Usare sempre la lingua veicolare ma in modo chiaro. Fare qualche compromesso, usando parole più affini all'italiano, per esempio: *sure* può diventare *certain* = certo; *true* = *real* = reale/vero; *picture* = *image* = immagine, per facilitare la deduzione; inoltre la spiegazione dei nuovi vocaboli

dovrebbe sempre avvenire nel contesto della materia perché *plaster* in architettura ha un significato diverso da quello che ha in campo medico, e *light* può significare sia "leggero" sia "luminoso", ecc. Anche il lavoro sul dizionario va spiegato: recentemente parlando di leghe metalliche ho trovato la bella traduzione "league" (alleanza) invece di "alloy". Una stretta collaborazione con il collega della lingua può facilitare il lavoro reciprocamente.

c. Dare spiegazioni semplificate, accompagnate da supporti visivi (schemi, illustrazioni).

d. Preparare il materiale aggiuntivo da distribuire sempre in modo graficamente chiaro: con margini larghi, le espressioni chiave in grassetto, spesso delle parole sottolineate, soprattutto quelle che prevedo siano nuove, tutto ciò per permettere agli studenti di prendere appunti in qualunque lingua preferiscono e di accelerare il lavoro sulle parole sconosciute.

e. Elaborare tests/quiz non discriminanti linguisticamente, cioè con il minimo di scritto.

Prospettive per il futuro

Secondo me, le materie più adatte da usare con la lingua veicolare sono quelle comunicative come per esempio l'educazione fisica, ma anche quelle visive come arte, geografia e, appunto, storia dell'arte, e in assoluto la materia che dipende dall'inglese: l'informatica. Mentre ritengo che l'insegnamento della storia in lingua sia un caso delicato, perché è meno "internazionale" e soggetta al timore (soprattutto dei genitori) di una preparazione non sufficientemente mirata alla storia nazionale.

Preparazione dei docenti

Per ora c'è una grande carenza di insegnanti specializzati nell'insegnamento di materie scolastiche in lingua veicolare. Due sono le alternative: un insegnante di madrelingua specializzato nella materia ma poco preparato linguisticamente, o un insegnante italiano di lingua che però non s'intende della materia.

Coordinamento e scambi tra scuole che praticano l'immersione

Credo che sarebbe molto utile avere un elenco delle scuole dove si pratica l'insegnamento in lingua veicolare con l'indicazione della materia, delle classe e della lingua. Mi rendo conto che le combinazioni sono tante e che proprio per questo motivo non si possa creare una rete fissa. Ma un elenco di questo tipo permetterebbe forse a singoli insegnanti di contattarsi e di scambiare idee e materiale. In questo contesto auspicherei anche una maggiore flessibilità delle scuole per permettere degli incontri/aggiornamenti tra colleghi di diverse scuole.

Valutazione della validità del metodo

Io ho la fortuna di avere un preside che crede fermamente nel metodo (altrimenti non avrebbe cominciato più di 6 anni fa con l'immersione). Ma, giustamente, anche lui deve dare delle risposte concrete alle obiezioni dei genitori, tra cui la più frequente è: "i ragazzi non imparano la materia e fanno confusione tra le lingue". In questi casi non si può rispondere che questo non è vero, che ricerche scientifiche dimostrano che ogni lingua appresa apre la mente ulteriormente, e che i ragazzi sono ricettivi a questo metodo. Ma quello che bisogna poter dimostrare è che, se effettivamente avviene un miglioramento linguistico, ciò non accade a scapito della materia. Questa mia esperienza è un'ottima opportunità per me per lanciare una sfida agli esperti: per favore trovateci un modo per poter confrontare e valutare il progresso sia linguistico sia scolastico!

Esame di stato

Visto il numero delle combinazioni possibili tra materie e lingue veicolari, non ha senso soffermarsi troppo su questo punto. Certo è che l'esame di stato così come ci viene progettato dall'attuale Ministro della Pubblica Istruzione (cioè, commissioni interne), risolverebbe tutti i problemi. Certo è che se i ragazzi sospettano che alla fine del percorso scolastico, cioè alla fine di diversi anni di studio in lingua veicolare, devono essere esaminati in italiano, potrebbero perdere una sufficiente motivazione per lo studio. Personalmente sono convinta che sono in grado di sostenere un esame in lingua, ma dobbiamo metterci nella loro pelle!

Limitazioni all'interno delle scuole

Esiste ancora una rigidezza formale che limita lo svolgimento dell'insegnamento vei-

colare. Prima di tutto il **programma ministeriale.** È inevitabile che quando si cambia la lingua nell'insegnamento di una materia, ci sia un rallentamento iniziale. Quindi ci vorrebbe maggior flessibilità nel programma. Ma la cosa è risolvibile con il consiglio di classe, come credo di aver dimostrato prima. Resta la questione dell'**elevato numero di alunni** nelle classi (soprattutto nel biennio) e **la disposizione delle aule,** prive di mezzi tecnici più rudimentali (ogni volta devo trasportare la lavagna luminosa dalla portineria), con banchi praticamente fissi e una cattedra che sovrasta tutto. L'ideale sarebbero delle isole di banchi che favoriscano la comunicazione e dove si possa lavorare in gruppi. Secondo me sono il programma e le aule che dovrebbero adattarsi alle esigenze dell'insegnamento veicolare e non viceversa.

Gli stessi alunni che hanno espresso la loro perplessità sul primo impatto con l'immersione nel secondo anno del biennio, dopo due anni di immersione commentano così.

Commenti della classe sull'esperienza

- Ora, dopo due anni, non trovo nessuna difficoltà o comunque "timore" ad affrontare e studiare un testo in una lingua straniera. Sto acquistando un metodo che mi permette di studiare tanto facilmente come in italiano, malgrado la strada sia ancora lunga.
- Ormai è il terzo anno che studio arte in "full-immersion", e per me è diventata una cosa naturale. Questo metodo mi ha introdotto in una logica, che mi permette di parlare di un'opera direttamente in inglese, senza formularmi prima le frasi (o pensare alla parola) in italiano. Certo, quando si tratta di un discorso un po' più articolato, inevitabilmente ragiono dapprima nella mia lingua madre, ma sono convinta che con il tempo entrerò completamente in questo affascinante e utile "meccanismo". Un meccanismo che mi permette di esprimermi in una lingua straniera con estrema naturalezza e che, nel contempo, mi aiuta ad assimilare concetti e nozioni di una determinata materia. La "full-immersion" apre la mente.
- I risultati di questa "immersione linguistica" sono stati tempestivi, ora ho imparato a ragionare nella lingua in cui mi esprimo, e sono entrata molto di più nella mentalità di una lingua e una cultura diversa. Questa esperienza mi ha dato e mi continua a dare la possibilità di scoprire un lato nuovo della lingua straniera, che non si limita alla grammatica o alla letteratura, ma ne coglie l'essenza stessa.
- ...ma adesso non ho più difficoltà. Anche l'inglese è migliorato, si conoscono nuovi concetti, espressioni, e poi molto spesso si possono esprimere anche le proprie opinioni riguardo uno stile o un artista. [...] Un'altra cosa molto importante è che durante una lezione di storia dell'arte non si pensa più in italiano, ma in inglese, per fare commenti e critiche.
- Invece, con mia grande sorpresa, le lezioni sono state da subito abbastanza scorrevoli e comprensibili, grazie anche alla pazienza della prof. nello spiegare dubbi riguardo vocaboli sconosciuti, ecc.
- Adesso è il terzo anno che studio arte in inglese e la trovo una materia molto leggera e meno impegnativa. [...] Devo ammettere che il mio interesse su questa materia va sempre aumentando...
- Adesso quando entra la professoressa, che saluta ed inizia a spiegare, faccio quasi fatica a rendermi conto che non sta usando l'italiano. [...] Credo infatti che valga la pena provare questa esperienza perché anche se studiare la storia dell'arte in inglese costa il doppio della fatica, porta il doppio delle soddisfazioni.
- ...Abbiamo poi scoperto i suoi vantaggi: abbiamo acquisito più scioltezza nel parlare, abbiamo migliorato le nostre capacità di comprensione, abbiamo imparato vocaboli tecnici, ... senza tralasciare lo studio della materia...
- A parte rare occasioni, la lezione si svolge totalmente in inglese, perfino quando troviamo un vocabolo incomprensibile, si cerca di spiegarlo attraverso giri di parole. Col passare del tempo abbiamo acquisito un linguaggio appropriato, non contando la cultura artistica che ci stiamo guadagnando... La "full immersion" è una grande opportunità, che apre molte strade e realizza molti sogni. Riflettendo sul percorso, fino al momento attuale, sento di non provare paura per la maturità...

Credo che questi commenti, che chiudono il mio intervento, siano più che adatti per stimolare me a continuare ad impegnarmi e per dimostrare l'efficacia del metodo.

Canzoni in classe

"Plaisir d'amour"

Daniela Ferlazzo e Roberto Ricciardi

Obiettivo: la comprensione orale di una canzone; sensibilizzare gli alunni all'ascolto di un brano musicale; fare delle ipotesi; produrre un breve testo in lingua francese.
Tempo: 2 ore.
Allievi: principianti e in difficoltà al II° anno di studio della lingua francese (12 + 15 tra cui allievi portatori di handicap).
Strumenti: registratore, cassetta con la canzone (*Plaisir d'amour* versione cantata da Battiato e versione musicale di Claiderman), fotocopie del testo, scheda per il feedback.

In due classi di un istituto professionale è stata proposta questa attività nell'ambito del progetto di Ricerca/Azione secondo il protocollo di intesa tra il MIUR e l'ANILS. L'esperienza è stata presentata agli alunni, che hanno aderito alla sperimentazione, coscienti di fare parte di un gruppo di lavoro. L'esperienza, avvenuta in due classi parallele dell'istituto, è stata condotta da due professori al fine di confrontare i risultati. Le modalità di presentazione del brano sono state concordate prima dai due insegnanti.

Metodo

Dopo aver illustrato agli alunni il progetto si è passato all'ascolto del brano della canzone *Plaisir d'amour* nella versione musicale. La consegna era per gli alunni di concentrarsi sugli strumenti utilizzati dall'artista per eseguire il famoso brano francese, di riconoscerli e di trascriverli sul loro quaderno. Alla lavagna l'insegnante aveva scritto le seguenti domande:
– Quels instruments vous reconnaissez parmi ceux utilisés par l'artiste?
– A quel type de musique vous pensez?
– Quel sentiment vous suggère cette musique?
Gli alunni sono riusciti ad individuare la presenza del pianoforte, dei piatti, della batteria e del violino. A proposito della seconda domanda le ipotesi sono state: musica romantica, classica, dolce. Alla terza domanda, rispondendo anche in lingua italiana a causa della presenza dei portatori di handicap, hanno affermato: "mi fa pensare all'amore, fa pensare, fa pensare all'estate, una storia d'amore, due persone innamorate, Natale neve e famiglia, due ragazzi innamorati che passeggiano mano nella mano".
L'insegnante fa notare che in questa parte della lezione l'attenzione degli alunni è stata molto viva: sembravano catturati dalla musica.
Si propone ora la seconda versione della stessa canzone cantata da F. Battiato. La consegna del professore era:
– Ecrivez sur votre cahier le mots ou els verbes que vous reconnaissez.
– Les hypothèses faites vous semblent possibles?
Dopo un primo ascolto l'insegnante ha chiesto ad ognuno di dire a voce alta le parole riconosciute e se aveva cambiato parere a proposito del tema della canzone.
Quasi tutti gli alunni sono riusciti a riconoscere buona parte delle parole utilizzate nella canzone: "Plaisir d'amour ne dure que un moment; dure toute la vie, Sylvie, notre amour, un autre amant, je t'aime, jour, etc.".
Le ipotesi sono state confermate nel momento in cui gli alunni hanno avuto il testo sotto gli occhi. Con il testo è stato poi proposto un lavoro sulla lettura e traduzione, sulla fonetica e su come il cantante italiano pronuncia le parole francesi.
Gli insegnanti hanno notato però che durante questa attività "classica" l'attenzione degli alunni è calata. Per catturare l'interesse i professori chiedono agli alunni di riascoltare il brano e di trovare gli errori commessi dal cantante nella pronuncia.
Gli alunni, nonostante le difficoltà incontrate durante le lezioni, riescono ad individuare gli errori come: pronuncia scorretta della U (tante volte sottolineato e corretto dagli insegnanti in classe), la non pronuncia della vocale e che sottostà a una nota che deve essere pronunciata.

Dopo un breve brainstorming si passa ad una breve produzione scritta. Gli alunni sono invitati a trovare 5 aggettivi riferiti al tema che dovranno poi servire per creare la strofa di una poesia. Ecco alcuni degli aggettivi proposti dagli alunni: *beau*, *doux*, *passionnel*, *plaisir*, *sincer*, etc.
Ecco uno degli esempi di poesia creato:

Rappeler notre amour
doux et sincer
Notre seule amour
Tout à nous
À jamais
Et qui n'est plus
Sur nous.

Gli insegnanti sono interventi per rendere il testo coeso.
Subito dopo è stato proposto agli alunni un questionario per il feedback e, dalla analisi che è stata fatta durante un incontro con altri insegnanti che partecipavano al progetto, è risultato che l'esperienza è stata positiva soprattutto per la motivazione e l'interesse dimostrati dagli allievi per questo tipo di attività. È da sottolineare la presenza dei portatori di handicap che al momento in cui l'insegnante ha presentato l'attività hanno deciso di restare in classe e hanno partecipato con impegno.

"Pour que tu m'aimes encore"

Carlo Cervi e Flavia Colaluca

Il lavoro è stato proposto in due classi, una classe seconda e una classe quarta di due Istituti tecnici commerciali diversi, nell'ambito del progetto di Ricerca/Azione, secondo il protocollo di intesa tra il MIUR e l'ANILS. L'esperienza è stata presentata agli alunni che hanno aderito alla sperimentazione, coscienti di far parte di un gruppo di lavoro. L'attività è stata effettuata in due classi di livello diverso e condotta da due insegnanti al fine di confrontare i risultati ottenuti. Le modalità di presentazione della canzone sono state concordate precedentemente dai due insegnanti.

Obiettivi

– Comprendere una canzone.
– Sensibilizzare gli alunni all'ascolto di un brano musicale.
– Fare delle ipotesi.
– Produrre un breve testo in lingua francese.

Tempo

3 ore di 50 minuti per una lezione.

Studenti

La classe seconda è composta da 17 alunni, la classe quarta da 15 alunni.

Modalità

Il lavoro si è svolto in tre fasi distinte.

■ La prima fase ha riguardato:
– l'ascolto, senza aver fornito in precedenza né il titolo del brano musicale né il nome della cantante, della versione registrata in studio della canzone "Pour que tu m'aimes encore" di Céline Dion;
– la formulazione di ipotesi sul tema della canzone;
– l'individuazione delle parole-chiave;
– l'ascolto della versione dal vivo della canzone ed il confronto fra le due versioni.

■ La seconda fase ha riguardato:
– l'ascolto della versione da studio della canzone con testo a fronte;
– la lettura ad alta voce e traduzione del testo;
– una lettura in chiave poetica del testo (per gli alunni della classe quarta).

■ La terza fase ha riguardato:
– la produzione scritta, da parte degli allievi, di un breve testo a carattere personale, che completasse la frase "Je suis disposé(e) à... pour que tu m'aimes encore";
– la lettura ad alta voce di alcuni testi, scelti in modo casuale, da parte degli stessi allievi;
– la compilazione della scheda di rilevazione del feedback da parte degli allievi.

Strumenti

Registratore audio e laboratorio linguistico, audiocassette con le versioni della canzone registrate ("Pour que tu m'aimes encore" di Céline Dion), testo in fotocopia, scheda per il feedback.

I risultati dell'esperienza sono stati positivi in quanto gli alunni hanno dimostrato un interesse più vivace rispetto ad una lezione "standard", forse perché era stato precedentemente comunicato che il lavoro non

sarebbe stato in alcun modo valutato. Inoltre gli allievi hanno richiesto che tale attività venga possibilmente ripetuta in altro momento e con una canzone diversa.

Text reconstruction using songs

Maria Rosaria Ciotti

Music is a universal language! Taking this concept in my mind and considering how "singing a song" can be motivating, I tried to improve the fluency of my fourth class students by sharing with them their favourite world: the world of music.

First of all I selected three songs: *I don't wanna miss a thing* by Aerosmith, *Rome wasn't built in a day* by Morcheeba, *Father and Son* by Cat Stevens.[1]

My students were enthusiastic at working with songs in our Lab and they did not loose their enthusiasm even when I showed them a song to rebuild, in fact I had scrambled the order of the strophes and moreover some words were missing. I made them listen to the first song three times in order to reconstruct it and, finally, after having checked their work, they could sing, following on their computer screens the Karaoke version of the whole song. After that we carried on a very accurate reflection on the text.

We exploited the second song *Rome wasn't built in a day* following the same procedure but, this time, the activities aimed both at new words learning and at consolidation of a grammar structure: the *passive voice.*

The third song was *Father and Son* by Cat Stevens, I chose it because of the special social aspect it deals with, i.e. the generation gap between parents and their teenage children. It is also extremely melodious, quite easy to understand and Cat Stevens's diction is clear, which was important for the activity I had in my mind. Instead of giving my students any photocopies of the text, I divided them into groups and each group had to listen to the song and write down a different verse in order to reconstruct the whole text. After that they regrouped and exchanged the words and phrases they had understood. Finally they compared their version of the song with the original text. They were pleased with themselves when they managed to accomplish their task and this was very gratifying.

Our musical adventure ended with a translation activity: I created a text in Italian, whose translation was made up of words and phrases from the songs. The use of the dictionary was forbidden, but even the weakest of them were able to attain fair results.

It was a really motivating experience which has stimulated my students' interest in English learning.

"Father and Son"

Giovanna Andolina

Level

Intermediate

Objectives

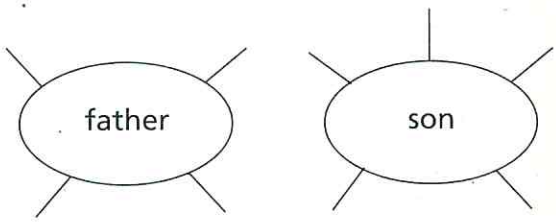
– To use the song to motivate students to express feelings in L2.

– To focus attention on the generation- gap through the analysis of the text.

Step 1

Brainstorm on the title.

Spider diagram to elicit words and feelings associated with the words



Step 2

Play the song by Cat Stevens. No task is required; at the end the teacher asks:

– What is the tone of voice of the father like? Why?

– What is the tone of voice of the son like? Why?

[1] All the activities were carried out in compliance with copyright restrictions.

– Is the father suggesting? Giving advice? Trying to convince?
– Which is the tense of the verbs the father uses? Is he giving advice or ordering?
– Why is the son so angry?
– Do you think it is a new dispute or an old one?
– Which pronoun does the son use referring to his father? (HE)
– Does **HE** mean something?

Step 3
Class discussion.

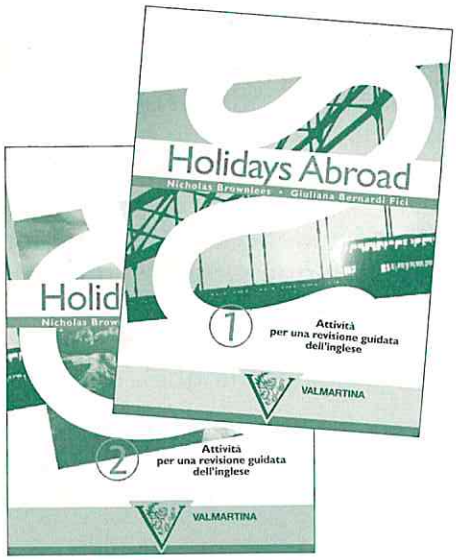
Step 4
Follow up: group work and dramatization.
Group 1 - TASK: Decide the place and time of the day when the dispute has happened: the people, their reaction, what each of them says.
– Write a transcript and rehearse it.
– Pay attention to the tone of the voice and the gestures

Group 2 - TASK: Half group imagines to be the father and the other half imagines to be the son.
Eeach group has to find more reasons on each part.
Later they can try to write a new song and play it.
A group of students, during the experience, set the scene in the kitchen, at breakfast time, with:
– the father: shouting and accusing his wife of being too weak with her children;
– the mother: silent, trying to hide her tears while cooking;
– a little brother: happy because he would have a room all for himself;
– an old grandmother: moaning and trying to make peace, reminding her son that he was worse than her grandson;
– a teenager sister: backing her brother and thinking of following him;
– a dog: miserable and thinking "who is going to take me out now?"

Students like the role play and usually bring their own experience, but some may react negatively because they may be too much involved and do not want to take part in the activity. Don't force them, you can use them as monitors of the group or as stage directors.
In the activity of group 2 it is very interesting to see how the fact of being in the adults' shoes brings the students to a new awareness about the problem of the generation gap.

Holidays Abroad

NICHOLAS BROWNLEES • GIULIANA BERNARDI FICI



Attività per una revisione guidata dell'inglese per il biennio delle Superiori

Holidays Abroad è concepito come strumento di esercitazione per il ripasso estivo, ma è anche utilizzabile per il consolidamento della lingua durante l'anno scolastico.

Volume 1, pp. 96 + **CD allegato** € 8,70
Volume 2, pp. 96 + **CD allegato** € 9,00

VALMARTINA

Language Primary Show: dall'Inghilterra, con il CILT, voglia di cambiare!

Irina Cavaion

Proprio quando l'ANILS è impegnata con la sua conferenza annuale, anche la Gran Bretagna si dà da fare, ed il lavoro non è poco: in questa nazione dove il fantasma delle *foreign languages* aleggia disturbando anime importanti quali quelle del Primo Ministro Tony Blair, del segretario di Stato presso il ministero dell'istruzione Estell Morris, dei membri della House of Lords, il traguardo sembra chiaro, o almeno chiaro è il numero che lo rappresenta: 2012!
Entro questa data infatti il governo si impegna a portare l'insegnamento delle lingue straniere in tutte le scuole elementari del paese dove, *so far*, questa materia malvoluta è presente nelle statistiche con il segno "–".
Ma noi, che delle statistiche ci fidiamo non al punto da rimettere in quei numeri tutta la nostra curiosità, vogliamo fare un po' di giustizia raccontando come la solita buona volontà di insegnanti dinamici e creativi riesca a dare vita a paesaggi idilliaci, modelli di perfetta summa teorico-pratica-comunicativa anche là dove storia, politica, condizioni geografiche, globalisation e chi più ne ha più ne metta, sembrano condannare senza pietà ogni tentativo di multilinguismo.
Tutto ciò è possibile raccontarlo grazie al CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research), un centro di ricerche con diverse sedi sparse su tutto il territorio nazionale che anche quest'anno si è impegnato ad assicurare l'ormai consueto appuntamento dedicato all'educazione delle lingue straniere nelle scuole elementari, il Language Primary Show.

Sono venuta a conoscenza del Language Primary Show visitando il sito di NACELL, che sta per National Advisory Centre on Early Language Learning. Questo dato è significativo per il fatto che pur frequentando diversi ambienti educativi a Cambridge (dove mi trovo in qualità di *Erasmus student*) non ho trovato tra questi il minimo indizio che lasciasse sospettare dell'esistenza del convegno. Nelle scuole elementari dove svolgo il mio tirocinio infatti non c'è nemmeno l'ombra dell'insegnamento delle lingue straniere. A questo punto il mio interrogarmi sul chi mai potesse esserci a quel convegno, per chi fosse organizzato, poteva trovare risposta solo nella decisione di andare di persona a quell'accattivante e non poco surreale appuntamento.
Dunque destinazione Manchester, Conference Centre, Language primary Show. E le sorprese non sono state poche.

La conferenza è iniziata in perfetto orario: nella platea non fantasmi ma insegnanti in carne ed ossa provenienti dalle quattro *countries* del Regno Unito.
In apertura i consueti saluti, ringraziamenti e l'immancabile messaggio del politico attesissimo che "si scusa, ma proprio quel giorno è *tremendously* impegnato altrove" (naturalmente appoggia e sostiene l'importanza dell'evento ...).
Ad onor del vero, quei politici sono realmente coinvolti nel problema Modern Foreign Languages in quanto oltre all'urlo inascoltato degli insegnanti in patria, anche l'opinione pubblica e politica europea comincia a farsi pesante (è di pochi giorni antecedente il convegno infatti un articolo in prima pagina del quotidiano nazionale "The Indipendent" intitolato *Europe tells us: improve teaching of our languages)*.

Ma veniamo ai propositi che hanno ispirato l'organizzazione delle due giornate. Essi sono stati indicati come segue.

1. Esplicitare i benefici dell'insegnamento precoce delle lingue straniere (tra i quali quello importante di favorire in generale un atteggiamento positivo nei riguardi dell'apprendimento delle lingue).

2. Dimostrare la superiorità di un insegnamento integrato nel curriculum (ovvero la lingua straniera come lingua veicolare).

3. Segnalare l'importanza di avvalersi di metodi stimolanti e di usare materiale altret-

tanto motivante per contribuire a far crescere l'entusiasmo e l'interesse negli alunni, genitori, insegnanti e school manager.

Dunque continuità, integrazione nel curriculum, problema degli orari, mi è sembrato di essere a casa, ma vorrei segnalare l'importanza che è stata data al punto primo, quello atto all'esplicitazione dei vantaggi derivanti da un'educazione precoce delle lingue straniere. Numerosi interventi infatti sono stati dedicati a questo aspetto, chiamando in causa teorie linguistiche dell'acquisizione della lingua seconda (che tra l'altro non concordano per niente e non confermano la superiorità dell'*early learning*) e ragioni pedagogiche, quasi i partecipanti fossero ancora da convincere. Solo più tardi infatti ho scoperto che la maggior parte degli insegnanti presenti erano docenti di scuola media che, per curiosità o perché invitati, hanno cominciato ad insegnare nelle scuole elementari che hanno aderito ai progetti di sperimentazione dell'insegnamento della lingua straniera. Questo è oggettivamente un grosso problema, non discusso nell'ambito di questo convegno, che rimanda al duplice dilemma in questa nazione del dove reperire insegnanti di lingue (in un paese dove le facoltà di lingue stanno chiudendo e dove si studia solo francese!) e di chi debba insegnare nel ciclo primario.

Alla voce "metodologie" il convegno si è rivelato particolarmente interessante, soprattutto a una studentessa continentale quale la sottoscritta, non abituata al vezzo creativo della didattica anglosassone che prevede una serie infinita di giochi di gruppo, role-plays, e un uso inimmaginabile di realia, pupazzi, e lavagne luminose. (Da segnalare che per l'occasione è stata anche organizzata una mostra del materiale didattico per l'insegnamento delle lingue straniere disponibile sul mercato). Il convegno in questo senso ha voluto rappresentare un importante punto di riferimento per l'arricchimento delle pratiche didattiche di insegnanti effettivamente molto desiderosi di emanciparsi da una antica e ben radicata tradizione di *grammar translation*, tuttora presente in molte classi di lingue straniere. Dunque "*exciting and effective methods*" associati alla straordinaria personalità di qualche insegnante quasi *native speaker* della lingua insegnata, hanno reso possibili delle esperienze veramente emblematiche (da menzionare quella di un comprensorio di Liverpool), coinvolgenti intere scuole dalle classi d'infanzia alle ultime delle medie, in cui la classica immagine monolingue della nazione è straordinariamente smentita.

Ma quello che con difficoltà permette un confronto tra noi e la Gran Bretagna è la grande differenza tra i due sistemi educativi dove quello anglosassone, se pur riformato, è caratterizzato da una ingestibile frammentarietà territoriale che non offre nessun punto di riferimento se non quello rappresentato dai livelli di *achievement* previsti dai Test nazionali (distribuiti da agenzie comunque quotidianamente criticate per l'alta casistica di errori o di scorrettezze di procedura). Questa mancanza di una strategia a livello nazionale è il grande male che il CILT, attraverso la voce del Presidente Lid King, ha dichiarato di voler combattere. Le ultime attenzioni a livello politico per quanto riguarda le lingue straniere infatti sono state accettate con discreto entusiasmo; molta più fiducia invece è riposta nei LEA (Local Educational Authorities), nei direttori didattici, e negli insegnanti stessi per i quali questa associazione ha in programma una serie di iniziative atte ad arricchire e stimolare la curiosità e a modernizzarne le metodologie.

Per concludere questo ritratto di una significativa esperienza in terra anglosassone vorrei raccontare di quella che io ho avvertito come una grande assenza. Controllando infatti ripetutamente nell'ordine del giorno, curiosando tra dei seminari e interrogando numerosi insegnanti, non ho trovato indizio che accennasse alla realtà straordinariamente multiculturale che caratterizza le classi elementari inglesi molto di più di quelle italiane. Un solo workshop infatti è stato dedicato all'aspetto dell'interculturalità (un interessantissimo intervento di Peter Satchwell intitolato con efficacia *Little Englanders – or educated Europeans*?), e anche questo frequentato da non più di una decina di insegnanti piuttosto imbarazzati nel sentirsi chiedere quale importanza rivesta la *cultural awareness*

nell'intero curriculum della scuola dove insegnano.
Dunque ostacolo alla espansione di una cultura favorevole alla diversità linguistica è legata sì alla frammentarietà di molti bei progetti non guidati da una direttiva chiara a livello nazionale, ma anche oserei dire, da una preoccupante mancanza di *cultural awareness* negli insegnanti stessi che sembrano dimenticare che "the purpose of learning a foreign language is not just to learn the language but also to experience or learn something about life through the language" (Johnstone 1994).
A proposito vorrei menzionare un bellissimo articolo apparso nel quotidiano *The Guardian*, supplemento dedicato all'educazione, dove Hilary Footitt – *chair of the University Council of Modern Languages* – invita i lettori a pensare che "*monolingual citizenship*" non può predisporre a capire le diversità e per questo "*languages give us access to other countries of the mind*".
Lo studio di una lingua e cultura straniera inoltre arricchisce e migliora la conoscenza della nostra stessa cultura e questa esperienza ne è un esempio in quanto non può non far riflettere e apprezzare la fortunata e ricchissima realtà storica e geografica del nostro paese che, credo di poter dire, ci obbliga ad una più profonda coscienza dell'importanza della diversità.
È infatti con grande piacere ed orgoglio che ho appreso del convegno dell'ANILS dedicato alle ricchezze linguistiche che il Friuli-Venezia Giulia, regione dove vivo attualmente, offre a tutti noi.
Essa è una grande, naturale lezione di interculturalità che aspetta di essere sfruttata per arricchire le nostre coscienze, per nutrire la nostra capacità di convivenza, per renderci all'altezza di un futuro che non può scappare al suo destino multilingue.

Riferimenti bibliografici

JOHNSTONE R. (1994) *Teaching Modern Languages at Primary School*, Londra, CILT.

RICHARD GARNER, *Europe tells us: improve teaching of our languages*, in The Indipendent, 11-02-02.

HILARY FOOTITT, *Opinion*, in The Guardian Education, 23-10-01.

CILT, Centre for Information on Language Teaching and Research
20 Bedfordbury
London WC2N 4LB
www.cilt.org.uk

NACELL, National Advisory Centre on Early Language Learning (stesso indirizzo del CILT)
www.nacell.org.uk

ANILS sezione di Cento
Un anno di attività

Paola De Matteis

Dedichiamo una pagina al resoconto dell'attività di una sezione nata un anno fa in una cittadina di provincia, tra Bologna, Modena e Ferrara. Pubblichiamo questi dati perché sono esemplari delle possibilità che si aprono per i gruppi di insegnanti che vogliono maturare professionalmente.

Si conclude il primo anno di attività della sezione ANILS di Cento (Ferrara), costituita nel giugno 2001 presso il locale Liceo classico "G. Cevolani", con il quale ha stipulato una convenzione sia per l'uso dei locali e delle attrezzature sia per l'organizzazione di corsi e iniziative di formazione e aggiornamento per il personale degli Istituti scolastici del territorio centese. Attualmente nella sezione sono iscritti 26 docenti di lingua straniera.

1. L'inaugurazione ufficiale della sezione è avvenuta il 26.09.01 con la celebrazione della **Giornata Europea delle Lingue**. Giornata di festa, piena di suoni e di colori nella piazza di San Lorenzo, che si è articolata dalle ore 9.00 alle ore 19.00 in attività di 20 laboratori linguistici animati dagli allievi del triennio dell'indirizzo classico e linguistico del Liceo "G. Cevolani". Le attività hanno visto la partecipazione di 650 bambini e ragazzi di Cento e paesi limitrofi. Al termine della giornata i prodotti e risultati dei workshop sono stati presentati e rappresentati nell'Auditorium di San Lorenzo.

2. Nell'ambito delle celebrazioni della settimana Comenius, la sezione ANILS ha promosso la celebrazione del **Comenius day** (26.11.02) coinvolgendo gli allievi degli Istituti scolastici locali in un lancio collettivo di palloncini con messaggi. C'è poi stato un incontro, rivolto ai docenti delle diverse discipline, per la promozione e diffusione dei programmi europei Socrates, referente Paola De Matteis.

3. Tra febbraio-giugno 2002 la sezione si fa promotrice di attività di formazione in servizio per il personale docente e non docente, con la realizzazione, in orario pomeridiano, di corsi di potenziamento e apprendimento di **lingua inglese e tedesca**, tenuti da docenti madrelingua. Ai corsi, di otto incontri di due ore ciascuno, hanno partecipato 65 persone.

4. "Un portfolio linguistico per gli istituti scolastici del territorio centese" è il titolo del corso di formazione e autoaggiornamento in sei incontri, per un totale di 12 ore, rivolto a docenti di lingua straniera degli istituti scolastici del territorio. Caratteristica del corso è la realizzazione di un progetto in verticale, dalla scuola elementare alla superiore, per collaborare alla realizzazione di un portfolio linguistico da introdurre nel proprio curricolo con l'a.s. 2002-2003. La presentazione del portfolio prodotto è avvenuta il 12.06.02, in occasione dell'incontro sociale di fine anno.

5. Convenzioni: Ai soci ANILS della sezione di Cento sono riservati sconti del 10-15% presso tre librerie e cartolibrerie cittadine. Inoltre, i soci ANILS hanno diritto allo sconto del 10% per l'acquisto di biglietti e abbonamenti per la stagione teatrale in programma presso il Teatro comunale Borgatti e Pandurera.

Per l'anno prossimo abbiamo in previsione la **"festa delle lingue: io, tu e gli altri"**, in collaborazione con l'assessorato alla Cultura per l'organizzazione di **attività di animazione linguistica integrate con attività sportive** in un percorso di Orienteering. Oltre a queste, ci sarà la solita attività di formazione in servizio per il personale docente e non docente, in particolare sul CLIL, la ricerca-azione, e, sempre in orario pomeridiano, i **corsi di potenziamento e apprendimento di lingua inglese e tedesca, tenuti da docenti madrelingua.**

Letteratura in Internet: schede

Linda Rossi Holden

Edgar Allan Poe

Edgar Poe **(1)** nasce a Boston nel 1809 da una coppia di attori girovaghi. Rimasto orfano della madre all'età di due anni, viene adottato dalla famiglia di John Allan, agiato commerciante di Richmond, VA **(2)**, da cui il secondo nome Allan a precedere quello del padre originale. Nel 1815 si trasferisce assieme alla famiglia in Inghilterra e vi rimane fino al 1820. Tornato negli Stati Uniti, si iscrive nel 1826 all'Università della Virginia, che, nonostante i buoni risultati, frequenta per solo un anno, essendo sommerso da debiti di gioco che il padre rifiuta di pagare e che lo costringono anche ad interrompere il fidanzamento con Sarah Elmira Royster. Privo di mezzi di sostentamento, Edgar si iscrive nel 1827 all'accademia militare di West Point, dalla quale viene però cacciato dopo pochi mesi per insubordinazione. È a questo periodo che risale il suo primo volume pubblicato anonimo, *Tamerlane and other Poems* **(3)**, versi ispirati dalla poesia di Lord Byron.

Nel 1829 appare *Al Aaraf, Tamerlan, and minor Poems* **(4)**, raccolta di poemetti in versi che mostrano già la musicalità che caratterizzerà lo stile successivo della sua poesia. Nel frattempo si trasferisce a Baltimora, presso la casa di una zia vedova, di cui, nel 1835, sposerà la figlia, Virginia Clemm. In questi anni si dedica alla letteratura come mezzo per guadagnarsi da vivere. Nel 1833 un giornale locale pubblica il suo primo racconto importante, *MS. found in a Bottle (Manoscritto trovato in una Bottiglia)* **(5)**. Trasferitosi con la zia e la cugina a Richmond, riesce a farsi assumere come redattore di una importante rivista letteraria locale, il Southern Literary Messenger, per poi sposare Virginia, non ancora quattordicenne. Nel Messenger si afferma come serio e severo censore degli scrittori popolari contemporanei, cosa che, combinata al bere eccessivo, gli procura l'astio della direzione della rivista, dalla quale viene allontanato nel 1837. Questo fatto può essere considerato emblematico della vita di uno scrittore in cui l'apprezzamento, da parte già dei contemporanei, si accompagna a sregolatezze e conflittualità con se stesso e con gli altri. Sul Messenger riesce comunque a pubblicare alcuni dei propri lavori tra cui Israfel **(6)**, una delle sue poesie più apprezzate, *Berenice* **(7)** del 1835, forse il suo racconto più terrificante, e *The Narrative of Arthur Gordon Pym of Nantucket (Le avventure di Arthur Gordon Pym)* **(8)**, che, pur lasciando intravedere i temi allucinanti che gli sono tipici, rappresenta un raro tentativo di Poe di adeguarsi ai gusti dell'epoca, essendo sostanzialmente un racconto di viaggi.

Negli anni successivi si trasferisce prima a New York (1837) **(9)**, quindi a Philadelfia (1838-1844)**(10)**, poi di nuovo tra New York e Baltimora (1844-49) **(11)**, tentando, con moderato successo, di affermarsi come critico letterario (di Dickens e Hawthorne, tra gli altri) **(12)** e continuando a scrivere poesie e racconti. Dopo che nel 1835 appare la sua prima raccolta di racconti (*Tales of the Grotesque and of the Arabesque - Racconti del Grottesco e dell'Arabesco*), nel '38 viene pubblicato il racconto breve *Ligeia* **(13)**, dallo stesso Poe considerato una sorta di manifesto stilistico. Del '39 è uno dei suoi pezzi che diventerà tra i più famosi, *The Fall of the House of Usher (Il Crollo di Casa Usher)* **(14)**. Segue nel 1841 il celebre *Murders in the Morgue (I Delitti della Rue Morgue)* **(15)**, ambientato a Parigi (come il suo seguito, *The Mystery of Marie Roget - Il mistero di Marie Roget*) **(15bis)**. In esso appare il primo "detective" della storia letteraria, Auguste C. Dupin, ed è considerato l'antesignano del racconto poliziesco. Nel 1845 il poemetto *The Raven (Il Corvo)* **(16)** dà a Poe la prima grande fama letteraria. Le opere di Poe vengono tradotte in Francia da Baudelaire **(17)**. Tra i suoi altri racconti più noti ed apprezzati si ricordano *The Black Cat* (*Il Gatto Nero*); *The Cask of Ammontillado* (*Il Barile di Ammontillado*); *The Tell-Tale Heart* (*Il Cuore rivelatore*); *The Pit and the Pendulum* (*Il Pozzo e il Pendolo*); *A Descent into the Maelstrom (Una Discesa nel Maelstrom)* **(18)**. Essi esulano dal carattere gotico o della "ghost story" tipicamente europei; le loro storie sono ambientate in un imprecisato presente e le paure e le allucinazioni nascono all'interno del personaggio stesso piuttosto che incombere su di lui dal mondo esterno. Tra la saggistica le opere più rilevanti sono *Philosofy of Composition (Filosofia della Composizione)* e *The Poetic Principle (Il Principio Poetico)* **(19)**.

Nel 1847 muore la moglie, già ammalata di tubercolosi, e per Poe è un brutto colpo. Lo scrittore accentua la sua abitudine all'alcolismo, cosa che non gli impedisce di continuare a scrivere. Nel 1848 infatti esce *Eureka*, una poema in prosa a carattere filosofico **(20)**.

I suoi progetti di risposarsi con la fidanzata di gioventù di Richmond si interrompono una sera del 1849, quando viene trovato agonizzante e delirante all'uscita di un pub di Baltimora. Ricoverato in ospedale, muore pochi giorni dopo. Sulle cause della morte è emersa di recente, da uno studio dell'Università medica del Maryland, l'ipotesi della "rabbia", che gli sarebbe stata trasmessa dai gatti **(21)**. Scompare

in questo modo lo scrittore a cui non solo si deve l'invenzione del racconto investigativo e del moderno racconto del "brivido" e del mistero, ma a cui più di ogni altro si deve il merito di aver trasformato il racconto breve da aneddoto a forma d'arte.

(1) www.gothic.net/poe/home.html
www.mysterynet.com/poe/main.shtml
http://bau2.uibk.ac.at/sq/poe/Bio.html
www.eapoe.org/index.htm
www.comnet.ca/~forrest/index.html
www.poedecoder.com/bioindex.html (con la biografia più dettagliata)
(2) www.poemuseum.org/museum.htm
(3) http://bau2.uibk.ac.at./sg/poe/works/tamerlan.html
(4) http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/Work.html
www.gothic.net/poe/works.html
(5) http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/ms_in_bo.html
www.gothic.net/poe/works.html
(6) http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/israfel.html
(7) http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/berenice.html
(8) http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/a_g_pym/toc.html
(9) http://utenti.tripod.st/EdgarAllan_Poe/ImmaginiPoe.htm
(10) www.nps.gov/edal/index1.html
(11) www.eapoe.org/index.html
http://utenti.tripod.st/EdgarAllan_Poe/ImmaginiPoe.htm
(12) http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/criticis/toc.html
(13) http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/ligeia.html
(14) http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/usher.html
www.poedecoder.com/Qrisse/works/usher.html
http://utenti.tripod.st/EdgarAllan_Poe/indice1.htm
(15) http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/murders.html
(15bis) http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/m_roget.html
(16) http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/poetry/raven.html
(17) http://members.aol.com/baronpo/prosperm.htm
(18) http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works.html
www.gothic.net/poe/works.html
www.poedecoder.com/Qrisse/works.html
(19) http://bau2.uibk.ac.at./sg/poe/works/criticis.html
(20) www.gothic.net/poe/works/eureka.txt
(21) www.csustan.edu/english/reuben/pal/chap3/poedeath.html

Per quanto riguarda siti contenenti testi consultabili e materiale biografico e critico in lingua italiana, si citano: www.tuttogratis.it/editoria/edgarallanpoe.html (contenente links di accesso ad alcuni dei siti in lingua inglese sopraelencati)
www.cronologia.it/poe/indice.htm
www.cronologia.it/poe/racconti.htm (con alcune brevi indicazioni critiche sulle tappe storiche del genere letterario)
www.utenti.tripod.st/EdgarAllan_Poe/indice1.htm
http://web.tiscalinet.it/tempo_libero/racconti/ea-poe/poe.htm

Per la più completa webliografia su Poe si rimanda, oltre che al già citato www.gothic.poe/net/home.html (contenente anche una dettagliato elenco di film tratti dalle opere dell'autore), a:
http://andromeda.rutgers.edu/~ehrlich/poesites.html (contenente un vastissimo elenco di siti, con i Links di accesso)

SEZIONI ANILS

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