SCUOLA E LINGUE MODERNE

ANNO XXXIV
5
MAGGIO
1996

SeLM
Direttore: Paolo E. Balboni

Gli insegnanti sono come le formiche:
lavorano, lavorano, poi nel loro piccolo...

RIVISTA MENSILE ORGANO UFFICIALE DELL'A.N.I.L.S. (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)
Via Veneto, 84 • 86100 CAMPOBASSO • Tel. / fax 0874 - 41.40.43
Sped. in Abb. Postale Pubblicità inf. al 50% • Spedizione mensile TAXE PERÇUE (TASSA RISCOSSA) • DIR. P.T. MODENA • ITALIA

INTERNET

E' ora di mettersi in linea

di Stefano Franzato - E-Mail: franzato @ve.shineline.it
WWW page: http://www.shineline.it/cult/fra/docenti/docenti.htm

Diamo per scontato che, a questo punto, abbiate deciso di fare il gran passo tecnologico e vi siete abbonati con un collegamento PPP *full Internet*. Se il vostro provider vi avrà fornito anche i dischetti con i programmi (di solito per Windows 3.1) già configurati per le proprie macchine, vi basterà installare il tutto in una directory nel vostro disco fisso e collegarvi; non dovreste avere particolari difficoltà. Se, al contrario, avete l'abbonamento ma siete a corto di software, dovrete trovare il minimo indispensabile per collegarvi e "navigare", come si suol dire quanto basta per procurarvi il necessario. Questo significa Winsock per il collegamento vero e proprio (e quello solo) e un browser per la navigazione ossia Netscape o Internet Explorer della Microsoft: ambedue sono alla versione 2.0 definitiva e sono disponibili per vari sistemi operativi (soprattutto Netscape): quelli più diffusi sono per Windows 3.1 o 3.11 o Windows 95 e Mac.

Chi avesse Windows 95 non necessita di Winsock: l'installazione di programmi per connettersi a Internet è un pochino complicata: seguite i vari passi suggeriti dalla guida in linea: "Connessione a Internet tramite Accesso Remoto".

Winsock

Chi ha Windows 3.1 o 3.11, una volta in possesso di Winsock - il cui file compresso (zippato) è: Twskxxx.zip dove "xxx" è il numero di versione - lo scompatti in una sottodirectory con il solito compattatore PKZIP e PKUNZIP della PKWARE. Da File Manager clicchi rapidamente due volte sul file TCPMAN.EXE. Immediatamente si troverà davanti alla schermata di configurazione del programma nella quale molte sono le caselle da riempire.

A titolo orientativo io posso dare la mia configurazione. Alle voci: **IP address, Name server e Defaut Gateway** ho messo l'indirizzo numerico dell'*host* del mio fornitore, l'indirizzo numerico, cioè, del computer che è la porta su Internet (Gateway): 194.20.104.70. Va da sé che voi ci metterete l'indirizzo numerico fornitovi dal vostro provider. Nella casella **Netmask** ho messo: 255.255.255.0 e in quella **Domai Suffix** ho scritto: shineline.it. Nelle caselle **Packet vector**: mettete 60, **MTU**: 200, **TCP RWIN**: 1024 **TCP MSS**: 160, **Demand Load Timeaut [secs]**: 5, e **TCP RTO MAX**: 60.

Per quanto riguarda la parte bassa del quadro di configurazione, ho barrato, cliccandovi sopra, la casella **Internal PPP. SLIP Port** equivale al numero di COM PORT a cui è attaccato il modem: di solito 2 se esterno o 3 se interno; ma questo non lo potete sapere che voi. **Baud Rate**: mettete per un modem da 14.400 o 38.400 o anche 57600: non meravigliatevi se è superiore alla velocità del vostro modem: questa velocità non si riferisce a quella tra modem e modem (che è poi, dopo tutto, determinata dal traffico della linea telefonica) bensì a quella tra la vostra COM PORT e il resto del vostro computer, la quale può essere anche molto superiore a quella del puro trasferimento dei dati. Barrate la casella **Hardware Handshake** che è molto più importante di quello che a prima vista si può credere. Consultate il manuale del vostro modem (che sarebbe bene tenere sempre a portata di mano) e cercate il parametro, da inserire nella configurazione permanente del vostro modem, che attiva proprio l'Hardware handshake: tale parametro può variare da modem a modem ed è quello riguardante il cosidetto CTS/RTS flow control. Se non attivate l'Handshake, con ogni probabilità vi connetterete ma non visualizzerete le schermate del Word Wide Web. Nel riquadro **Online Status Detection** cliccate su None: cliccate su OK. Appena l'avete fatto uscire da Winsock: click sul menù file/exit e rientratevi subito; in questo modo sentirà la configurazione che gli avrete appena dato. Per collegarvi cliccate sul menù Dialler/Manual login; scrivete ATDP (numero telefonico della macchina del vostro provider) e premete il tasto Invio: attendete. Se non avrete silenziato l'autoparlante interno del vostro modem o abbassato il suo volume sentirete per alcuni secondi parecchio baccano. Dopo di che dovrete effettuare il cosidetto login, ossia le operazioni di riconoscimento. Battete il nome sul quale vi siete accordati col vostro provider: il mio è semplicemente franzato (in lettere minuscole); subito dopo vi sarà chiesto di inserire la password: battetela con estrema esattezza e non preoccupatevi se i caratteri non compaiono sullo schermo: è una precauzione per evitare curiosità indiscrete di chi, oltre a voi, è eventualmente davanti al computer. Alcuni messaggi e poi schiacciate il tasto ESC. Da questo momento siete in linea.

Finito di stampare il 27/6/96 e consegnato alle poste il 4/7/96

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

RIVISTA MENSILE

Spedizione in Abbonamento Postale Pubblicità inf. al 50%
Anno XXXIV N. 5 Maggio 1996

DIRETTORE:
PAOLO E. BALBONI
San Marco 1622 - 30124 VENEZIA

PROPRIETARIO E RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO DI REDAZIONE:
Anthony Baldry
Bona Cambiaghi
Maria Grazia Caminiti
Rossella Capriata
Domenico D'Alessandro
Maurizio Gotti
Maria Ibba
Cecilia Luise
Giovanni Minardi
Pietro Neri

COORDINAMENTO DELLA REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Verdi, 18
21100 VARESE
Tel./Fax 0332/238095

☆

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

AMMINISTRAZIONE:
Prof. Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84
86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874/414043

☆

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a: ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84
86100 CAMPOBASSO

Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da L. 750 in francobolli.

La pubblicità non supera il 50%.

☆

Stampato con i tipi del Poligrafico ARTIOLI S.p.A. 41100 Modena, Via Emilia Ovest, 669 - Tel. 059/827181 - Fax 059/826819

EDITORIALE

2 PAOLO E. BALBONI
Gli insegnanti sono come le formiche: lavorano, lavorano...

SAGGI

TERESA MARZANO
1953-1995: La procedura *Cloze* quarant'anni dopo 4

7 SCHEDA: Teresa Marzano: Esercitazione didattica
CONGRESSI E CONVEGNI

ESPERIENZE

MARIA PAOLA NICOSIA
L'uso delle canzoni nella scuola primaria
***PAVIA '96:** Convocazione dei Presidenti* 8

11 ROSANNA PAVAN
"English breakfast" ed educazione alimentare

LEONARDO GRECO
"Croisez les mots!": un'attività di comprensione e produzione 13

14 NICOLA MONTANARI
Dilemma Shakesperiano: francese o inglese?
L'esperienza di un'indagine

VITA DELL'ANILS

LUIGI A. MACRÌ
ANILS e Telecom insieme per sperimentare il futuro 15

16 MARIA CECILIA LUISE
Crisi del volontariato e crisi della professionalità
Libri giunti in redazione
Hanno collaborato a questo numero

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

Gli insegnanti sono come le formiche:

Lavorano, lavorano ma poi nel loro piccolo...

È stato un fine d'anno drammatico per chi, in quanto presidente di un'associazione di professionisti, è stato sommerso da telefonate, fax, lettere da insegnanti schiacciati dalle schede immani, buttati in pasto a corsi di recupero esplosi nella mente di chissà chi, calpestati sui "gradoni" della carriera, bersagliati da altre amenità non negative di per sè, ma malefiche per il modo perfido in cui son buttate sulle loro spalle. L'essere "formiche" che compiono il loro dovere non ci umilia, sappiamo che ogni insegnante è solo un elemento in un progetto ben più complesso – che è quellodi membri di una società con l'incarico di formare la classe dirigente e operante di domani.
Come dar voce a tale malessere? Come evitare che erompa così come altri malesseri (anche quelli spesso giustificati) stanno esplodendo nel nord-est in cui vivo, traducendosi però in un'esplosione disordinata, priva di una linea politica coerente e propositiva, ridotta al "tanto peggio tanto meglio"? Vediamo un po' di esempi di malessere

Un esempio

Riproduco qui accanto una delle lettere che mi ha fatto più male e che deve far soffrire ogni persona che dedica all'ANILS ore e fatica. È la resa, la sconfitta. Non della collega Argomeni, ma di una scuola governata con una logica che non ha senso, non ha più contatto con la realtà. Una scuola in cui la riduzione del costo della docenza diventa primario rispetto alla qualità dell'offerta formativa che deve, nell'Europa d'oggi, essere di due lingue, non solo di una (che poi questa sia l'inglese, il tedesco o altro, non importa).

Al Presidente nazionale

La sottoscritta, responsabile dell'ANILS per la provincia di Cosenza dal 1983, ritiene opportuno rinunciare all'incarico, data la sopressine dell'unica cattedra di tedesco nelle scuole medie della provincia, di cui è titolare. Molti iscritti potrebbero infatti interpretare tale sopressione non come un insuccesso personale, ma come un'incapacità dell'associazione di mantenere il plurilinguismo, di fronteggiare quindi le attuali carenze legislative.

Maria Rosa Fregomeni

Il mito della "riconversione linguistica"

Molti burocrati ministeriali e dei provveditorati stringono le spalle di fronte alla conversione in "inglese" di cattedre di altre lingue; "riconvertitevi voi", ci dicono, "insegnate un'altra lingua". Si rifanno in effetti al D.M. del 17.05.1995 riguardo al quale la sezione di Firenze, con le parole di F. Amato, si chiede:

– Un insegnante che insegna tedesco da 20 anni può essere in grado di insegnare un'altra lingua, dopo aver seguito un corso di 80 ore in 5 settimane, in ragione di 16 ore la settimana?
– Come si può seguire tale corso e preparare un esame quando si è impegnati a scuola tutta la mattinata?
– Quale professionalità si può acquisire in tali condizioni e in così poco tempo? Non è umiliante per l'insegnante "insegnare" una lingua che non padroneggia?

La sezione ANILS di Firenze

Non ci scandalizza l'idea che un insegnante possa venire riqualificato: in molte nazioni europee gli insegnanti di lingua insegnano spesso due lingue straniere: ma certo non in seguito a corsi-burla, offensivi prima per chi li propone che per chi, ricattato sulla conservazione del posto di lavoro, se li vede proporre. In molte nazioni europee la combinazione è "lingua nazionale + lingua straniera", sull'assunto che nella lingua nazionale c'è già una competenza disciplinare, mancando semmai quello metodologico-didattica. Comunque, non è neppur questa la strada. L'unica è l'allargamento dell'offerta di lingua nella scuola media di I e II grado.

lavorano, lavorano, ma poi nel loro piccolo si...

Paolo E. Balboni

La formazione continua

La formazione continua è la chiave della società futura, e l'Unione Europea vi ha dedicato ampio lavoro ed investimento. Va detto subito che l'idea di obbligare i docenti a un minimo (davero molto minimo) di ore annue è sensata. Ma sta alle sezioni ANILS offrire corsi (facendoseli approvare dal Provveditorato, come altre sezioni già fanno). Questo va bene per chi già insegna. Ma i precari?

Quello che ci scrive la collega a fianco è la cronaca dello spreco di risorse di entusiasmo e di preparazione professionale.
Che senso ha? Come far si che la motivazione regga, dopo aver conseguito lauree a pieni voti, abilitazioni a pieni voti, aver investito a corsi e master, a pieno costo oltre che a pieni voti?

> *Noi precari siamo ormai degli insegnanti virtuali. Che senso ha continuare, dopo anni, a frequentare corsi di perfezionamento di didattica, sulla valutazione, sulla programmazione, senza che noi si riesca mai davvero a programmare?*
> Rossella Pasqualetti.

Le sezioni di Trapani e di Torino, di Firenze e di Torino, mi scrivono, con dovizia di decine e decine di firme, lettere praticamente simili: è ormai routine.
Narrano di scuole in cui le lingue, spesso due per classe, vengono ridotte a una; oppure di possibilità di istituzioni di classi bilingui che vengono respinte.
Nicola Bardarò, a questo punto, riprende la sua vecchia idea e propone la sopressione delle cattedre di Educazione Tecnica per far posto alla seconda lingua.... Siamo giunti, schiacciati come formiche, a ribellarci contro tutto e tutti.
Che fare? "Incazzarci", come fanno le formiche nel loro piccolo, non serve. Piangere neppure.
Occorre riprendere un'azione politica precisa:
- l'ANILS chiederà incontri al Ministero e ai cinque Sottosegretari;
- ricorderemo a Prodi quanto scritto e detto sulle lingue per anni;
- ciascuno può andare dal suo deputato o senatore (il sistema uninominale ci rende padroni e non sudditi in questo caso) a chiedere conto di quello che faranno;
- nella scorsa legislatura *tutti* i partiti avevano approvato il disegno di legge che introduceva la doppia lingua. Dove sono ora? Rinfreschiamogli la memoria.

E intanto continuiamo a tenere alta la nostra professionalità, anche quando (come scrive M.C. Luise nell'ultima pagina) essa viene attaccata da una burocrazia capace di demotivare chiunque.
Continuiamo a fare come
- a Lamezia Terme, dove è nata una sezione ANILS, che sarà diretta dal prof. Mercuri;
- a Crotone, dove la prof. Mantegna presiederà la nuova sezione ANILS;
- a Vicenza, dove la presidente Boscardin è riuscita a portare a termine la realizzazione di un corso di cinque giorni per docenti di francese, tenuto in Francia e riconosciuto come aggiornamento dal MPI;
- a S. Giorgio Albanese, dove sta nascendo una sezione di docenti di albanese, guidata da A. Pesce;
- in cento altre città d'Italia, dove rimboccandosi le maniche, le formiche continuano a lavorare, si preparano a lavorare meglio, ma sono sempre più pronte ad incazzarsi: non più a vuoto, contro il "sistema", ma contro il parlamentare che hanno eletto, contro il governo che, spesso, hanno votato e che rivoteranno sulla base di quello che saprà fare per l'educazione linguistica nella scuola.

1953-1995: La procedura *Cloze* quarant'anni dopo

"...teaching ideas are related to their social and intellectual context"
L.G. KELLY

Teresa Marzano

Fondamenti psicologici del Cloze

La procedura *cloze* è una prova di valutazione globale che richiede al discente acutezza, ingegnosità e produttività.
Era il 1953, quando Wilson Taylor propose per la prima volta l'ormai classica procedura con la quale alcune parole sono sistematicamente cancellate da un brano di lettura e sono sostituite da spazi vuoti di lunghezza uniforme. In questo modo il lettore è sollecitato a fare congetture intelligenti, pertinenti al contesto, e quindi a riempire gli spazi con parole adatte. Taylor coniò anche il neologismo *cloze* che nello spelling, sebbene non nella pronuncia, è una corruzione intenzionale del verbo *to close*, e intende ricordare la legge della "chiusura", uno dei concetti principali della psicologia della Gestalt.
I fondatori della psicologia della Gestalt, Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Kohler (1887-1967), e Kurt Kofka (1886-1941) avevano già elaborato la struttura concettuale della Gestalt in Germania. In seguito, a causa del nazismo, essi si rifugiarono in USA ove continuarono a lavorare insieme. I concetti da loro elaborati, diffusi su vasta scala, hanno influenzato generazioni di psicologi. La teoria della Gestalt considera i fenomeni concreti (le figure visive) ed i fenomeni astratti (la memoria, l'apprendimento) un tutto unico, una struttura definitiva avente una sua "forma" individuale possibile comprendere attraverso la sua scomposizione in una serie di elementi giustapposti. Secondo questa teoria la legge della chiusura è di vitale importanza. Essa riflette la tendenza naturale degli esseri umani a percepire figure non finite o incomplete come entità complete e quindi a riempire gli spazi vuoti di forme non complete. In altre parole sia i processi fisici che quelli mentali hanno una tendenza naturale a completare o a "chiudere" figure incomplete o atti incompleti. L'esempio tipico di chiusura visiva è il completare figure geometriche – rettangoli, triangoli, cerchi – disegnate in maniera imperfetta.

Implicazioni metodologiche e didattiche del Cloze

Per analogia, la tecnica del *cloze* di Taylor sfida il lettore a riempire i vuoti creati dalla cancellazione intenzionale di alcune parole in un testo. La tipica procedura *cloze* consiste in un brano di lettura in cui ogni cinque (o sei o sette) parole si cancella una parola e la si sostituisce con uno spazio vuoto di lunghezza standard, cossichè chi esegue il test non ha alcun indizio immediato sulla lunghezza della parola cancellata. L'approccio "rigido" richiede che le cancellazioni siano fatte ad intervalli regolari, senza eccezioni, perfino se la parola da cancellare è un nome proprio, una data o un numerale. L'approccio "liberale" più tollerante, raccomanda di cancellare, in tali esempi, la parola precedente o seguente il nome proprio, la data, o il numerale. Alcuni specialisti raccomandano che le prime e le ultime frasi del brano non debbano contenere cancellazioni.
Abbiamo due tipi di test, il primo è chiamato *cloze a cancellazione fissa*, il secondo è chiamato *cloze a cancellazione variabile o razionale,* in quest'ultimo test solo voci specifiche, come preposizioni, articoli etc. sono cancellate, secondo scopi didattici precisi. Per valutare e classificare i *cloze* tests ci si può avvalere di due approcci: l'approccio con la "parola esatta" che ritiene corretta solo la parola originale cancellata, mentre l'approccio con un "sostituto accettabile" della parola cancellata che considera corretta qualsiasi parola contestualmente appropriata, che si adatti al testo. Sebbene sia più faticoso per la valutazione, l'approccio con un "accettabile sostituto" sem-

bra essere più appropriato per ragioni psicologiche e pedagociche, non penalizza la creatività e può essere usato come punto di partenza per utile ed interessante discussione di classe.
Da molti studiosi la procedura cloze è considerata affidabile, valida e molto efficiente (facile da preparare, da somministrare e da correggere) per misurare la comprensione della lettura e per valutare il livello di profitto dei discenti di una lingua straniera e di lingua materna. Si è giunti a queste considerazioni dopo aver fatto confronti tra i risultati ottenuti con i *cloze test* e quelli ottenuti con altre prove più tradizionali che spesso richiedono più ore per la somministrazione e molto più tempo per la correzione.
Come ogni espediente per valutare, anche la procedura *cloze* ha i suoi difetti ed i suoi limiti. Alcuni ricercatori hanno messo in discussione l'esattezza del *cloze* come strumento diagnostico e soprattutto la sua ostentata capacità predittiva. Riserve sull'utilità del *cloze* per valutare il profitto a livello intermedio, sono state avanzate recentemente in maniera convincente (Alderson 1979). Sia come test che come esercitazione, in svariate situazioni didattiche, la procedura *cloze* mira a rafforzare una moltitudine di abilità che costituiscono la competenza comunicativa del discente di una lingua straniera, la tecnica del *cloze* evidenzia le iterrelazioni semantiche, lessicali e sintattiche che caratterizzano la struttura di una lingua. Sotto questo aspetto il *cloze* riflette il concetto di completezza della Gestalt. Attivando la *"grammatica dell'anticipazione"* il *cloze* obbliga lo studente a stimolare la sua conoscenza del sistema linguistico in una data situazione sociale. Il fatto che fattori extra linguistici – chi scrive, cosa scrive, a chi scrive, su cosa scrive ed in quale situazione scrive – sono preminentemente esposti in un testo completo, fa pensare di collegare la procedura *cloze* ripetutamente alla teoria in via di sviluppo della pragmatica linguistica: che consiste nel rilevare le limitazioni e le costrizioni incontrate da un discente di lingua nelle interazioni sociali. Sia linguisticamente che da un punto di vista extra linguistico la procedura *cloze* va oltre i confini di una singola frase, il *cloze* è molto di più di un complesso esercizio di completamento, si avvicina ad una composizione controllata ed esige dal discente un approccio più creativo e più coinvolgente per penetrare nell'anima della lingua e del testo. Dal punto di vista dell'analisi del discorso è importante notare che il *cloze* è sensibile alle costrizioni del discorso che si estendono al di là delle frontiere delle singole frasi. Usando le descrizioni di Halliday e Hasan sulla coesione e sulla coerenza si è dimostrato che i brani *cloze* prodotti col metodo delle "cancellazioni razionali" sono in grado di misurare la capacità di analisi testuale a livello di discorso. La tecnica *cloze* è fondamentale per sviluppare e misurare la capacità di considerare un testo nella sua interezza e globalità, cogliendo ogni ridondanza contestuale e co-testuale, ai fini della comprensione.
Le stesse caratteristiche generali che rendono il *cloze* un test affidabile per valutare il profitto in una lingua straniera, stanno alla base della sua utilità come strumento versatile nell'insegnamento linguistico. Parecchi autori che hanno discusso sul *cloze* come test hanno anche commentato favorevolmente la sua potenzialità come mezzo per insegnare. Richards (1976), in un suo articolo su come insegnare il vocabolario in inglese quale lingua straniera ha proposto l'uso del *cloze* come "forse uno dei più utili esercizi per trattare globalmente molti degli aspetti della conoscenza lessicale". Radice (1978) ha mostrato i vantaggi del *cloze* come esercizio per insegnare a scrivere relazioni, resoconti, corrispondenza commerciale e riassunti. Hatch (1979) ha dimostrato l'utilità del *cloze* come mezzo di insegnamento della lettura in lingua straniera. Alcuni libri di testo presentano utili esercizi di *cloze* che accompagnano brani di lettura.
Come mezzo di insegnamento il *cloze* può essere adattato a una moltitudine di situazioni didattiche che riflettono i differenti livelli di profitto, l'età dei discenti, e gli scopi dell'insegnamento. Alcuni dei limiti che di solito si riconoscono al *cloze* come strumento per valutare l'apprendimento (quali la neutralità dei brani scelti, per evitare reazioni emotive ad argomenti controversi, o il punteggio preciso per la validità del test) hanno poca importanza se il *cloze* è usato come esercitazione. In questo caso, l'insegnante può concentrarsi sulle variazioni e combinazioni creative che possono emergere.
Nella versione orale del *cloze*, alcune parole di un testo registrato su nastro possono essere nascoste da suoni, oppure al posto delle parole cancellate si possono inserire numeri o pause ed agli studenti sarà richiesto di ripristinare in forma scritta solo le parole mancanti. Un esercizio di dettato *cloze* consiste in un brano dettato con pause che gli studenti devono riempire simultaneamente o in un periodo di tempo consentito subito dopo la dettatura. Mentre il *cloze* a cancellazione fissa può essere un esercizio utile per la comprensione e la memorizzazione del lessico, il *cloze* a cancellazione razionale con varie modifiche fornisce ottimi esercizi per rafforzare la morfologia e la sintassi. La cancellazione di categorie di parole può riguardare nomi, aggettivi, verbi e avverbi oppure articoli, preposizioni, congiunzioni ecc.... Un *cloze* sui nomi può cancellare tutti i nomi astratti o quelli concreti, nomi di cose animate o inanimate, nomi di esseri umani e non umani, nomi nume-

rabili e non numerabili. Un *cloze* sui verbi può essere focalizzato sulle differenze tra verbi ausiliari e non ausiliari, oppure si può decidere di cancellare solo il passato ed il participio passato dei verbi irregolari. In un *cloze* sugli avverbi si possono cancellare gli avverbi di modo, o quelli di tempo o quelli di luogo. Nel sistema di identificazione inglese per imparare l'uso degli articoli gli esercizi *cloze* sono particolarmente utili e stimolanti. Una versione interessante del *cloze* sugli articoli è quella di fornire agli studenti una versione del testo con gli articoli cancellati, ma senza lasciare spazi vuoti, cosicché non ci sono indizi che aiutino lo studente a capire se l'articolo è richiesto o meno. Agli studenti poi si chiede di fare il gioco del redattore cioè di correggere il testo mettendo gli articoli al posto giusto. In altri *cloze* si possono cancellare i pronomi personali o possessivi, varie congiunzioni e naturalmente le preposizioni. Infine in altri *cloze* si possono cancellare i prefissi o i suffissi (come ad esempio nella lingua inglese: *s, es, ing*, ecc.. oppure come *able, hood, ness* ecc...). Un'altra variante molto utile del *cloze* è quella che riguarda la sostituzione di sinonimi con antonimi. In questo caso alcune parole di un testo sono selezionate, ma non sono cancellate, sono solo sottolineate ed agli studenti è richiesto di sostituire le parole sottolineate o con sinonimi contestualmente giustificabili oppure con contrari. Alcuni insegnanti trovano utile, specialmente a livello di principianti, fornire alcuni indizi che possano aiutare i discenti. Per esempio scrivere la lettera iniziale o quella finale o tutte e due della parola cancellata e cancellare tanti spazi quante sono le lettere cancellate. Una variante interessante per gli studenti riguardo il modo di risolvere il *cloze* è stata introdotta da Jonz (1976) ed è il *cloze* test a scelta multipla. In ognuno degli spazi in cui una parola sarebbe stata cancellata nella procedura "classica" si inseriscono alcune parole (tre o quattro) di cui solo una è quella corretta. La variante a scelta multipla può essere modificata per preparare esercizi utili ed interessanti come il *"cloze delle varianti stilistiche"*. In questo caso si offrono parecchie opzioni che variano per esempio per stile, varianti sociali, espressioni colloquiali, espressioni gergali ecc... Gli studenti devono graduare il livello di accettabilità di ognuna della opzioni in una scala per es. da zero a dieci. Tutte le volte che è realizzabile, il controllo degli esercizi *cloze* dovrebbe trasformarsi in una esperienza di apprendimento.
Ciò può essere fatto sotto forma di autovalutazione, se si dà agli studenti, dopo l'esercizio, l'elenco delle parole accettabili o l'elenco delle parole esatte affinché controllino autonomamente. Un altro metodo efficace è "la redazione anonima". Si procede in questo modo: gli studenti completano gli esercizi *cloze* su fogli di carta numerati, sui quali non sono indicati i loro nomi (naturalmente l'insegnante ha una lista in cui il nome di ogni singolo studente è abbinato ad un numero), l'insegnante raccoglie i fogli e li distribuisce a studenti diversi da quelli che hanno eseguito l'esercizio, così ha luogo di nuovo il gioco del redattore che è un'attività creativa e pedagogicamente gratificante.
Qualunque sia il modo di valutazione, è utile che segua una discussione in classe sui criteri che predispongono i discenti a far congetture ed il grado di accettabilità di tali congetture. Ciò che iniziò quarant'anni fa come una semplice tecnica per esaminare la capacità di lettura degli studenti di inglese come lingua straniera, si è trasformato in un efficace strumento per misurare il profitto dei discenti di lingua materna e straniera. Inoltre, la procedura *cloze*, con le sue molteplici varianti e modifiche, si è dimostrata un mezzo valido e versatile che può essere usato con relativa disinvoltura in una vasta gamma di situazioni di insegnamento delle lingue.

Riferimenti bibliografici

Alderson, J.C. 1979: *"The cloze procedure and proficiency in English as a foregn language"* in TESOL *Quarterly*.

Ferraris M. Degl'Innocenti R. 1989: *Scrivere con Word Prof*, Editrice Theorema, Milano.

Halliday, M. A. K. and R. Hasan 1976: *Cohesion in English*, London, Longman.

Hatch E. 1979: *"Reading a second language"* in M. Celce-Murcia and L. McIntosh (eds), *Teaching English as a Second Foreign Language*, Rowley, Mass, Newbury House.

Howatt, A.P.R. 1984: *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Jonz, J. 1976: *"Improving on the basic egg: the m-c cloze"* in *Language Learning*.

Kelly, L. G. 1976: *25 Centuries of Language Teaching*, Newbury House Rowley, Massachussets

Radice, F. 1978: *"Using the cloze procedure as a teaching tecnique"* in *ELT Journal*.

Richards, J.C. 1976: *"The role of vocabulary teaching"* in *TESOL Quartely*.

Taylor, W.L. 1953: *"Cloze procedure: a tool for measuring readability"* in *Journalism Quarterly*.

Schede

Esercitazione didattica

L'introduzione dell'elaboratore informatico ha valorizzato le prerogative del *cloze* e buona parte del software preconfezionato riguarda i vari tipi di *cloze*. Alcuni "programmi autore", come per esempio *Word Prof* offrono all'insegnante la possibilità di preparare esercizi *cloze* tenendo conto delle necessità del proprio gruppo di apprendimento. Ecco come preparare un esercizio con procedura *cloze* utilizzando il programma *Word Prof*.

1. Entrare in ambiente WP lettore
2. Cliccare su "Palestra"
3. Cliccare su "Preparo nuovi giochi"
4. Cliccare su "Cloze"

Dopo le suindicate operazioni apparirà una finestra con scritto sulla barra in alto: "Autore Cloze – senza titolo", sotto le tre barre in alto sullo schermo appariranno le istruzioni e cioè

a) scrivere il testo nella finestra di sinistra mettendo tra parentesi quadre le parole che si vogliono eliminare (per le parentesi [ ], procedere come segue: con due dita premere allo stesso tempo i tasti CTRL e ALT e con l'altra mano premere prima il tasto con le "e" accentate per aprire la parentesi, e poi il tasto con "+*" per chiudere la parentesi). (Per le parentesi [ ], è anche possibile usare il codice ASCII; in questo caso si tiene premuto il tasto ALT a sinistra della barra spaziatrice e, andando sulla piccola tastiera di destra, si digita 91 per aprire la parentesi e 93 per chiuderla); b) scrivere nella finestra di destra le spiegazioni; c) registrare il testo con un nome e chiudere. Per rivedere l'esercizio pronto per l'uso andare in WP Lettore, cliccare su "Palestra" e poi cliccare su "Cloze", a questo punto nell'elenco degli esercizi cloze preparati dagli autori del Programma si troverà inserito in ordine alfabetico anche l'esercizio appena registrato dall'utente, cliccando sul nome del nuovo esercizio cloze comparirà una finestra con il testo con spazi vuoti in cui prima c'erano le parole chiuse tra parentesi quadre, posizionando il cursore su questi vuoti si potrà eseguire l'esercizio.

Congressi e Convegni

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni
4-9.8.96	JYÄSKYLÄ (Finlandia)	11° Congresso Mondiale dell'Associazione Internazionale di Linguistica Applicata (AILA)	*Applied linguistics across disciplines*	Kari Sajavaara, Università Jyäskylä, English Department, SF-40100 Jyäskylä, Finland
25.-31.8.	TOKYO	9° congresso della federazione internazionale dei professori di francese	(vedi sotto)	Segreteria sindacale
20.-21.9.	POZNÁN (Polonia)	Congresso FIPLV per le regioni centrali d'Europa		Teresa Siek-Piskozup, School of English, Adam Mickiewicz University, Ul. Niepodleglosci 4, PL - 61 874 Poznan Fax 0048-61-523103
26.-28.9.	VIENNA	JOINT IATEFL special interest Goup/British Council Symposium	*ELT links*	IATEFL, 3 Kingsdown Chambers, Kingsdown Park, Whitstable, Kent, CT5 2DJ, UK Fax 0044-1227-274415
27.9.	MILANO Università Luigi Bocconi	Convegno	*Didattica delle lingue di specialità: problemi e difficoltà traduttive. II edizione*	Centro Linguistico dell'Università Bocconi Tel. 02/8392136
3.-9.8.1997	AMSTERDAM		*11° Internationale Deutschlehrertagung des IDV*	Segreteria didattico - culturale

IN GIAPPONE IL CONGRESSO MONDIALE DEI PROFESSORI DI FRANCESE

Più di mille insegnanti di francese, venuti dal mondo intero, confluiranno a Tokyo dal 25 al 31 Agosto p.v. per il IX Congresso mondiale della FIPF.
È la prima volta che un simile Congresso ha luogo in Asia e sta ad indicare la volontà di rinnovamento e sviluppo d'una francofonia asiatica; l'anno prossimo, in Vietnam, si terrà anche la Conferenza dei Paesi in cui il francese è di uso comune.
Di grande respiro le motivazioni del congresso:

- Affermazione del pluralismo culturale e linguistico
- Dibattito sull'avvenire del francese
- Riflessione sulle ragioni che possono indurre a scegliere la lingua francese come lingua di studio
- Definizione del messaggio che il francese vuol veicolare e che ne motivi l'apprendimento
- Riflessione sul movimento associativo e ridefinizione dei suoi compiti
- Formazione professionale e multimedia

Per dibattere queste tematiche sono previste tre tavole rotonde, cinque forums regionali, varie conferenze plenarie oltre a numerose manifestazioni culturali e interculturali.

L'uso delle canzoni nella scuola primaria

Maria Paola Nicosia

Nel 1985 la scuola primaria italiana ha raggiunto un'enorme conquista con l'introduzione dell'insegnamento di una lingua straniera nel curriculum dei Nuovi Programmi. Le canzoni si sono rivelate subito uno degli strumenti più efficaci e coinvolgenti per accostare il bambino a questa nuova realtà.
Psicologicamente le canzoni sono uno dei mezzi più validi per motivare il bambino ad apprendere: creano un senso di auto-stima perchè attraverso esse egli può esprimersi con sicurezza nella lingua straniera e può cantare nel momento in cui si sente pronto, generalmente dopo due o tre ascolti della canzone.
Le canzoni possono inoltre contribuire allo sviluppo cognitivo del bambino. I concetti di tempo, spazio, durata e le operazioni mentali di seriazione, classificazione e quantificazione possono essere trattati e praticati grazie alle canzoni.
Anche la creatività del bambino può essere stimolata e coltivata nell'atto del cantare, intendendo con tale termine ciò che Dogg (1988) definisce come l'abilità di fare qualcosa di diverso dal modello che già conosciamo. In altre parole, la creatività può consistere ad esempio nell'aggiungere nuovi versi ad una canzone o nel modificare alcuni elementi di quelli già esistenti. La canzone "If you're happy, clap your hands" offre un ampio raggio di possibilità in questo senso: "stamp your feet, nod your head, etc.".
La creatività può anche esprimersi in una dimensione non verbale attraverso la mimica che offre l'opportunità di sostituire le parole o di essere utilizzata come supporto visivo delle stesse.
L'atto del canto aiuta a coinvolgere l'intero gruppo dei bambini e rappresenta, come sottolinea la Dupadi (1987), il primo chiaro contatto con l'idea di ordine e di organizzazione ritmica. Nella canzone precedentemente citata, ad esempio, i semplici movimenti del battito delle mani e dei piedi implicano un concetto specifico di ritmo, durata e sincronismo che richiedono il controllo che ogni singolo bambino deve esercitare su se stesso, il proprio corpo ed i movimenti degli altri.
Sia nell'apprendimento della lingua materna che in quello di una lingua straniera, il cantare rappresenta inoltre la prima esperienza di linguaggio in un uso del vocabolario che va al di là dei bisogni immediati del bambino e gli offre l'opportunità di praticarlo ed ampliarlo.
Le canzoni possono essere utilizzate anche per praticare suoni individuali della lingua straniera e sono particolarmente utili in questo senso con quei suoni sconosciuti al discente, suoni che, se non ben praticati, vengono naturalmente sostituiti con quelli simili presenti nelle lingua materna.

Criteri per la scelta delle canzoni.

L'uso delle canzoni nell'insegnamento di una lingua straniera nella scuola primaria consiste principalmente di testi cantati che non appartengono al genere canzone vero e proprio. La maggior parte di esse sono filastrocche, ninnananne o canzoni che sono state create appositamente per fissare le strutture linguistiche che i bambini hanno appreso nelle Unità Didattiche.
La musica in queste canzoni aiuta la memorizzazione e crea un ambiente felice per il processo di apprendimento.
Le canzoni tradizionali e quelle pop possono essere usate con i piccoli purchè certi criteri vengano rispettati nel momento della loro selezione: a) il contenuto deve essere adatto a loro; b) il motivo musicale deve essere facile da cantare; c) le strutture ed il vocabolario devono essere semplici e vicine alla realtà del bambino.
Per quanto riguarda la presenza di strutture arcaiche o di parole difficili in alcune canzoni, Wilcox (1974) suggerisce di cambiare le parole originali della canzone che bambini impareranno quando padroneggeranno meglio la lingua con altre che siano più vicine alla loro realtà e che essi possono ritrovare ed utilizzare con maggior frequenza a questo stadio della loro acquisizione della lingua straniera.
La canzone "Mary had a little lamb" offre un esempio di ciò. Wilcox (1974: 35) propone di sostituire il passato dei verbi "to be" e "to have" e parole di raro uso quali "lamb" e "fleece" con altre di uso più frequente quali il presente semplice dei suddetti verbi, il presente progressivo e vocaboli come "cat", "fish" e "dog".

(Original version)
Mary had a little lamb, little lamb, little lamb.
Mary had a little lamb, its fleece was white as snow.
And every where that Mary went, Mary went, Mary went,
And every where that Mary went, the fleece was sure to go.

(Wilcox's version)
Mary has a little cat, kitty cat, pretty cat.
Mary has a pretty cat. The cat is eating fish.
Mary has a little dog, puppy dog, pretty dog.
Mary has a pretty dog. The dog is eating meat.

La ripetizione è un altro aspetto molto importante delle canzoni nell'insegnamento di una lingua straniera nella scuola primaria e dovrebbe essere utilizzata per fissare strutture o per perfezionare la pronuncia.
La ripetizione è vitale per il successo dell'apprendimento di una lingua, ma può essere facilmente vista dai bambini come un esercizio noioso. Il cantare la rende invece un'attività gioiosa.
Le canzoni possono poi diventare ancor più attraenti per il bambino se esse richiedono una sua partecipazione fisica e, solo in un secondo momento, verbale. Queste sono le cosidette "Total Physical Response Songs" che seguono per l'appunto il metodo introdotto dallo psicologo Asher nel 1965. Esse permettono al bambino di rimanere in silenzio, mentre l'avvenuta comprensione viene rivelata per mezzo delle azioni.
Più tardi, quando si sentirà pronto, egli canterà le canzoni in gruppo ed in un secondo momento individualmente.
Come ultimo, ma non certo meno importante aspetto da valutare nella scelta di una canzone, ricordiamo il fatto che queste non devono differire troppo dal linguaggio parlato per intonazione ed accento.

Come insegnare una canzone.
L'accostamento al testo di una canzone deve essere preceduto da tutta una serie di attività di "pre-ascolto" che devono fornire al bambino le informazioni necessarie per la percezione e ricezione del messaggio. In questo modo, il bambino è stimolato a cercar di creare ipotesi su quanto verrà detto nella canzone.
E'un atto di scoperta, cosicchè gli allievi cominciano a lavorare attivamente prima di ascoltare la canzone. In questa fase viene generalmente offerta ai bambini una contestualizzazione della canzone che può essere resa come una semplice e breve presentazione sommaria della stessa o può consistere nel mostrare ai bambini immagini o disegni che la rappresentino. L'insegnante dovrà stimolare e guidare i bambini nella loro scoperta di quanto potrebbe essere detto nella canzone.
Nella fase dell'ascolto vero e proprio, le prime due esecuzioni debbono servire per familiarizzare i bambini con il motivetto ed il ritmo della canzone e, senza ombra di dubbio, possiamo affermare che il successo linguistico della nostra attività è direttamente proporzionale all'entusiasmo che la canzone riesce a far scaturire nel bambino.
Gli ascolti successivi dovranno dare agli alunni l'opportunità di verificare le loro ipotesi iniziali e raggiungere una comprensione più approfondita del testo. Queste sono le attività da svolgere "durante l'ascolto", attività in cui l'insegnante può, ad esempio, chiedere ai bambini di riferire il numero delle persone, animali o cose che appaiono nel testo.
Per quanto riguarda la memorizzazione, la procedura più efficace consiste nel far memorizzare una frase dopo l'altra tramite ripetizione e via via in segmenti sempre più ampi fino a raggiungere la memorizzazione dell'intera canzone che verrà eseguita prima dall'intera classe e poi individualmente.
Seguendo il punto di vista di McReady (1976), l'insegnamento di una canzone deve evolvere in ulteriori attività "post-ascolto" che rinforzino le strutture ed il vocabolario in una prospettiva specificamente "comunicativa" per permettere agli allievi di praticare quel materiale linguistico in una forma parlata e contestualizzata.

Diversi tipi di canzoni
L'uso delle canzoni nell'insegnamento di una lingua straniera a livello primario non è ristretto solo alle canzoni che praticano e rinforzano le strutture linguistiche apprese nelle precedenti Unità Didattiche. Esso include anche le canzoni tradizionali, quelle pop, i giochi cantati e le filastrocche.
Riferendosi alle canzoni tradizionali, Berté e Dechirico (1986) sottolineano che esse permettono agganci interdisciplinari relativi agli argomenti trattati che sono per lo più connessi con fatti ed avvenimenti storici o tipiche leggende locali. In considerazione del fatto che molte di esse sono troppo lunghe o difficili, le autrici suggeriscono di utilizzare solo la parte che meglio si presta ad essere utilizzata, lavorarci sopra e sostituire le parole arcaiche o strutture difficili con termini d'uso comune e strutture più facili. Lo stesso principio può essere applicato alle canzoni pop. Al giorno d'oggi i bambini dai nove ai dieci anni vengono quotidianamente in contatto con la musica contemporanea. Essa li affascina e cattura il loro interesse. In un certo senso, le canzoni pop rappresentano un qualcosa che li mette in grado di comportarsi come adulti e sentirsi tali. Nei giochi cantati i bambini non avvertono alcuna imposizione nell'apprendere. Tutto è parte di un gioco ed è divertente. Le filastrocche che possono essere cantate o dette integrano poi i vantaggi che sono tipici dei due generi, per l'appunto quello cantato e quello parlato. Il loro uso di assonanza, alli-

terazione e ritmo le rende particolarmente adatte per insegnare la pronuncia.
Riguardo al contributo che una filastrocca può dare allo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino, la Dupadi (1987) sottolinea come esse sviluppino l'immaginazione del bambino stimolando il bisogno di comunicare ed aiutandolo a socializzare. Se presentate e sfruttate sotto forma di gioco, esse lo coinvolgono e creano un'atmosfera emotiva che stimola con più efficienza l'incentivo del bambino a scoprire e memorizzare.
E' possibile distinguere due momenti fondamentali nell'insegnamento di una filastrocca: la presentazione e la pratica vera e propria. Nella prima fase disegni ed immagini si rivelano indispensabili per catturare l'attenzione e l'interesse del bambino.
Essi rappresenteranno i vari momenti della filastrocca e diverranno una traduzione visiva delle parole della stessa facendo sì che il significato emerga chiaramente dall'immagine senza richiedere la traduzione delle parole o frasi nella lingua materna.
Nella fase "produttiva" i bambini ripeteranno una frase dopo l'altra secondo il modello offerto, ponendo grande attenzione alla pronuncia ed all'accento e come momento finale è prevista la recitazione tutti insieme o in piccoli gruppi. In questa fase la Dupadi (1987) suggerisce di sfruttare la struttura ritmica della filastrocca per stimolare il bisogno dei bambini di muoversi: possono battere le mani, i piedi, schioccare le dita etc. ed anche la mimica può offrire ad essi un'altra possibilità di usare il linguaggio del corpo come aiuto e rinforzo del messaggio delle parole.

Conclusioni

La finalità principale del presente contributo è quella di sottolineare i vantaggi offerti dal genere canzone e di fornire suggerimenti ed indicazioni utili per un efficace recupero delle stesse da un punto di vista motivazionale e di sviluppo di una competenza linguistica negli allievi - il tutto nella consapevolezza di quelle che sono le critiche rivolte da alcuni insegnanti alle canzoni quali: una pronuncia distorta per esigenze di musica e ritmo, un'intonazione alterata, un lessico arcaico, una sintassi non sempre corretta e la poca utilità delle canzoni in un approccio "comunicativo" alla lingua straniera ovvero la constatazione che l'informazione linguistica in una canzone non si trasferisce da sola in linguaggio disponibile per la comunicazione.
Relativamente agli aspetti prettamente linguistici non è dfficile trovare valide soluzioni che partiranno da un invito rivolto agli insegnanti ad un'analisi attenta delle scelte fonologiche, lessicali e sintattiche in una canzone, pur nel riconoscimento che, spesso, è proprio nelle "irregolarità" delle canzoni che è possibile ritrovare la loro "ricchezza" come materiale linguistico autentico, scritto da e per parlanti nativi. La richiesta più importante da rivolgere a chiunque intenda includere il materiale "canzone" nella propria lezione, consisterà nel ricordare che la canzone, una volta esaurito il proprio potenziale motivazionale e linguistico nell'ambito di un'Unità Didattica, necessita di un recupero di una "valenza comunicativa" tramite attività di manipolazione e reimpiego del suo linguaggio, attività che liberino le parole dalla loro astrattezza per dotarle di significati concretamente percepibili e verificabili in situazioni "comunicative" reali e sempre diverse.

Riferimenti bibliografici:

PROF. DOGG'S TROUPE 1989, *New Game Songs. Activities and Project,* London, BBC Inter-Action.
CROSERA S. e DUPADI M. 1987, *Canto e musica nell'infanzia,* Scandicci, La Nuova Italia Editrice.
WILCOX G.1974, Ideas for teaching young children, in *FORUM,* n.4.
MC. READY G. 1976, Creating and using Communication Songs, in *FORUM,* n.9.
BERTÈ F. e DECHIRICO C. 1986, *La Lingua Straniera: Metodologia Didattica per la Scuola Elementare,* Bologna. Nicola Milano Editore.
PELLIZZONI L.1988, Pop-Songs Teaching, in *Scuola e Lingua Moderne,* n. 5.
OPIE J. & P.1988, *The Singing Game,* Oxford, O.U.P.

PAVIA '96: CONVOCAZIONE DEI PRESIDENTI

Si terrà a fine ottobre a Pavia il grande convegno ANILS che apre l'anno scolastico 1996-97: Anthony Baldry, il nostro responsabile per l'informatica, sta preparando un programma davvero eccezionale.

In quell'occasione si terrà una **Conferenza dei Presidenti di Sezione** del centro-nord. Quella del centro-sud a Catanzaro, in occasione del convegno organizzato insieme alla Telecom a maggio, ha avuto una rappresentanza insufficiente.

Sono consapevole che la previsione fatta a Roma era di una convocazione nazionale ogni anno – ma era una previsione che non teneva in conto l'aumento dei costi della carta (che drena liquidità all'ANILS), dei treni, degli alberghi. Mi assumo la piena responsabilità del fatto che nel quariennio non ci sarà una convocazione generale: lo statuto non è, così com'è, applicabile, pena il fallimento economico, ed è mio compito primario preservare l'Associazione. Lo statuto andrà dunque cambiato - e forse non solo in questa parte - nel prossimo congresso. Nel frattempo vi invito a Pavia.

Il Presidente Nazionale

"English breakfast" ed educazione alimentare

Rosanna Pavan

Nel mezzo del cammin di un secondo livello di apprendimento della lingua inglese alle elementari, i nostri ragazzi si imbattono inevitabilmente in un nutrito *vocabulary* sui cibi memorizzabili, per esempio, attraverso una costante attività orale che eserciti alcune tra le strutture linguistiche più comuni e necessarie (WHAT'S YOUR FAVOURITE FOOD? DO YOU LIKE...? HAVE YOU GOT...? IS IT GOOD/BAD? ecc.).
Il cibo poi è quasi sempre il mezzo sfruttato dall'insegnante di LS per presentare quegli aspetti alimentari della cultura anglosassone che incuriosiscono non poco i giovani interlocutori.
Ecco quindi la prassi piuttosto comune, nella nostra programmazione, di rispettare la tappa obbligatoria sull'"English breakfast" che quest'anno ha interessato tre classi quarte coinvolgendo però anche i loro genitori perchè l'UD è stata improntata in modo un po' più complesso e inusuale.
L'idea è nata dal fatto che negli ultimi anni l'USSL del nostro territorio sta cercando di entrare il più possibile nelle scuole onde condurre in modo capillare la propria azione educativa, informativa e preventiva. Vengono ideati e sviluppatl quindi dei progetti in cui collaborano gli operatori del settore Scuola e del settore Sanità affiancati spesso da famillari disponibili e molto utili.
La pediatra e dietologa dell'USSL 12, Dott.ssa Bignotti, impegnata nel progetto "Educazione alla Salute" nel nostro circolo didattico, ha accolto favorevolmente l'opportunità di integrare il proprio intervento scolastico, volto all'informazione dei genitori su una corretta alimentazione per i loro figli, con la partecipazione della sottoscritta insegnante di lingua inglese.
L'UD che ci riproponevamo coinvolgeva quindi l'Educazione alimentare (educazione alla salute da parte dell'USSL) la colazione all'inglese (cultura del paese straniero) e l'esercitazione linguistica (l'inglese doveva essere la metalingua con cui condurre parte della dimostrazione).
Ci incontrammo tre volte in tre settimane per predisporre e discutere il materiale, periodo durante il quale, nelle tre ore ministeriali di lezione a scuola, introducevo ed esercitavo i bambini nelle strutture sovramenzionate utilizzando vari tipi di activity: dai posters illustrati (alcune case editrici ne offrono di interessanti), alle flashcards, ai ritagli di giornale, al libro stesso e, non ultima, la lista da noi redatta per l'indagine alimentare con cui ci riproponevamo di iniziare l'UD.
La scheda venne sottoposta ai 47 bambini e la statistica che ne traemmo servì alla dietologa per capire le abitudini alimentari di questo campione di popolazione scolastica.
Con nostro stupore alcuni degli alunni consumavano prime colazioni a base di patatine o caramelle o pizzette o venivano a scuola addirittura a digiuno. Negli incontri successivi con l'operatore sanitario stabilimmo le varie fasi della lezione che non avrebbe dovuto superare le due ore.
È da sottolineare poi che facemmo corrispondere il periodo di preparazione dell'Unità a quello a cui i ragazzini affrontavano, con i miei colleghi dell'area scientifica, la "digestione e i concetti, semplicemente esposti, di carboidrato, lipide, proteina, vitamina, calcio e caloria", prerequisiti anche questi necessari e che la dietologa si prefisse di ricordare ai genitori invitati quel mattino a scuola. Infatti, nella prima mezz'ora, il medico si isolava con gli adulti in una classe per spiegare loro i problemi della crescita nella fascia preadolescenziale, l'importanza di una corretta alimentazione,i valori nutrizionali dei cibi corredando il tutto con la tabella comparativa da noi stesse compilata e della quale fu distribuita una copia ad ognuno.
Contemporaneamente, sul tavolone della mensa, attorno al quale si trovavano i bambini (assicuratevi che siano sazi!) venivano disposti gli stessi cibi della scheda comparativa con un esercizio di warming-up nel quale gli scolari indicavano il nome in inglese (*es: a glass of milk, a cup of white coffee, a tea bag*) o rispondevano a domandine del tipo sopramenzionato.
A questa fase molto breve fece seguito una simile nella quale la giovane audience doveva compi-

lare il LS la prima parte di una fotocopia loro consegnata intitolata MY USUAL BREAKFAST facendo appello al vocabulary appreso nel mese precedente. Poichè l'inglese scritto è pur sempre uno scoglio, si consiglia di collocare una lavagna nella mensa in modo da soddisfare sul posto le incertezze linguistiche dei bambini. Venne quindi il momento della dimostrazione vera e propria della colazione inglese che, mezzi permettendo, sarebbe ideale preparare sotto gli occhi di tutti, magari con un fornellino mobile, e condurre il più discorsivamente e mimicamente possibile, un po' come nelle trasmissioni gastronomiche televisive:

"Look! These are some eggs; I'm going to cook some boiled eggs, some scrambled eggs and some eggs and bacon; you know, English people like eggs very much... bread never goes without butter but if you are a bit fat margarine is better... fresh fruit is O.K. everytime; English people say – An apple a day keeps doctor away – ...at your age don't drink coffee even though english coffee is very light...".

So che si può obiettare sul fatto che una lezione simile potrebbe risultare difficile ai bambini ma lo è molto di più per l'operatore scolastico che deve scegliere frasi semplici, ripetitive e mimabili e su cui poter operare di tanto in tanto un feed-back anche ricorrendo alla lingua madre. Con 47 interlocutori ce n'è sempre qualcuno che fornisce l'imbeccata e non si dimentichi che l'attività di Listening è quella che fin da subito e con maggior frequenza viene esercitata nella scuola elementare. Il colloquio della dottoressa con i genitori terminò prima di noi cosicchè essi si accomodarono poco distante dai figli seguendo in silenzio il resto della lezione. Conclusa questa fase con invitanti risultati (il banchetto era pronto ma... si doveva consumare più tardi!) ai ragazzini vennero concessi una decina di minuti per completare sulla loro fotocopia "ENGLISH BREAKFAST" ciò cui avevano appena assistito.

A questo punto, a quasi un'ora e mezza dall'inizio della lezione, la dottoressa intervenne sugli scolari introducendo due concetti fondamentali su cui si sarebbe basata l'attività successiva: a) una colazione equilibrata deve apportare non meno di 400 calorie b) fornite nel 60% da carboidrati, 30% da lipidi e il resto da proteine.

A genitori e figli vennero quindi illustrate le tessere alimentari da noi ideate e prodotte con cartoncini colorati su cui erano incollate le immagini dei cibi e registrati i requisiti nutrizionali tratti dalla scheda comparativa.

Il gioco con cui si voleva cimentare genitori e figli insieme consisteva nell'abbinare le tessere in modo da ottenere varie combinazioni di colazione equilibrata e per facilitare il tutto si scelse di contraddistinguere i valori nutrizionali fondamentali di ogni cibo con il colore del cartoncino:

giallo per i carboidrati
rosso per le proteine
rosa per gli ipocalorici
verde per le vitamine

e, colore a parte, azzurro solo per il latte, alimento base per una corretta alimentazione nel periodo della crescita.

Ciò permise di verificare sul posto se e quanto fosse stato capito della lezione; fece giocare grandi e piccini e portò automaticamente gli alunni all'esatta compilazione della terza parte della scheda "THE RIGHT BREAKFAST" in cui dovevano fornire almeno una a piacere delle combinazioni possibili.

Esempio:

2 fette pane fresco tostato	72 cal.	+
	72 cal.	+
1 cucchiaino miele	30 cal.	+
200 gr latte o caffelatte	122 cal.	+
CARBOIDRATI	296 cal.	+
1 uovo bollito		
LIPIDI E PROTEINE	109 cal.	=
	405 cal.	

Sulla destra della medesima scheda si può notare che vi è anche uno spazio riservato al calcolo delle calorie, completando il quale salta maggiormente agli occhi la disparità tra un tipo di colazione ed un altro, disparità che può essere successivamente oggetto di discussione, riflessione, integrazione culturale.

ANILS E ESPERANTO

Alcuni soci molto attenti alla lista delle sezioni sono stati stupiti dall'istituzione di una sezione di insegnanti di esperanto. E' necessario precisare che l'ANILS non ha mai accettato l'idea dell'insegnamento dell'esperanto come *alternativa* alla lingua straniera. Per altro, non si può veder che con interesse la sperimentazione di corsi di lingua. Si tratta di un contributo all'educazione linguistica globale, alla riflessione sulle lingue, allo stesso modo di altre "piccole" lingue: ad esempio, l'albanese del sud d'Italia, i cui insegnanti stanno pure riunendosi in una sezione ANILS.

"Croisez les mots!": un'attività di comprensione e produzione

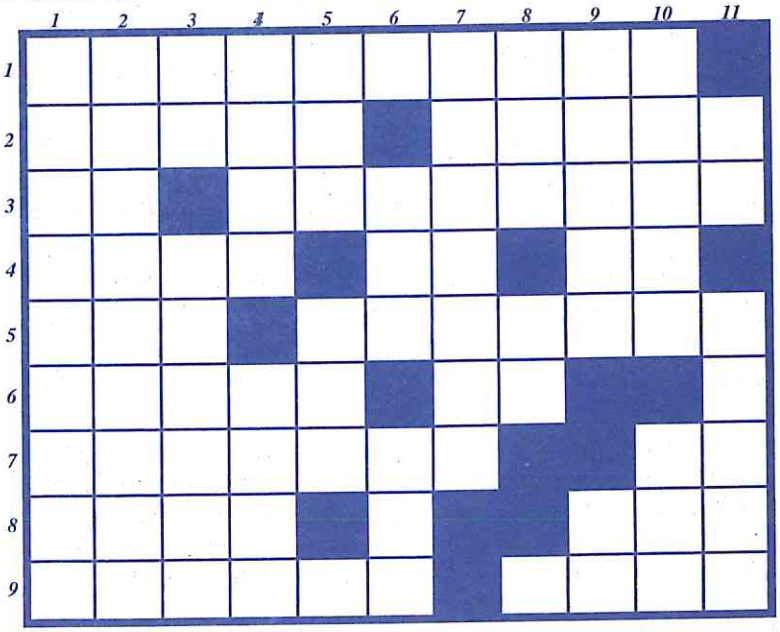
Leonardo Greco

Voilà un exercice qui pourra être proposé pour une réflexion sur le lexique français. Deux séries de définitions, l'une difficile, l'autre un peu plus simple, permettront d'encourager les élèves à se mesurer dans le domaine des jeux de lettres et de progresser rapidement.
On aura l'impression de jouer et pourtant...

DEFINITIONS
On présente une seule grille avec deux séries de définitions; la première est plus difficile, la seconde un peu moins.
Il s'agit de recourir à la seconde seulement quand les difficultés sembleront insurmontables.

DIFFICILE
HORIZONTALEMENT
1. Relatif à Naples
2. Solidement charpentée. Rendre plus attrayant
3. Habitudes collectives. Elle empêche la propagation des vibrations.
4. Suffrage. Engin de lignes. Agent de liaison.
5. Bouclier des hommes d'armes au Moyen-Age. Dupées.
6. Plante phanérogame. Possédé.
7. Courroie. Pronom.
8. Greffon. Tique.
9. Mesurer au stère. Partie du corps.

VERTICALEMENT
1. Inédites.
2. Affiliant.
3. Ecrit après, en abrégé. Enervante.
4. Intérjection exprimant la surprise. Rejeter les croyances.
5. Parties verticales d'une jupe. C'est une bouche ouverte d'admiration.
6. Tiré, enlevé. Métropolitaine de la banlieue de Paris.
7. Acceptée à contrecoeur.
8. Grand perroquet de l'Amerique du Sud. Dans le plus simple appareil.
9. Antérieure à toute expérience. Représente un rapport de cercle.
10. Bien visible. Atom portant une charge électrique.
11. Roi italien. Dit bonjour.



FACILE
HORIZONTALEMENT
1. Habitant de Naples.
2. Qui a de gros os. Décorer.
3. Coûtumes. Elle qui isole.
4. Consultation pour une élection. Pronom personnel. Conjonction de coordination.
5. Monnaie européenne. Trompées.
6. Plante grimpante de la jungle. Obtenu.
7. Bande étroite d'une matière souple. Lui.
8. Scion qu'on greffe sur un arbre. Un parasite des cheveux.
9. Disposer du bois. Le plus âgé des frères et des soeurs.

VERTICALEMENT
1. Fables, rubriques.
2. Réunissant.
3. Ajouté au bas d'une lettre. Epuisante.
4. Sens qui permet la perception des sons. Contredire, contester la vérité.
5. Article pluriel. Qui a la bouche ouverte, etonné.
6. Déplacé. Réseau express régional.
7. Supportée.
8. Assistance Routière des Assurances. Dans le costume d'Adam.
9. Dès la naissance. C'est 3,1416.
10. Bien lavée, propre, Particule électrisée.
11. Deuxième note. Adresse son salut.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	N	A	P	O	L	I	T	A	I	N	■
2	O	S	S	U	E	■	O	R	N	E	R
3	U	S	■	I	S	O	L	A	N	T	E
4	V	O	T	E	■	T	E	■	E	T	■
5	E	C	U	■	B	E	R	N	E	E	S
6	L	I	A	N	E	■	E	U	■	■	A
7	L	A	N	I	E	R	E	■	■	I	L
8	E	N	T	E	■	E	■	■	P	O	U
9	S	T	E	R	E	R	■	A	I	N	E

Dilemma Shakespeariano: francese o inglese? L'esperienza di un'indagine

Nicola Montanari

L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare è regolamentato con estrema chiarezza: le circolari ministeriali che si sono succedute, dalla "116" in poi, hanno precisato i criteri e le condizioni di fondo. E tuttavia la richiesta della lingua inglese da parte dei genitori degli alunni è sempre pressante, talvolta invadente.

Non credo che la lingua francese abbia bisogno di un difensore d'ufficio, né che queste argomentazioni debbano necessariamente avere il sapore del *"Cicero pro domo sua"*, ma un po' di chiarezza non guasta.

Il progetto di Circolo per l'insegnamento delle lingue straniere riporta, fra l'altro:

(...) Per quanto riguarda il francese in particolare, è da rilevare che, se è assai meno diffuso dell'inglese, è comunque la lingua più usata nelle relazioni diplomatiche e internazionali: molti atti ufficiali; soprattutto quelli riguardanti la Comunità europea, sono redatti in francese; le affinità con l'italiano sono assai più spiccate, essendo una lingua neolatina; la cultura francese ha maggiore prestigio per essere più radicata nella civiltà europea, e sicuramente più elevata di quella inglese. Può apparire marginale, infine, ma certo è significativo il fatto che due fra i più diffusi e autorevoli quotidiani italiani, "la Repubblica" e il "Corriere della sera", abbiano offerto in omaggio ai loro lettori anche corsi di lingua francese (...). E ancòra *(...) La ben nota diatriba sulla preferenza di una lingua rispetto ad un'altra appare del tutto oziosa e superata perché:*

1) la funzione dell'insegnamento della lingua straniera non ha valore strumentale ma formativo serve, cioè, ad integrare, arricchire e completare l'apprendimento degli alunni;

2) l'apprendimento di una qualsiasi lingua straniera – è stato dimostrato dagli studiosi – favorisce notevolmente l'apprendimento di altre;

3) occorre tener conto delle risorse esistenti nella scuola; in proposito, il princìpio di fondo al quale si ispirano le disposizioni in materia è «cuius magister, eius lingua»; in sostanza, il docente insegna la lingua che conosce, e nella quale si è formato;

4) le scuole medie si stanno avviando verso il bilinguismo, ovvero l'insegnamento di due lingue straniere (...).

Il problema si pone nel momento del passaggio dalla scuola elementare alla media inferiore, e per le famiglie diviene cruciale. Su suggerimento del mío direttore didattico, il dott. Nicolò Volpe, ho svolto un'indagine fra le famiglie dei 48 alunni di quinta classe di uno dei moduli affidàtimi, proponendo loro un questionario.

Come si può rilevare dai dati numerici e dai corrispondenti istogrammi che verranno inviati a chi ne farà richiesta dall'indagine emergono alcune conferme circa l'orientamento dei genitori in ordine alla iscrizione alla scuola media ed alla scelta della lingua straniera, ma anche qualche sorpresa.

Oltre i tre quarti degli alunni sono orientati a scegliere la scuola media competente per territorio. Nella stessa misura hanno ritenuto "utile" lo studio del francese, ma oltre la metà avrebbe preferito per i propri figli lo studio della lingua inglese. Il dato è attenuato dal quasi 23% degli intervistati, per i quali si registra indifferenza per l'una o l'altra lingua. Risulta spiccata, e quindi confortante, la preferenza per il bilinguismo: oltre il 50%, con una netta preferenza per il francese-inglese. Viene infine respinta seccamente la scelta per il tempo prolungato, anche sacrificando – come si può rilevare – la preferenza per l'inglese.

L'indagine era protetta da un rigoroso anonimato, che garantiva l'attendibilità delle risposte. Che cosa è accaduto, poi, sul piano pratico nella compilazione delle domande d'iscrizione? Le scelte per il solo francese si sono dimezzate (da 8 a 4), quelle per l'inglese hanno avuto un certo aumento (da 13 a 18). Il dato confortante è rappresentato dalle opzioni espresse per il bilinguismo francese-inglese, che ha trovato piena conferma (25 contro 24).

Il commento conclusivo diviene scontato: il bilinguismo nella scuola media risolve questo "conflitto", oltre a proporsi come un buon salto di qualità di quel grado di scuola, e ad avvicinarci ancor di più all'Europa.

ANILS e Telecom insieme per sperimentare il futuro

Luigi A. Macrì

Ancora una volta l'ANILS indica un percorso: un nuovo modo di intendere i convegni ed i corsi di aggiornamento e formazione.

1. Un convegno in tre sedi collegate in teleconferenza

La sezione dell'ANILS di Catanzaro ha promosso ed organizzato in collaborazione con la Telecom Italia – Relazioni Esterne della Calabria un Convegno Nazionale di formazione in servizio che si è tenuto in Copanello di Steletti (CZ), nel centro congressi di Villaggio Guglielmo, il 9 e il 10 Maggio 1996. Il convegno ha proposto il tema: *Nuovi Strumenti Formativi – La Scuola e le Nuove Tecnologie Educative*. La realizzazione del Convegno e l'utilizzo di un alto livello di tecnologia è stato possibile grazie all'apporto di uomini e mezzi della Telecom (coordinati dal P. Santomauro, responsabile delle Relazioni Esterne della Calabria, e da N. Bosco, responsabile "Iniziative e Supporto"). Il Convegno ha visto la partecipazione attenta di circa 300 docenti che sono intervenuti nel dibattito e hanno avuto la possibilità, non solo di ascoltare interventi altamente qualificati sulla suola e le nuove tecnologie ma, soprattutto, di vedere in azione alcuni dei nuovi strumenti che la scuola può utilizzare per l'insegnamento, la formazione e l'aggiornamento. Paolo Balboni, Presidente Nazionale dell'ANILS, ha inquadrato l'uso delle tecnologie nel processo formativo, esprimendosi, come al solito, in modo efficace e coinvolgente. Il convegno ha avuto un auditorio ed una partecipazione ben più ampia dei presenti poichè ciò che ha caratterizzato maggiormente l'iniziativa è stato il collegamento in videoconferenza con Napoli e con Campobasso.
Da Napoli ha coordinato il collegamento Jean-Noel Schifano, docente Universitario e Direttore dell'Istituto Grenoble di Napoli. Nel corso del collegamento è stato presentato, tra l'altro, una breve pièce teatrale e sono intervenuti presidi e docenti presenti. Da Campobasso, dove erano presenti oltre quaranta presidi, il coordinamento è stato curato dall'IRRSAE Molise ed è intervenuto, con la relazione programmata "*Ipertesto e tecnologia multimediale nell'educazione linguistica*", Anthony Baldry dell'Università degli Studi di Pavia, responsabile informatico dell'ANILS. Infine, nel pomeriggio del primo giorno Marco Padula, del CNR-ITIM di Milano, è intervenuto su "La Rete Telematica come deposito per la memoria sociale: nuove potenzialità di formazione": la potenzialità di raccordi per i docenti dimaterie umanistiche che è stata evidenziata in maniera chiara e soprattutto "umana". Il secondo giorno è intervenuto Fabio Galluccio, della Direzione Genrale della Telecom Italia sul tema "Telecom Italia per la Cultura: le esperienze telematiche". Sono stati, inoltre, presentati i risultati di una ricerca sull'uso delle nuove tecnologie nelle scuole condotta e coordinata dall'ANILS di Catanzaro attraverso un questionario ed in collaborazione con The Brain – Internet Access Provider, a cura di Fortunato Lodari, che ha curato le pagine Web immettendole nella rete Internet. Il convegno si è concluso allargando ancor più gli orizzonti dei partecipanti poichè, grazie alla rete Internet, siamo andati insieme in giro per il mondo visitando Louvre e altri spazi, fisicamente lontani, ma virtualmente con noi grazie a un grande schermo che, con estrema nitidezza, ci ha mostrato quanto era oggetto della nostra ricerca.

L'ANILS in Internet

L'entusiasmo e il grande interesse di tutti i colleghi ci incoraggia ad approfondire questi temi e a riproporre queste iniziative. E' certo che L'ANILS, anche in questa occasione, ha indicato un nuovo percorso per l'aggiornamento e la formazione. Sarebbe oltremodo interessante che tutti i colleghi dell'ANILS sparsi per l'Italia potessero comunicare le loro esperienze attraverso la E-mail di Internet. Ci proponiamo di coordinare questa esperienza proponendo un censimento degli iscritti all'ANILS che hanno una casella postale in Internet comunicandolo alla casella postale: e mail : lmacri @ the brain.net. La nostra azione di docenti e di professionisti impegnati nella scuola di base dovrà essere costante e sempre più qualificata se vogliamo dare un nostro contributo al miglioramento. Noi non facciamo parte di un sud piagnone e vittimista: vogliamo essere protagonisti – insieme ai colleghi del nord e del sud – di quella trasformazione della scuola italiana sempre più urgente non solo d'Italia ma del mondo. Crediamo in questo miglioramento ed operiamo per concretizzrlo insieme agli altri. Nel dare la nostra più ampia disponibilità a tutti i colleghi che si interessano di queste tematiche, vogliamo ringraziare il nostro Presidente Paolo Balboni, l'ANILS e la Telecom Italia Relazioni Esterne - Calabria per aver creduto in questa iniziativa e per tutto quello che hanno fatto per la sua realizzazione.

Crisi del volontariato e crisi della professionalità

Maria Cecilia Luise

Credo che la più generale crisi degli insegnanti che riscontra e lamenta il prof. Balboni nell'editoriale del n° 1/2 -1996 di SELM, e la scarsa motivazione ad impegnarsi in prima persona, a dedicare tempo ed energia alla propria professione e alla professionalità della categoria, non possa che ricevere spinte determinanti da alcune situazioni che minano il rapporto persona-lavoro.

1- Da una di queste mi sento colpita in particolare in prima persona, anche se so per certo che ha coinvolto molti altri insegnanti. Con congruo anticipo, nel novembre 1994, insieme ad un gruppo di insegnanti di inglese della scuola elementare coordinato dal Provveditorato agli Studi di Venezia, faccio domanda per ottenere una delle borse di studio per la formazione in servizio erogate dalla Comunità Europea-Programma Lingua-Azione 1, da utilizzare nel mese di luglio 1995. A fine maggio '95 vengo informata che la mia domanda è stata autorizzata (Prot. 777/55-2) e, insieme ad altre insegnanti del gruppo, ci diamo da fare per organizzare il soggiorno a Londra. Ebbene, sono rientrata in Italia il 17 luglio 1995 e, come era stato richiesto, entro i 15 giorni successivi ho inviato alla Direzione degli Scambi Culturali tutta la documentazione sul corso di lingua svolto e sulle spese sostenute (di gran lunga eccedenti l'entità della borsa di studio), per avere il rimborso di 1000 ECU stanziati dalla Comunità Europea. Da quel momento a tutt'oggi, maggio 1996, il nulla: ad un anno di distanza non ho avuto notizia di dove possano essere quelli che a tutti gli effetti sono soldi miei, che mi spettano di diritto e che sono stati stanziati per incentivarmi ad ampliare ed aggiornare la mia professionalità, in nome di una "qualità" dei servizi scolastici a parole sostenuta dall'Amministrazione, nella realtà affidata al volontariato dei singoli. Ripeto, la mia esperienza non è un'eccezione, anzi, ormai è la regola per le borse di studio comunitarie: chi si sente allora professionalmente incentivato a chiedene una, al di là di un personalissimo interesse per questo tipo di attività?

2- Altra situazione simile: a marzo 1996 ho partecipato, a Milano, a spese mie e senza carico economico per la scuola, all'annuale Convegno nazionale per insegnanti di inglese organizzato dal British Council. Al terzo giorno di convegno mi viene chiesto di sottoscrivere una lettera di protesta da inviare all'Amministrazione scolastica in quanto, non essendo stato il convegno inserito negli appositi Piani del Ministero, non può essere considerato aggiornamento valido ai fini della scalata dei "gradoni" che hanno sostituito gli scatti di carriera per anzianità di servizio. Ancora una volta, credo che situazioni di questo tipo non possano non avere ripercussioni sulla voglia di impegnarsi ed aggiomarsi dei docenti,

Questi sono solo due piccoli ma secondo me significativi esempi delle situazioni demotivanti che incontrano normalmente gli insegnanti di lingua straniera; ce ne sono molte altre, anche più importanti, che riguardano più da vicino l'attività di insegnamento, e che, per quanto concerne la scuola elementare, mi riservo di descrivere e commentare in un successivo intervento. Sottolineo inoltre che, malgrado tutto ciò, non smetterò di impegnarmi, aggiornarmi e lavorare per l'ANILS, in quanto sono convinta, come dice il prof. Balboni, che bisogna essere preparati a gestire i processi di trasformazione che, volenti o nolenti, ci stanno investendo, ma anche che non si può più pensare, come è stato fatto per troppi anni, che la qualità nella scuola dipenda solo dal volontariato degli insegnanti più disponibili. Il prof. Balboni conclude l'editoriale che ho citato in apertura dicendo che la dignità si conquista con la preparazione: io vorrei aggiungere che la preparazione di molti insegnanti merita una dignità che viene troppo spesso negata.

GOETHE INSTITUT

Operazione pregevolissima del Goethe Institut, veramente al servizio dei docenti: un libretto con tutti gli indirizzi, centinaia e centinaia, che possono essere utili ad un insegnante (o a uno studente universitario) di tedesco: università, organismi istituzionali, cntri d'aggiornamento, case editrici e così via. Chiedere *Adressen Italien Deutschland* al Goethe Institut.

LIBRI GIUNTI IN REDAZIONE

- S. Baur, A. Carli, D. Larcher (a cura di): **Interkulturelles Handeln/Agire tra le culture**, Edizioni Alpha & Beta, Bolzano, 1995
- Rita Salvi (a cura di): **La lingua inglese nella scuola elementare. *Considerazioni sugli aspetti linguistici, didattici e la ricerca-azione.*** CISU, Roma, 1995

Hanno collaborato a questo numero:

- M.C. Luise, via Rubens 17, 30174 Zelarino (Venezia)
- T. Marzano, via Felici 21, 06049 Spoleto (Perugia)
- M.P. Nicosia, c/o sezione ANILS di Venezia
- R. Pavan, c/o sezione ANILS di Venezia
- Leonardo Greco, via XXX Gennaio 31, 91100 Trapani
- Nicola Montanari, c/o Segreteria Didattico Culturale, Varese
- L.A. Macrì, Corso Bruzii, 88050 Villafiorita (Catanzaro)