

EL.LE

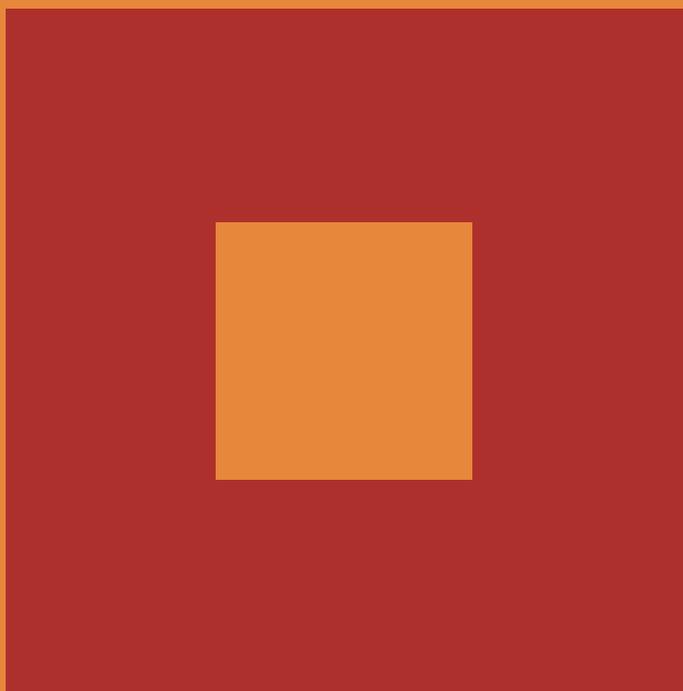
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 1 – Num. 1
Marzo 2012



Edizioni
Ca' Foscari



Videopresentazione

Paolo E. Balboni



http://youtu.be/O-h_jMuZyEO

Educazione linguistica

Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista

Paolo E. Balboni

Abstract The notion of language education can be defined by focussing on two aspects: the first one is the nature of language education, i.e., the voluntary act of helping a human faculty (the faculty of language, which is specific to *homo loquens*) emerge (the word 'education' derives from the Latin *e ducere*, 'let out, let emerge'); the second one, the fields of language education in school systems, i.e. the teaching of the mother tongue (rather than 'teaching' other terms could be used, such as 'perfecting', 'developing metalinguistic awareness', as the mother tongue has already been acquired when school starts), of modern languages (foreign languages for all students; second and ethnic or community languages, in some cases) and of classical languages (Greek, Latin, Arabic and so on).

Sommario 1. Introduzione. — 2. La natura dell'educazione linguistica: l'argomento dei saggi ospitati in questa rivista. — 3. Il (falso) problema della denominazione della scienza che studia l'educazione linguistica, e quindi di questa rivista. — 3.1. Linguistica applicata. — 3.2. Linguistica educativa. — 3.3. Glottodidattica (e glottomatetica). — 3.4. Didattica delle lingue moderne. — 3.5. Didattologia delle lingue-culture. — 3.6. Una sintesi. — 4. L'organizzazione della conoscenza in glottodidattica, e quindi delle sezioni di questa rivista. — 5. L'attenzione alla dimensione etica nell'educazione linguistica: un tratto caratterizzante di questa rivista. — 6. Una nuova rivista, un titolo, una curvatura.

1 Introduzione

Queste pagine di apertura di una rivista dal titolo «Educazione linguistica» sono doverose per definire le coordinate che racchiudono lo spazio tematico, ma possono anche offrire una riflessione su una nozione che da una quarantina d'anni viene data per consolidata, e che come tutte le cose troppo consolidate rischia di essere ridotta ad una banale ovvietà.

Nel volume *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, del 2011, ho cercato di approfondire il tema, e molte delle osservazioni che seguono possono essere approfondite in quel volume: là, tuttavia, il focus era filosofico, qui è invece strettamente mirato a definire un'area di studi e delineare una serie di temi problematici, che forniscono una mappa di riferimento a chi scrive su questa nuova rivista e a chi la studia o, semplicemente, la legge.

Quindi vogliamo cercare:

1. anzitutto, di definire l'educazione linguistica **come è**, individuarne l'**essenza**, enucleando gli elementi che sono **accessori**: questa sezione definisce e circoscrive l'argomento dei saggi che compariranno nella rivista;
2. di muovere dalla teoria, cioè la ricerca della **conoscenza** sull'educazione linguistica, alla **pratica**, cioè all'azione nell'educazione linguistica: questa riflessione spiega la principale suddivisione interna alla rivista, con una doppia tipologia di saggi;
3. di delineare alcuni principi di **etica**, che non può essere elusa nel momento in cui la conoscenza si fa atto: si tratta di una dimensione che nella letteratura italiana sull'educazione linguistica non è stata particolarmente approfondita, se si eccettuano riflessioni degli anni settanta/novanta di carattere politico (e la politica è un aspetto dell'etica) e recentemente in ordine alle certificazioni.

2 La natura dell'educazione linguistica: l'argomento dei saggi ospitati in questa rivista

Le cose ci appaiono in un certo modo, attraverso l'esperienza sensoriale, ma non sempre **sono** come **appaiono**: un delfino appare come un pesce, ma non lo è. Kant nota che l'esperienza sensoriale diviene significativa solo se vista attraverso categorie a priori, presenti nel nostro spirito e che trascendono l'esperienza: ma il problema è che molte categorie non sono logiche ma solo tradizionali, e in un settore come l'insegnamento e in particolare quello della lingua, l'esperienza risale ai retori o ai grammatici della classicità e giunge a noi attraverso venticinque secoli, essa ci appare come naturale, trascendente la contingenza dell'*hic et nunc* in cui si è realizzata.

Cerchiamo di andare all'essenza dell'educazione linguistica.

'Educazione linguistica' è un costrutto diadico, e le diadi sono sempre ardue da afferrare: così come si presenta, l'aspetto di essenza è 'educazione' e l'aspetto accessorio è 'linguistica', ma è un'analisi che non ci convince perché stabilisce una gerarchia.

La lingua è essenza dell'*homo loquens*, la lingua è **lo** strumento del pensiero, quello che permette tutte le applicazioni del pensiero alla matematica, alla storia, alla tecnica: «Il est donc sensé de penser que c'est le langage qui a créé l'homme», scrive Edgar Morin (1973, p. 86). Il punto di partenza di Cartesio, *Cogito, ergo sum*, è un'abbreviazione di quella che a nostro avviso è l'espressione vera: *loquor, ergo cogito, ergo sum*. La catena causale è doppia, ed il nodo principale è nel primo *ergo*, non nel secondo.

Per definire il costrutto 'educazione linguistica' esso va riportato all'eti-

mo e *ducere*, cioè ‘far emergere’, ‘rendere attuale quel che è potenziale’; e quel che è in potenza nell’*homo loquens* è quella facoltà di linguaggio che caratterizza l’essere umano:

{[(atto) di (aiutare) l’(attivazione)] [della (facoltà) di (linguaggio)]}

In questo modo i due elementi, ‘educazione’ e ‘linguistica’, sono legati in una relazione paritetica, espressi come blocchi logici compresi tra parentesi quadre, e non sono espressi con categorie come sostantivo (‘educazione’) e attributo (‘linguistica’):

1. il costrutto va considerato come unitario, per questo è compreso interamente tra parentesi graffe, di rango superiore;
2. il costrutto è composto di due nuclei, compresi tra parentesi quadre, di rango intermedio;
3. il primo nucleo, **[(atto di) (aiutare) l’(attivazione)]**, è l’analisi dei componenti del concetto di ‘educazione’, elementi racchiusi tra parentesi tonde:

(atto)

richiama l’intenzionalità, che è una caratteristica costitutiva della nozione di educazione: se non ci sono un progetto e una conseguente azione non c’è ‘educazione’, c’è apprendimento spontaneo, che ha una forma logica diversa: **{l’(attivazione) della (facoltà di linguaggio)}** che costituisce l’acquisizione del linguaggio ed è l’oggetto della *Language Acquisition Research*;

(aiutare)

richiama un altro fattore, spesso dichiarato ma raramente applicato, dei processi educativi e condensato nella formula ‘il soggetto dell’educazione è l’allievo’: l’educatore aiuta, non in-segna, non iscrive tracce (mnestiche) su una tabula rasa; secondo il paradigma costruttivistico oggi assai diffuso, l’insegnante fornisce lo *scaffolding*, l’impalcatura – ma l’idea, rivestita di modernità, è antichissima: la maieusi di Socrate non è altro che l’impalcatura logica, realizzata tramite domande, per aiutare l’allievo.

L’aiuto può prendere sostanzialmente due forme: un aiuto induttivo, alla maniera di Socrate o delle esperienze laboratoriali, e un aiuto deduttivo, laddove il percorso costruttivistico e induttivo richiederebbero troppo tempo o porterebbero a conclusioni errate;

(attivazione)

è l’oggetto dell’aiuto: le facoltà umane sono innate, nel nostro caso la facoltà di linguaggio è innata nell’*homo loquens*, come la facoltà di

classificazione è una delle tante che ci rendono *homo sapiens*; ma la facoltà deve emergere: lo fa spontaneamente nell'acquisizione delle lingue materne (dove l'aiuto dell'educatore starà nello stimolare processi di perfezionamento e arricchimento) su pressione del bisogno e del desiderio di comunicare con padre e madre; emerge spontaneamente anche nella situazione di L2, su pressione del bisogno di integrazione, anche se la guida di un insegnante può rendere più rapido il processo ed evitare vicoli ciechi, ipotesi sbagliate dovute all'interferenza ecc.; emerge con più difficoltà nelle lingue straniere e classiche, dove l'input e l'azione dell'insegnante rappresentano in toto quella 'pressione dell'ambiente' che, secondo Vygostky, fa emergere le facoltà;

4. il secondo nucleo viene proposto nelle sue due componenti, quella genetica (la facoltà) e quella specifica (il linguaggio), ma ai fini di questo ragionamento si può considerare come unitario, 'facoltà di linguaggio'.

Non ci addentriamo nella descrizione della '**facoltà di linguaggio**' nel suo insieme (una sintesi affascinante è in Chomsky, Hauser, Tecumseh Fitch 2002) e neppure sul dibattito se 'facoltà di linguaggio' e 'grammatica universale' coincidano (ci pare che la seconda sia una componente della prima, ma di diverso avviso è uno studioso del calibro di Cinque 1984): ai fini di questo punto basta la definizione minimale; quel che l'educatore intenzionalmente aiuta ad emergere è la facoltà di:

- acquisire (*knowing*, in termini chomskyani; *acquiring* secondo Krashen) lingue, native e non;
- apprendere a riflettere metalinguisticamente (*cognising* e *learning*, rispettivamente) sulla lingua materna, già acquisita quando inizia l'educazione formale, e sulle lingue acquisite successivamente.

Usiamo quindi l'espressione 'educazione linguistica' per mera comodità, e con tale espressione intendiamo:

il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue «quasi materne» presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento.

I saggi che compariranno in questa rivista dovrebbero quindi riguardare questa 'essenza'. Sono accessorie invece le qualificazioni ulteriori, che però caratterizzeranno parte dei saggi, quali 'lingua materna', 'seconda', 'straniera', 'etnica', 'd'origine', 'classica', 'franca', 'internazionale', 'naturale/artificiale'.

3 Il (falso) problema della denominazione della scienza che studia l'educazione linguistica, e quindi di questa rivista

Il problema è irrilevante nel momento in cui è chiaro l'oggetto, come descritto nel riquadro che conclude il primo paragrafo.

Ma bisogna pur chiamare in qualche modo questa scienza. Esistono varie denominazioni correnti, che vediamo di seguito.

3.1 Linguistica applicata

In alcune tradizioni tale scienza si chiama ancor oggi 'linguistica applicata', anche se nessuno la vede più come mera applicazione della linguistica teorica ai contesti di apprendimento/insegnamento; in Italia questa definizione è ormai abbandonata e anche gli anglosassoni usano sempre più spesso *Language teaching research* al posto di *applied linguistics* mentre i francesi usano ormai solo *Didactologie des langues-cultures* anziché *linguistique appliquée*.

Il termine 'linguistica applicata' era genericamente usato per indicare **anche** la glottodidattica fin dagli anni dell'ASTP americano, ma venne consacrato da Corder nel 1973; lo studioso inglese ipotizzava questa gerarchia:

1. la linguistica offre descrizioni di una lingua,
2. la linguistica applicata le utilizza per creare grammatiche pedagogiche e materiali didattici.

Ma già dagli anni settanta l'accezione base di 'applicata' non regge più: è sufficiente scorrere gli indici dei volumi del *Edinburgh course in applied linguistics*, così come quelli prodotti in Italia dal CILA (Centro Italiano di Linguistica Applicata) di Renzo Titone e dal CLADIL (Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue) di Giovanni Freddi per vedere come elementi culturali, psicologici e pedagogici siano diventati strutturalmente parte della 'linguistica applicata', di cui la linguistica tout court diviene solo una componente.

La più recente rassegna del settore (Cook, Wei 2009) nota che nel congresso mondiale AILA del 2008 erano scomparse, rispetto a quarant'anni prima,

cioè ai tempi dell'*Introduction to applied linguistics* di Corder, la linguistica forense, computazionale, clinica ecc. Primeggiavano nel 2009 le comunicazioni sull'acquisizione delle lingue (9 sulla L1, 161 sulla L2, 138 sulla LS), in cui però elementi psico-neuro-pragma-sociolinguistici oltre che riflessioni sul multilinguismo e il multiculturalismo si integravano con temi di carattere linguistico. Stridhar (1993), uno degli storici della *applied linguistics*, aveva proposto per questo tipo di ricerca il termine *extended linguistics*.

Se *applied linguistics* in inglese può ancora significare 'glottodidattica' (anche se in America per la L1 si trova spesso *educational linguistics* e per le lingue non native *language pedagogy*), ci sono ancora linguisti di matrice cognitivista che si rifanno al modello di Corder: basti scorrere volumi recenti come Boers, Lindstromberg 2008, De Knop, De Rycker 2008, i saggi di Brugè e di Giusti in Balboni, Cinque 2010, o molti dei saggi di didattica delle lingue classiche, ad esempio in Cardinale 2006, 2008.

Per un'analisi della nozione di linguistica applicata in Italia si veda Porcelli 2009.

3.2 Linguistica educativa

Dall'americano viene *educational linguistics*, usato prevalentemente per la lingua materna (ma per anni, giungendo fino alla *Storia dell'educazione linguistica* di Gensini del 2005, in Italia 'educazione linguistica' ha indicato l'insegnamento dell'italiano L1 ed eventualmente il problema dei dialetti L1), in cui il sostantivo è *linguistics* e l'aggettivo *educational*, sovvertendo l'ordine di 'educazione linguistica' nella direzione che abbiamo indicato sopra, quella che vede la facoltà di linguaggio come dato essenziale della definizione di persona.

Nel 1976 nasce presso la *School of Education* (non quella di scienze del linguaggio) della University of Pennsylvania un Ph.D. intitolato *Educational linguistics*, nel cui ambito sono nati nel 1984 i *Working papers in educational linguistics*; nel 1979 un secondo Ph.D. con lo stesso titolo viene aperto presso la University of New Mexico, questa volta nel dipartimento di linguistica, cui ne sono seguiti vari in altre università americane, prevalentemente nelle *schools of education*. Mentre negli Stati Uniti l'attenzione è focalizzata sulla *literacy* e in generale sull'inglese L1 o L2 per immigrati, in Inghilterra (ad esempio nei Ph.D. del King's College di Londra o all'Università di Lancaster) vi si presentano tutte le aree della glottodidattica.

Nel 1999 Spolsky cura una *Concise encyclopedia of educational linguistics*, dal 2004 Springer ha una collana con questo nome presso cui compare la più recente opera sul tema (Hult 2010), ma il testo canonico più recente per questa corrente è il monumentale *reader* del 2007 a cura di Spolsky e Hult, dove le *foundations* della linguistica educativa sono identificate (nella prima parte) nella neurobiologia, psicolinguistica, linguistica teorica,

sociolinguistica e sociologia del linguaggio, linguistica antropologica – in questa successione; un capitolo di Hult descrive la storia di questa nozione, ‘etichettata’ come *educational linguistics* da Spolsky nel 1974. Per completezza possiamo notare come nel 1992 Brumfit avesse proposto anziché *educational* una ben più marcata *pedagogical linguistics*. Un volume con lo stesso titolo è stato pubblicato nel 2010 da S.D. Sinha in India.

Una parte della *speech community* italiana che studia l’educazione linguistica e che si richiama all’insegnamento di Tullio De Mauro ha fatto propria in questi anni la definizione americana trasportandola nella nostra lingua come ‘linguistica educativa’, dove il cardine è ‘linguistica’. Nel 2005 (p. 27) De Mauro e Ferreri la definiscono così:

Settore delle scienze del linguaggio che ha per oggetto la lingua (una lingua, ogni lingua) considerata in funzione dell’apprendimento linguistico e del più generale sviluppo delle capacità semiotiche. Della lingua e delle lingue da apprendere [...] o di loro parti pertinentizza quegli elementi linguistici che potenziano lo sviluppo del linguaggio, a partire dall’incremento del patrimonio linguistico già in possesso di chi apprende. Le pertinenze si misurano in base al grado di funzionalità rispetto alle possibilità di espansione dello spazio linguistico e culturale dei singoli parlanti e apprendenti. La linguistica educativa definisce ed elabora inoltre per il suo oggetto approcci, metodi, tecniche, risorse tecnologiche utili per facilitare lo sviluppo delle capacità semiotiche e l’apprendimento linguistico, ivi compreso l’insegnamento a scuola o in altri luoghi educativi.

Nel 2010 la Società Linguistica Italiana, SLI, ha tenuto a Viterbo il suo convegno annuale, organizzato da Silvana Ferreri di cui ho riportato le parole nella citazione sopra; nei call for papers si è data una definizione di linguistica educativa che riportiamo di seguito e che conferma come questa denominazione abbia assunto vieppiù un focus linguistico che non era presente nella versione del 2005:

Linguistica educativa è un ambito di studio in cui i fatti linguistici integrati con quelli sociali sono considerati in rapporto ai processi formativi, istituzionali e non; un ambito ampio e complesso, dalla fonologia alla grafematica, dalla lessicologia all’analisi grammaticale, cruciale per la comprensione storica e lo sviluppo attuale dell’alfabetizzazione e delle politiche linguistiche relative alle lingue prime e alle lingue seconde.

L’espressione **Linguistica educativa** non ha avuto, fino a poco tempo fa, grande diffusione in ambito accademico italiano, sebbene già nel 1988 Gaetano Berruto dedicatesse un paragrafo alla **Sociolinguistica educativa** [...].

La **Linguistica educativa** ha in Italia antecedenti in molte figure di studiosi, da Cattaneo e Ascoli in avanti. Ha connotazioni marcatamente sociosemiotiche e sociolinguistiche e anche ambiti privilegiati su cui ha indagato e indaga in molti modi: i processi di comprensione di enunziati e testi, i nodi della comprensione nei testi rivolti a pubblici in formazione o a pubblici culturalmente eterogenei, il pluralismo linguistico, la variazione linguistica, i problemi del modello di lingua da proporre nell'insegnamento e delle grammatiche per la didattica linguistica, ecc. Ma nessun aspetto degli studi linguistici, dalla fonologia alla semantica, è escluso dal potere essere indagato nella prospettiva della linguistica educativa.

Queste considerazioni sono alla radice della proposta di chiamare la Società di Linguistica Italiana a confrontarsi sulle possibilità che la prospettiva linguistico-educativa apre agli studi linguistici, nella loro più ampia configurazione, non solo con ricadute sulle elaborazioni teoriche e storico-descrittive della linguistica, ma anche con un valore aggiunto: ogni contributo linguistico elaborato in un'ottica rivolta ai processi formativi può dare indicazioni e spunti per migliori apprendimenti sia delle lingue sia dei più diversi ambiti disciplinari e per l'educazione nel suo complesso, linguistica e non solo linguistica.

In particolare, nella sezione in cui si raccolgono contributi relativi al rapporto tra la linguistica educativa e le altre discipline, nell'elenco di queste ultime compare «Didattica delle lingue» come altra rispetto alla linguistica educativa; anche la lista delle tematiche indica che non c'è una coincidenza piena con le tematiche complessive di quella che nella tradizione italiana chiamiamo 'glottodidattica' (dopo che negli anni novanta questo termine ha cessato di riferirsi prevalentemente all'insegnamento delle lingue straniere) e che in ambito internazionale si raccoglie sotto il nome generale di *Language teaching research* oppure *Didactologie des langues-cultures*.

3.3 Glottodidattica (e glottomatetica)

Una rivista polacca edita per la prima volta nel 1949 aveva come titolo *Glottodydaktyka*, e da lì proviene (fino a prova contraria, ma non ci constano usi precedenti) 'glottodidattica', termine composto da un sostantivo, 'didattica', qualificato da 'glotto': problema inversamente simmetrico a quello di 'linguistica educativa'.

A quanto ci consta fu Renzo Titone ad importare in italiano questo termine nelle sue *Tesi di glottodidattica* (1968), per contrapporlo a 'linguistica applicata' e poter esaltare l'aspetto (psico)didattico che a lui pareva qualificante nella relazione educativa. Fino alla fine degli anni settanta 'glottodidattica' indica tuttavia solo una delle dimensioni dell'educazione

linguistica, l'insegnamento delle lingue straniere; ma le riflessioni che portano ai Programmi della Scuola Media del 1979, in cui per la prima volta compare in maniera ufficiale l'area dell'educazione linguistica, allargano il campo a tutto il paniere di lingue, dall'italiano lingua 'materna' alle lingue straniere e a quelle classiche.

Partendo da questa idea di Titone, poi acquisita da Giovanni Freddi (inizialmente contrario all'uso di 'glottodidattica', cui preferiva 'didattica delle lingue moderne'), abbiamo proposto in alcune nostre opere il termine 'glottomatetica', scienza dell'**apprendimento** linguistico, che poneva al centro non la didattica ma la persona che apprende - ma gli usi linguistici hanno delle storie e dei percorsi che non dipendono dalla qualità intrinseca di un termine bensì dalla prassi della comunità, e la comunità italiana ignorò il termine e ne abbiamo preso atto, abbandonandola anche noi. In realtà il sostantivo 'glottomatetica' è stato lasciato cadere, ma l'aggettivo collocato in 'competenza glottomatetica' ha attecchito: presso l'Università di Urbino nel 2009-2010 si è tenuto un corso di «Competenza glottomatetica comunicativa e interculturale», in molti manuali e saggi si dichiara che lo scopo dell'educazione linguistica è, insieme, competenza comunicativa e glottomatetica, e nella DITALS dell'Università per stranieri di Siena si parla di «Riflessione glottomatetica e autovalutazione» nella descrizione delle sezioni strutturali della prova.

3.4 Didattica delle lingue moderne

La definizione peggiore è forse quella ufficiale del sistema universitario italiano, «Didattica delle lingue moderne»: da un lato privilegia la dimensione didattica, dall'altro esclude le lingue classiche.

Il Settore Scientifico-Disciplinare L-LIN02, «Didattica delle lingue moderne», è oggi definito dalla seguente declaratoria ministeriale:

Comprende gli studi relativi all'insegnamento linguistico tanto della lingua madre quanto di altre lingue parlate, con specifica attenzione agli aspetti teorici, anche relativamente al problema della traduzione, ed alle lingue speciali e con particolare riferimento alla didattica delle lingue straniere moderne e alle tecniche didattiche di trasmissione delle conoscenze linguistiche.

Tra il 2003 e il 2009 ci sono stati vari convegni che hanno coinvolto tutti i membri accademici del settore, portando anche alla creazione di un'associazione, la Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, DILLE (www.dille.it) ed elaborando la proposta di una declaratoria diversa, approvata all'unanimità nel novembre del 2009:

Settore delle scienze del linguaggio che comprende gli studi teorici, storici e applicativi riguardanti l'acquisizione, l'apprendimento, l'insegnamento delle lingue materne, seconde, straniere, minoritarie ed etniche, nonché la valutazione e la certificazione delle relative competenze.

Presta specifica attenzione a:

- formazione dei docenti e degli altri operatori coinvolti nell'educazione linguistica, nella mediazione linguistica e nell'insegnamento delle lingue speciali e dei contenuti disciplinari in lingua straniera;
- multilinguismo e plurilinguismo;
- mediazione linguistica;
- contatto linguistico in prospettiva interculturale;
- traduzione e traduttologia;
- metodologie, tecniche, tecnologie avanzate, e-learning, in ordine ai processi di insegnamento/apprendimento e uso delle lingue.

Pesa, in tutte queste definizioni, l'assenza delle lingue classiche, che fanno parte dell'educazione linguistica nei licei ma che la tradizione accademica italiana colloca in un altro settore disciplinare.

3.5 Didattologia delle lingue-culture

Negli anni settanta uno dei padri della glottodidattica francese, Robert Galisson, abbandona la tradizionale posizione concettuale di *Didactique des Langues (Vivantes)* e intitola la scuola dottorale da lui creata a Sorbonne III *Didactologie des langues-cultures*, per accentuare il fatto che un dottorato non può che essere di **metadidattica** o, come preferisce il Galisson lessicologo, **didattologia** (anche se nell'opera sua e dei principali seguaci, come Puren, i due termini si alternano e sono considerati sinonimi).

Come sfondo epistemologico la didattica si richiama sistematicamente all'idea di pensiero complesso in Edgar Morin (anche se la *summa* della sua epistemologia della complessità è in un'opera del 1990, successiva alla proposta della *didactologie*). Anche formalmente l'idea di '**didattologia**' si richiama a Morin, che ha proposto, per affrontare la complessità, varie aree di riflessione caratterizzate dal suffisso *-logie*, due delle quali sono di costante riferimento per il presente lavoro: la *noologie*, la branca della riflessione epistemologica che si occupa della sua organizzazione della conoscenza (e alla cui idea, se non ai suoi strumenti concettuali, si rifà il capitolo 5) e la *paradigmologie*, cui abbiamo fatto riferimento nel §2, sebbene prendendo le mosse da Kuhn oltre che da Morin.

È a questa impostazione di fondo che rimanda il nostro manuale *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, del 2002. Sulla Di-

dattologia delle lingue/culture, poco nota in Italia, si vedano le note al primo capitolo; per un approfondimento, si vedano gli studi di Galisson (1990, 1994a, 1994b); Puren (1997, 2001); in Italia si è occupata della Didattologia delle lingue/culture Maddalena de Carlo (2004).

3.6 Una sintesi

Sintetizzando, l'atto di aiutare l'emergere della facoltà di linguaggio viene studiato in un ambito scientifico che possiamo chiamare

1. **linguistica applicata:** forma ancora usata in alcune lingue, ma non più corrispondente a quel che oggi si intende per linguistica 'applicata';
2. **linguistica educativa:** termine che focalizza la componente linguistica;
3. **glottodidattica:** termine che focalizza la componente didattica o, ampliando il termine, quella educativa;
4. **glottomatetica:** termine che accentua la facoltà di linguaggio, di acquisizione linguistica, ed è neutro rispetto alla dimensione linguistica o pedagogica;
5. **didattica delle lingue moderne:** termine che accentua la dimensione didattica e che trascura le lingue classiche, parte dell'educazione linguistica;
6. **didattologia delle lingue/culture:** termine che evidenzia (a) che non si tratta di didattica, ma di riflessione sulla didattica, e (b) che riguarda non solo l'insegnamento delle lingue ma anche delle culture.

In una riflessione epistemologica la definizione dell'oggetto di una relazione di studio è essenziale, e l'abbiamo definita nel paragrafo 1: quindi è indifferente il termine scelto, purché sia chiaro il concetto (e, possibilmente, venga esplicitato frequentemente per evitare fraintendimenti).

Escludendo 'linguistica applicata', che ormai significa altro, rimangono tre termini sbilanciati verso l'una o l'altra dimensione, di cui uno, 'didattologia delle lingue/culture', interessante per la dimensione culturale che viene esplicitata, è molto legato al mondo francofono ma è rimasto estraneo all'elaborazione italiana; gli altri due termini, simmetrici ed opposti nell'accentuazione di linguistica e didattica, sono egualmente insoddisfacenti: se preferiamo 'glottodidattica' è perché la maggior parte dei membri della comunità scientifica italiana, anche quelli che recentemente hanno optato per 'linguistica educativa', ha usato sistematicamente o occasionalmente questo termine nei suoi studi: è il termine più unificante all'interno della comunità e più conosciuto all'esterno, nei cosiddetti 'settori affini' e nel mondo accademico; ma la cosa rilevante è il *signifié*, l'atto di aiutare l'emergere della facoltà di linguaggio, qualunque sia il *signifiant*.

(Per un approfondimento si veda il nostro volume epistemologico del 2011).

4 L'organizzazione della conoscenza in glottodidattica, e quindi delle sezioni di questa rivista

Nel definire pensiero il complesso, in ordine alla conoscenza pertinente alle scienze umane Edgar Morin usa categorie come 'multidimensionale' e 'multireferenziale' e ricorre alla metafora della sinfonia per definire la conoscenza secondo il paradigma della complessità:

on peut développer une connaissance comme une symphonie.

On ne peut pas parler de la connaissance comme d'une architecture avec une pierre de base sur laquelle on construirait une connaissance vraie, mais on peut lancer des thèmes qui vont s'entre-nouer d'eux-mêmes (Morin 2006, p. 25).

L'educazione linguistica è indubbiamente un fenomeno **multidimensionale**, a cominciare dal suo stesso nome che unisce la dimensione educativa, quindi lo sviluppo di una persona, e la dimensione semiotica al cui interno si focalizzano i codici verbali; di conseguenza, la scienza che la studia e la progetta (anche qui abbiamo due dimensioni, quella teorica mirata alla conoscenza e quella progettuale mirata all'azione) è **multireferenziale**, deve cioè fare riferimento a più scienze. Vediamo quali.

Se è vero che la glottodidattica si occupa di attivare la facoltà di linguaggio (cap. 3), allora abbiamo tre elementi di base che consentono di individuare aree scientifiche di riferimento per la formazione della conoscenza glottodidattica:

1. la **persona che ha la facoltà di linguaggio**, cioè lo studente - meglio, il suo cervello (quindi la neurolinguistica) e la sua mente (psicologia cognitiva, dell'acquisizione, dell'identità, della motivazione, della relazione);
2. le **persone che si occupano di far emergere la facoltà di linguaggio**: è un fattore complesso che va dal sistema formativo nel suo complesso a chi si occupa della definizione curricolare, dalla progettazione dei materiali alla formazione dei docenti, fino ai docenti stessi: questo complesso è studiato dalle scienze dell'educazione e dalle scienze diadiche che riguardano l'apprendimento e l'insegnamento (dalla psicodidattica alla docimologia, alle tecnologie didattiche e così via);
3. l'oggetto, **la facoltà di linguaggio** (lo studio della grammatica universale) e il suo processo di attualizzazione (gli studi di psicolinguistica evolutiva e di linguistica acquisizionale), nonché il risultato della loro

azione, cioè la competenza linguistica (dalla linguistica alla socio- e pragmalinguistica) e quella comunicativa (dove la dimensione socio-culturale gioca un ruolo importante, per cui le scienze che la studiano, dalla sociologia all'antropologia alle scienze della comunicazione, offrono contributi costitutivi, non accidentali).

La facoltà di linguaggio non è fine a se stessa ma serve funzionalmente a collocare un individuo nel suo gruppo per consentirgli di crescere, dapprima, e di continuare la specie, poi; la lingua è il principale prodotto culturale ed insieme il principale veicolo di trasmissione di una cultura da una generazione all'altra, da un paese a un altro. Quindi tra le aree scientifiche dobbiamo aggiungere:

4. il **contesto d'uso** al cui interno fiorisce la facoltà di linguaggio e se ne utilizza il frutto, la lingua - contesto studiato dalle scienze della cultura e della società, in particolare in ambiti diadici come l'etno- e antropolinguistica, la sociolinguistica e la sociologia del linguaggio, gli studi di scienze della comunicazione e in particolare di quella interculturale quando si lavora all'apprendimento/insegnamento di lingue non native.

Tradizionalmente, fin da Freddi (1991) e Galisson (1990, 1995), che avevano riflettuto a lungo sulle aree di riferimento della glottodidattica, la direzionalità era chiara: dall'esterno verso la glottodidattica. Nel modello grafico che proponiamo (modificandolo rispetto a quello del 2006, che restava nell'alveo freddiano), i contributi sono bidirezionali: dalle varie scienze alla glottodidattica, da questa, dalle sue riflessioni, dalla sua esperienza sul campo, alle scienze di riferimento:

Che cosa - 1

Scienze che studiano la facoltà di linguaggio e il suo prodotto, la lingua

Che cosa - 2

Scienze che studiano l'uso della lingua nel contesto socioculturale

Scienza
Educazione linguistica

Chi, la persona che acquisisce

Scienza del cervello e della mente

Come

Scienze dell'educazione e dell'insegnamento

Come si organizza questa conoscenza?

Negli Stati Uniti Anthony propone un modello già nel 1963, reso popolare nel mondo da Richards e Rogers (1987), e qualcosa di molto simile avviene nella fase di definizione della *didactologie des langues-culture* in Francia negli anni ottanta. La conoscenza viene articolata su tre livelli, approccio (cioè la filosofia di fondo di un progetto di educazione linguistica: l'idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante), metodo (cioè la traduzione dell'approccio in procedure operative per mezzo delle quali organizzare e realizzare le indicazioni dell'approccio) e tecnica, che però a nostro avviso esula dal campo di studio della glottodidattica (anche se ci possono essere riflessioni su quali tecniche meglio raggiungano obiettivi di educazione linguistica) e sono pertinenti alla metodologia didattica, branca delle scienze dell'educazione.

Proponiamo dunque una revisione che ci pare possa essere un **modello**, cioè un'organizzazione epistemologica universalmente valida (anche se non obbligatoria) per lo studio dell'educazione linguistica:



La rivista che stiamo introducendo ha

1. una prima sezione che riguarda la parte sinistra del modello, cioè
 - la relazione tra glottodidattica e le scienze di riferimento,
 - i vari approcci, le varie idee di educazione linguistica,
 - gli elementi costitutivi degli approcci: l'idea di lingua, di studente, di conoscenza e competenza, e così via, nell'educazione linguistica,
 - la relazione tra gli elementi dell'educazione linguistica (studente, lingua/cultura, docente) sia in presenza sia mediata dalle glottotecnologie,
 - eccetera;

2. una seconda sezione che riguarda la parte destra, del modello:
- i diversi metodi che realizzano gli approcci,
 - la progettazione dell'educazione linguistica, dal *curriculum design* alla natura dei materiali,
 - le diverse metodologie, dal CLIL alla mediazione sociale,
 - la verifica, valutazione e certificazione delle competenze,
 - la riflessione su sperimentazioni ed esperienze sul campo (senza sconfinare nella dimensione metodologico-didattica).

5 L'attenzione alla dimensione etica nell'educazione linguistica: un tratto caratterizzante di questa rivista

L'etica - cioè la dimensione che Aristotele definisce «pratica» - non costituisce una riflessione nuova in ambito educativo - anzi, per decenni ha dominato e forse fuorviato la pedagogia.

In glottodidattica la riflessione si fa esplicita, ancorché non sistematica, con Davies (1997; il saggio è l'asse portante del numero 3 di *Language testing* in cui compare e che è interamente dedicato a riflessioni etiche nella valutazione) e Shoamy (1997) in Gran Bretagna e Galisson (1997, 1998) in Francia, quando questi studiosi hanno richiamato - indipendentemente l'uno dall'altro - alla necessità di contribuire a far nascere quello che Davies chiama «ambiente etico» (tornerà sul tema nel 2008 con una voce dal titolo «Ethics, professionalism, rights and codes» nell'enciclopedia di Shoamy e Hornberger); in un saggio del 1997 e in vari altri successivi Shoamy si interroga sulla dimensione etica del *language testing* - settore di punta in questo ordine di riflessioni e che fin dal 2000 si è dato un codice etico (reperibile nel sito dell'ILTA, *International Association of Languages Testing*).

Nella glottodidattica italiana il campo della certificazione è il primo in cui ci si è interrogati sistematicamente sul piano etico ad opera di Barni (passim in molti saggi, specificamente 2010) e, sebbene non come problema filosofico ma solo come registrazione di un *paradigm shift* in atto, di Coppola (2005). Barni è molto chiara nel distinguere, anche nel complesso della sua storia di studiosa, tra

- ricerca della verità: come una certificazione linguistica possa dare risultati veri, sia in ordine a cosa significhi sapere una lingua sia al modo in cui rilevarla,
- riflessione etica: le conseguenze volontarie e non che derivano dall'atto di certificare un dato livello di competenza, sia per la persona certificata sia per coloro che accettano come valida quella certificazione,
- riflessione politica, che è un campo particolare di azione etica; ad esempio, il test di italiano per gli stranieri è strumento per l'attuazione

dei diritti fondamentali all'espressione o è strumento di marginalità? Si tratta di uno strumento per la conquista del diritto civile alla cittadinanza o è la barriera per escludere le persone dalla sfera dei diritti? (Barni 2010b).

Per tentare di individuare non solo linee di morale soggettiva, basate sui parametri di responsabilità, onestà, correttezza, professionalità condivisi nella nostra cultura, ma di etica oggettiva, dobbiamo chiederci quale sia - ammesso che esista una risposta - la natura di

1. il 'bene **nella** educazione linguistica' a livello teorico, di approccio: ad esempio, sulla base dell'idea che si adotta di 'studente', quale tipo di educazione linguistica è buona per lui?
2. il 'bene **nell'atto** di educazione linguistica', cioè a livello operativo, di metodo - atto, si noti bene, che coinvolge sia coloro che producono curricula, sillabi e materiali didattici, che organizzano l'insegnamento, che entrano quotidianamente in classe, sia coloro che sono insieme destinatari e protagonisti del processo di educazione linguistica, gli studenti, che non sono esclusi dalla responsabilità etica circa il modo in cui vivono la condizione di studenti, come vedremo nell'ultimo capitolo.

Platone postula un bene esterno, supremo, ma Aristotele, la cui *Etica nicomachea* è il punto di riferimento costante della riflessione etica, definisce un bene molto più immanente, «ciò che rende la vita scegliibile e non bisognosa di nulla», ciò che aiuta a raggiungere la felicità, che è il sommo bene; la Costituzione degli Stati Uniti, frutto maturo dell'illuminismo, rimanda all'idea di politica proposta da Aristotele, politica intesa come strumento per raggiungere il sommo bene, la felicità, e quindi pone come suo fine la realizzazione di un contratto sociale che consenta a tutti 'the pursuit of happiness'. Gli scettici deridono tale finalità costituzionale e quindi derideranno anche la domanda che mi pongo: può l'educazione linguistica contribuire alla *pursuit of happiness*, a «rendere la vita scegliibile» e, per quanto possibile, può rendere la vita relazionale, comunicativa, linguistica di una persona «non bisognosa di nulla», come suggerisce Aristotele?

Una risposta è presente in uno dei testi fondanti della glottodidattica italiana (Freddi 1970) che faceva scaturire le finalità dell'educazione linguistica dalle tre relazioni base degli esseri umani:

Relazioni di ogni persona	ne deriva una finalità educativa:	ne deriva un'educazione linguistica che consenta alla persona di:
lo e il mondo, gli 'altri'	culturizzazione	essere accettata nel proprio gruppo (inculturazione) e in altri gruppi dove vuole/deve vivere (acculturazione)
lo e i vari 'tu' con cui convivo, collaboro e con-sento	essere accettata nel proprio gruppo (inculturazione) e in altri gruppi dove vuole/deve vivere (acculturazione)	stabilire rapporti e perseguire i suoi fini e senza problemi linguistico-comunicativi
lo con me stesso	autorealizzazione, realizzare il progetto di sé (termine di Freddi); io uso 'autopromozione', che include anche il ri-progettarsi, in una logica dinamica di 'muovere in avanti'	mirare all'autopromozione, a realizzare il suo progetto di vita, senza che la lingua (nativa, nel suo ambiente; non nativa in altri contesti) costituisca un ostacolo

Lo schema si legge in questo modo:

l'educazione linguistica è etica e contribuisce alla *pursuit of happiness*, se «rende la vita scegliibile e non bisognosa di nulla», cioè garantisce livelli di competenza comunicativa (ovviamente diversi tra L1 e lingue non native) adeguati a permettere la culturizzazione, la socializzazione, l'autopromozione nella propria cultura ed altre culture.

La competenza comunicativa è quindi il 'bene conseguente' al 'bene nell'atto' di insegnare: sono i due livelli di 'bene' nel Libro I dell'*Etica nicomachea*: un'azione è eticamente buona se è realizzata bene e se ha esiti buoni; le buone intenzioni che portano a esiti negativi sono a loro volta negative sul piano etico.

Le conseguenze operative di un'etica glottodidattica basata sui tre assi relazionali umani, quindi con livelli di complessità ben maggiori del mero perseguimento della socializzazione proprio della vulgata dell'approccio

comunicativo, sono enormi e possono portare a considerazioni e valutazioni dirimpenti; rivediamo i tre assi relazionali commentandoli con brevi esempi.

1. **io e il mondo, gli 'altri'**, la culturizzazione:

un insegnamento della lingua, soprattutto non nativa – seconda, straniera, etnica, classica – che trascuri la dimensione culturale non risulta eticamente accettabile: ciò vale per l'approccio grammatico-traduttivo, per quello strutturalistico, ma anche per quello comunicativo se lo si riduce ai problemi di cultura quotidiana (il *breakfast* con uova e pancetta, il caffè americano ecc.) e non si introducono i temi di cultura profonda, cioè di civiltà (senso dello stato, della famiglia ecc.) e di comunicazione interculturale.

È in questa prospettiva che l'equazione tra glottodidattica e linguistica applicata è 'non etica' ed è per questo che nel diagramma delle fonti della nostra scienza che abbiamo proposto nel quinto capitolo una casella è dedicata alle scienze della cultura e della società;

2. **io con i vari 'tu' con cui convivo, collaboro e con-sento**, la socializzazione:

tutti gli approcci che mirano alla conoscenza **sulla** lingua e non anche all'uso **della** lingua non rispondono al requisito etico; secondo Aristotele le virtù sono «il giusto mezzo» tra prassi opposte e quindi, per fare un esempio tra i mille possibili, l'eccesso di analisi grammaticale e logica a scapito delle attività di comunicazione non è 'virtù' e quindi l'insegnante è chiamato a un atto di responsabilità etica che consiste nello stabilire un punto di equilibrio tra analisi e uso; la socializzazione è propria dell'insegnamento delle lingue moderne, ma l'educazione linguistica include anche le lingue classiche, che lungi dall'essere lingue 'morte' parlano, e vividamente, con i loro testi: il loro studio non mira a rendere le persone capaci di socializzare in latino, come avveniva nelle università europee fino al XVII secolo o nella Chiesa cattolica anche dopo, ma a conoscere i meccanismi di socializzazione propri del mondo classico, come chiave per la lettura di testi;

3. **'io con me stesso'**, l'autopromozione:

un'educazione linguistica che non sposa riflessione induttiva sulla lingua (l' 'intelligenza', virtù dianoetica che abbiamo richiamato sopra) e modellizzazione linguistica (la 'scienza' linguistica) non porta 'sapienza', cioè non insegna ad imparare, quindi penalizza l'autorealizzazione in situazioni future diverse da quella scolastica.

Il titolo di un volume fondante della glottodidattica italiana è *L'educazione linguistica come strumento e come fine* (Arcaini 1978): la lingua nativa e le altre lingue sono strumentali all'autorealizzazione e autopromozione nelle varie società e culture in cui a una persona capita di vivere, ma sono anche un fine *per se*, sono oggetti di riflessione, di uso estetico e di esperienze matetiche, sono lo strumento della riflessione filosofica, del pensiero - e la felicità suprema è il pensiero che pensa (secondo Aristotele, ma, nel mio piccolo, anche secondo me): *the pursuit of happiness* è quindi facilitato da un'educazione linguistica etica.

Crediamo che queste tre linee, che nascono da un **modello** elementare delle relazioni stabilite da ogni persona ma esplodono poi in una visione complessissima dell'educazione linguistica, possano costituire una prima base per definire un'etica generale dell'educazione linguistica, che si sviluppa **equilibratamente** (è la parola chiave, ancora una volta il «giusto mezzo» del Libro IV dell'*Etica nicomachea*) sulle tre dimensioni relazionali. Per quanto possibile, in questa rivista tratteremo in questa luce temi di etica, soprattutto in settori come:

1. **la progettazione dell'educazione linguistica**, la progettazione quindi di curricula, di sillabi, e così via, che tengano conto delle tre mete superiori che abbiamo indicato sopra, che non banalizzino la comunicazione ad una socializzazione che socializza solo informazioni sull'orario dei treni, che non banalizzino la culturizzazione al *bacon and eggs*, che non banalizzino l'autopromozione all'inglese necessario per trovar lavoro in un'agenzia turistica;
2. **la realizzazione di materiali didattici** pensati per gli studenti che li useranno e non per i docenti che li adottano, di software educativi pensati per l'educazione linguistica e non per mettere in mostra le potenzialità tecnologiche mirabolanti delle scatole di plastica e silicio di fronte alle quali passiamo ore della nostra vita;
3. **procedure di verifica, valutazione e certificazione** che non si degradino a mera burocrazia scolastica o al business certificatorio, ma cerchino di approfondire sempre più il senso dell'espressione 'sapere una lingua' e riflettano sull'impatto umano e sociale dei punteggi e dei livelli che attribuiscono;
4. **la politica linguistica** nei sistemi scolastici e sociali, ambito in cui gli studiosi devono sentire il bisogno di 'sporcarsi le mani';
5. **la relazione** con gli studenti, basata su parametri educativi e non solo di metodologia glottodidattica, perché gli insegnanti sono sì dei tecnici della didattica linguistica ma anche degli educatori, dei punti di riferimento per persone ancora in formazione.

(Un approfondimento su questi temi nella quarta parte del nostro volume del 2011, cui tutto questo saggio fa riferimento anche testuale).

6 Una nuova rivista, un titolo, una curvatura

Ci sono varie riviste di glottodidattica, ed in particolare ne esiste una telematica, *Studi di glottodidattica*, diretta da Patrizia Mazzotta e Mario Cardona, dell'Università di Bari (ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/index), ne esiste una pubblicata da 10 anni dal gruppo che afferisce al Centro di Didattica delle Lingue di Ca' Foscari, *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, ed esiste, sempre a cura dello stesso gruppo, una collana di piccole monografie, con cadenza semestrale, in tre lingue, che può essere paragonata a una rivista e che formalizza alcuni aspetti della scuola veneziana di glottodidattica (*Documenti di glottodidattica*, Guerra Edizioni come la rivista *Itals*), i cui tratti caratterizzanti abbiamo evidenziato nel nostro saggio in Balboni, Cinque 2010. Inoltre, *RILA. Rassegna italiana di linguistica applicata* dedica almeno un monografico l'anno a temi glottodidattici, e altri saggi, con una curvatura più divulgativa e relativi alle lingue seconde e straniere, trovano spazio in *Lingua e Nuova Didattica* e in *Scuola e Lingue Moderne*, rispettivamente note come *LEND* e *SELM*.

Non c'era dunque bisogno di un ulteriore spazio editoriale e di riflessione, quanto meno sul piano quantitativo.

La giustificazione per questa nuova rivista sta, a nostro avviso, nella volontà di vedere come unitario l'intero spettro dell'educazione linguistica, incluse le lingue etniche, quelle d'origine e soprattutto quelle classiche, che una sventurata decisione del 1982 ha enucleato dall'ambito accademico della glottodidattica creando due settori scientifico-disciplinari, «Didattica delle lingue moderne» e «Didattica delle lingue classiche».

Inoltre, vogliamo caratterizzare questa rivista per l'attenzione epistemologica, di cui questo saggio introduttivo è testimone, per un impianto transdisciplinare (che, nei paradigmi di Edgar Morin sulla complessità, ci pare aggettivo più adatto di 'interdisciplinare') e per una particolare focalizzazione etica.

Riferimenti bibliografici

- Anthony, E. (1963). «Approach, method and technique». *English Language Teaching*, 17. Poi in: Allen, H.; Cambell, R. (ed.), *Teaching English as a second language*. New York: McGraw-Hill, 1972.
- Arcaini, E. (1978). *L'educazione linguistica come strumento e come fine*. Milano: Feltrinelli; Bocca.

- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2006). *The epistemological nature of language teaching; Nature épistémologique de la didactique des langues; La naturaleza epistemológica de la metodología de la enseñanza de la lengua*. <http://lear.unive.it/handle/10278/2284>.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E., Cinque G. (a cura di) (2010). *Seminario di linguistica e didattica delle lingue: Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina.
- Barni, M. (2010). «Etica e politica della valutazione». In: Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Barni, M. (2012). «Diritti linguistici, diritti di cittadinanza: L'educazione linguistica come strumento contro le barriere linguistiche». In: Ferreri, S. (a cura di), *Linguistica educativa = Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI) (Viterbo, 27-29 settembre 2010)*. Roma: Bulzoni, pp. 213-223.
- Boers, F.; Lindstromberg, S. (ed.) (2008). *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cardinale, U. (a cura di) (2006). *Essere e divenire del classico*. Torino: UTET Libreria.
- Cardinale, U. (a cura di) (2008). *Nuove chiavi per insegnare il classico*. Torino: UTET Università.
- Chomsky, N.; Hauser, M.D.; Tecumseh Fitch, W. (2002). «The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve?». *Neuroscience*, 298. <http://www.chomsky.info/articles/20021122.pdf>.
- Cinque, G. (1984). «Teoria linguistica e insegnamento delle lingue». *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Ca' Foscari*, 1.
- Cook, V.; Wei, L. (ed.) (2009). *Contemporary applied linguistics*. London: Continuum.
- Coppola, D. (2005). «Tendenze e sviluppi del Language Testing nel nuovo millennio: Dai modelli tecnologici all'istanza etica». In: Id. (a cura di), *Percorsi di formazione del docente di lingue: L'esperienza della SSIS Toscana*. Bologna: CLUEB.
- Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Davies, A. (1997). «Demands of being professional in language testing». *Language Testing*, 3.
- Davies, A. (2008). «Ethics, professionalism, rights and codes». In: Shoamy, E.; Hornberger, S. (ed.), *Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer.
- De Carlo, M. (2004). *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere: Omaggio a Robert Galisson*. Cassino: Università di Cassino.

- De Knop, S.; De Rycker, T. (ed.) (2008). *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- De Mauro T., Ferreri S. (2005). *Glottodidattica come linguistica educativa*, in Voghera M., Basile G., Guerriero A.R. (a cura di), *E.LI.CA. Educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*. Perugia: Guerra.
- Freddi, G. (1970). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italiana.
- Freddi, G. (1991). «La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione». In: Porcelli, G.; Balboni, P.E. (a cura di), *Glottodidattica e università: La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.
- Galisson, R. (1990). «De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures en France: Vingt ans de réflexion disciplinaire». *Études de linguistique appliquée*, 60.
- Galisson, R. (1994a). «Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France: État des lieux et perspectives». *Revue française de pédagogie*, 108.
- Galisson, R. (1994b). «Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures». *Études de linguistique appliquée*, 95.
- Galisson, R. (1995). «Implications or applications versus relevancy of linguistics to second language teaching». *Revue de l'ACLA*, 2.
- Galisson, R. (1997). «Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes». *Études de linguistique appliquée*, 105.
- Galisson, R. (1998). «À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention». *Études de linguistique appliquée*, 109.
- Gensini, S. (2005). *Breve storia dell'educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Hult, M.F. (a cura di) (2010). *Directions and prospects for educational linguistics*. Dordrecht: Springer.
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2006). «Le complexe, qui est tissé ensemble». In: Benkira, R. (éd.), *La Complexité, vertiges et promesses: 18 histoires de science*. Paris: Le Pommier.
- Porcelli, G. (a cura di) (2009). *La Linguistica Applicata oggi (I parte)*. Numero monografico di R.I.L.A. - *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1-2.
- Puren, C. (1997). «Concepts et conceptualisation en didactique des langues: Pour une épistémologie disciplinaire». *Études de linguistique appliquée*, 105.
- Puren, C. (a cura di) (2001). «De la méthodologie à la didactologie: Hommage à Robert Galisson». *Études de linguistique appliquée*, 120.
- Richards, J.C.; Rogers, T.S. (1987). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Shoamy, E. (1997). «Testing methods, testing consequences: are they ethical?». *Language Testing*, 3.
- Sinha, S.D. (2010). *Pedagogical linguistics*. New Delhi: Atlantic.
- Spolsky, B. (ed.) (1999). *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Pergamon.
- Spolsky, B., Hult, FM. (ed.) (2007). *The handbook of educational linguistics*. Boston: Blackwell.
- Stridhar, S.N. (1993). «What is applied linguistics». *International Journal of Applied Linguistics*, 1.
- Titone, R. (1968). «Tesi di glottodidattica». In: *L'educazione linguistica in Italia*. Roma: Palombi.

Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica

Perché e come realizzare un dizionario dei gesti degli italiani

Fabio Caon

Abstract This essay explains the reasons behind a dictionary of Italian gestures in an intercultural perspective. After discussing the notion of communicative competence, the critical points of non-verbal communication are highlighted, with a special focus on kinesics. Their implications in the making of intercultural communicative competence will be discussed as well. The description of the theoretical bases of the dictionary of Italian gestures is supplemented by some videos showing the gestures included in the dictionary.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Il modello di competenza comunicativa e la dimensione gestemica. — 3. I possibili 'errori' interculturali. — 4. Quale relazione tra comunicazione verbale e non verbale. — 5. Implicazioni glottodidattiche. — 6. Il dizionario dei gesti degli italiani: natura, innovatività, classificazione dei gesti

1 Introduzione

Se ci chiedessero cosa vuol dire essere competenti in una 'lingua', dovremmo necessariamente considerare non solo la dimensione verbale (che rimanda al padroneggiare lessico e grammatiche), ma anche una serie di segnali prosodici (quali, ad esempio, l'intonazione, il ritmo, l'accento) e di linguaggi non verbali (che includono la dimensione cinesica e in particolare i comportamenti gestuali su cui focalizzeremo la nostra attenzione in questo contributo) i quali, di fatto, condizionano i significati della comunicazione verbale e che quindi sono una componente essenziale della competenza.

A tal riguardo, scrive Magli (1981, p. 147):

la comunicazione non si svolge lungo un solo canale, ma si presenta come un fascio fluido e poliedrico di più moduli comportamentali: verbali, timbrici, posturali, contestuali ecc. Ciascuno di questi segnali qualifica il significato di tutti gli altri. La comunicazione si costituisce come interazione simultanea di più linee di codici diversi che interagiscono fra di loro, su differenti livelli, cooperando a una gestaltica in quanto significato globale di un enunciato.

Nella comunicazione, dunque, non si può separare il **cosa** dire dal **come** dirlo, e dal **come accompagnarlo** dicendolo con posture, gesti, toni.

Occorre anche ricordare che il linguaggio non verbale molto spesso determina il significato del messaggio verbale in quanto può aggiungere informazioni o sfumature, sottolineare o addirittura contraddire quanto si dice verbalmente.

Nello studiare e nell'insegnare una lingua in una prospettiva socio-pragmatica e interculturale, quindi, è necessario prestare attenzione anche ad un insieme di aspetti para e non verbali che determinano il vero significato del messaggio e il cui studio facilita la comprensione e l'interazione corretta e appropriata al contesto.

2 Il modello di competenza comunicativa e la dimensione gestemica

Sulla scia degli studi di antropolinguistica e di sociolinguistica (Hymes, Gumperz 1972), la nozione di competenza comunicativa si è affermata in glottodidattica negli anni Settanta-Ottanta grazie a diversi apporti significativi (cfr., ad esempio, Orletti 1973; Freddi 1977; Zuanelli 1978, 1981; Arcaini 1978; D'Addio 1979; Freddi, Farago Leonardi, Zuanelli 1979). Tale concetto è stato poi modellizzato da Balboni (2008, pp. 74-75) il quale definisce la «competenza comunicativa» partendo dai modelli di competenza linguistica, cioè di quel «costrutto mentale che riunisce le regole che governano la lingua e gli altri codici» e di padronanza linguistica «che traduce la realtà mentale in azione sociale, trasforma il 'sapere la lingua' nel 'saper fare lingua' e 'saper fare con la lingua'». La competenza comunicativa rappresenta, appunto, l'insieme di queste due dimensioni.

Nel suo modello di competenza comunicativa, Balboni ipotizza la presenza di due competenze 'interne' alla mente della persona, quella linguistica e quella extralinguistica. Possiamo sottocategorizzare la competenza extralinguistica in competenza prossemica, oggettuale, sensoriale e cinesica.

Ora, comunicare con persone di altra lingua e cultura implica che le convenzioni su cui noi normalmente ci basiamo per comprendere il significato 'globale' - e quindi reale - del messaggio (inteso qui come insieme inscindibile di codice verbale, para ed extraverbale) possano risultare differenti e difficilmente comprensibili. Questo perché spesso si commette l'errore di considerare i linguaggi non verbali come 'naturali', anziché 'culturali' in quanto le loro grammatiche variano da cultura a cultura. Scrive Freddi (1979, p. 13) a tal riguardo:

l'uomo comune tende ad attribuire un carattere di 'naturalità' ai fatti cinesici, il che sta alla base di diffusi stereotipi [...]. Al di là delle apparenze o delle impressioni di superficie, occorre prendere atto della natura sociale e pertanto della matrice culturale dei codici cinesici: i

modi di gestire, di atteggiarsi e di muoversi sono retti da codici fortemente strutturati che variano da cultura a cultura. Può così capitare che un film a forte carica drammatica realizzato da europei provochi reazioni comiche presso popolazioni africane o asiatiche per la discrepanza o l'incongruenza che per esse esistono tra messaggi linguistici e messaggi cinesici. L'annuire del capo che accompagna una risposta affermativa in quasi tutto il mondo occidentale, in altre culture – come quella cingalese – si accoppia invece ad una risposta negativa.

Tale variabilità può creare anche fraintendimenti, equivoci e problemi nella comunicazione interculturale e può generare il fallimento dell'efficacia comunicativa.

Ecco perché riteniamo sia fondamentale sviluppare una specifica competenza comunicativa interculturale che sensibilizzi e consapevolizzi gli studenti di una lingua straniera su quali sono le potenziali criticità della comunicazione interculturale e li doti di una serie di 'risorse interne' quali un modello di riferimento per osservare la comunicazione interculturale (cfr. Balboni 2007) e di abilità che permettano loro di evitare (o qualora vi fosse, di gestirlo efficacemente) l'errore o il conflitto interculturale.

3 I possibili 'errori' interculturali

All'errore di considerare i linguaggi non verbali come 'naturali', anziché 'culturali', di cui abbiamo dato conto, se ne possono aggiungere almeno altri due che hanno particolare rilevanza nello sviluppo del nostro discorso:

- a. non si è consapevoli del fatto che i linguaggi non verbali sono governati da 'grammatiche', ossia da un sistema di regole che si possono analizzare e studiare;
- b. si dimentica che molti testi che siamo abituati a considerare come 'linguistici' sono in realtà testi verbali e non verbali insieme: basti pensare al falso comunicativo che si realizza nella scuola quando si fanno leggere copioni teatrali.

I tre errori summenzionati, originati spesso dell'inconsapevolezza, devono essere trasformati in conoscenza, se si vuole lavorare alla (meta) competenza comunicativa. E quindi, dal punto di vista didattico, si rende auspicabile l'utilizzo di tecniche didattiche mirate alla consapevolezza della comunicazione extralinguistica, e cioè dei gesti e delle espressioni (studiati dalla cinesica), della vicinanza interpersonale (prosemica), dell'uso di oggetti in funzione comunicativa (dagli status symbol al vestiario, all'arredamento, all'araldica ecc., studiati dall'oggettemica e da quella che Roland Barthes chiama «vestemica»).

4 Quale relazione tra comunicazione verbale e non verbale

La relazione tra comunicazione verbale e non verbale è stata oggetto di diversi studi maturati in ambito antropologico, etnologico e psicologico che, pur nella differenza delle cifre, sostanzialmente sono in accordo sulla co-costruzione del significato complessivo dell'enunciato e addirittura, sulla maggiore significatività del messaggio non verbale rispetto a quello verbale: secondo Birdwithstell (1970), ad esempio, la comunicazione avviene in gran parte (65%) attraverso il canale visivo dei gesti; solo il resto è verbale, tattile e olfattivo.

In ambito psicologico, Del Campo (1997) sostiene che in ogni interazione orale il 15% dell'informazione è veicolata dal linguaggio verbale, il 70% dal linguaggio non verbale (cinesica, prossemica ecc.) e il 15% dagli aspetti legati all'intonazione e ai tratti prosodici.

Dal punto di vista neurobiologico (cfr. Damasio 2003), pur essendoci una differenziazione funzionale e un'indipendenza neuronale tra la comunicazione verbale e quella non verbale, «è ragionevole ipotizzare l'esistenza di un sistema centrale di controllo, una sorta di sistema semantico generale, in cui i diversi tipi di input vengano infine tradotti in simboli equipotenti e integrabili nella comunicazione» (Casiddu 2004, p. 4).

Nella disputa scientifica sul rapporto della comunicazione non verbale con quella verbale, possiamo giungere a dire - ancora con Casiddu (2004, p. 4) - che

il ruolo della comunicazione non verbale sembra essere quello di stabilire, definire o mutare le relazioni tra individui. Mentre il linguaggio verbale è fortemente specializzato sul **che cosa dire**, la comunicazione non verbale è specializzata nella manifestazione di significati e intenti di relazione («voglio esserti amico», «condivido la tua esperienza», «sono più importante di te», «la tua presenza mi crea ansia», «non ho capito chi sei»).

E poiché la comunicazione non verbale è spesso costruita su un *continuum* di significato (i gesti della paura possono avere una maggiore o minore intensità a seconda dell'intensità dell'emozione stessa), rispetto al valore **discreto** del linguaggio verbale, essa comunica con grande efficacia anche cambiamenti dinamici di stati psicologici.

Prendendo spunto da tali studi, l'interesse in ambito glottodidattico per l'aspetto non verbale della comunicazione interculturale (cfr. Balboni 1999, 2007; Mucchi Faina 2006) è dettato anche dalla difficoltà di conoscere gli impliciti culturali e psicologici soggiacenti a toni, gesti, distanze interpersonali ecc. di persone di altra cultura con cui ci si rapporta e quindi il rischio di non comunicare efficacemente. Scrive Mucchi Faina (2006, p. 14) a tal proposito:

la comunicazione non verbale è un processo sottile, spontaneo, multi-dimensionale, basato su segnali che sono in genere condivisi dalle persone appartenenti alla stessa cultura ma non necessariamente da persone di altre culture. Proprio per questo, a volte è difficile identificare correttamente e comprendere (decodificare) i messaggi non verbali di chi appartiene ad un'altra cultura. Di conseguenza, molti problemi comunicativi possono nascere giusto in questo ambito, e può accadere di trovarsi a disagio senza capirne esattamente le ragioni.

La probabile ragione di tale confusione tra caratteristica naturale e culturale può essere ricondotta al fatto che in tutte le culture è presente un vastissimo repertorio di comportamenti non verbali e che tale diffusione sia stata interpretata come

prova della natura geneticamente determinata del gesto [...]. Ad un'analisi più accurata, tuttavia, una gran parte dei comportamenti non verbali universalmente diffusi presenta differenze di tipo culturale [...]. Sulla base delle documentate ricerche di Birdwithstell, di Argyle e di Leach, si può quindi affermare che le diverse culture plasmano in modo originale parte del comportamento riflesso e automatico della nostra gestualità, anche se permane tuttavia un residuo ancestrale che è dominio della biologia più che della cultura. I segnali corporei di panico, odio e dolore proiettati nella mimica facciale umana sono comprensibili a tutti in tutte le latitudini, a prescindere dalla cultura di origine [Casiddu 2004, p. 3].

5 Implicazioni glottodidattiche

Abercrombie sosteneva che «noi parliamo con gli organi vocali, ma conversiamo con tutto il corpo». Tale affermazione ben introduce la complessità dello sforzo 'multidimensionale' necessario per (apprendere a) comunicare efficacemente in una lingua straniera o seconda.

La prospettiva comunicativa interculturale da noi abbracciata si basa sull'assunto che, come abbiamo detto, proprio in virtù del fatto che si comunica con tutto il corpo, occorra sviluppare contemporaneamente negli studenti competenze di tipo linguistico, para- ed extralinguistico.

Sintetizzando gli apporti degli studi citati per il nostro lavoro, diremo che - all'interno di una glottodidattica di impostazione comunicativa - fornire agli studenti strumenti d'analisi utili a comprendere anche l'aspetto connotativo (specifico, come abbiamo visto, della comunicazione non verbale) oltre che denotativo (specifico della comunicazione verbale) del messaggio si rivela importantissimo per sviluppare la competenza comunicativa.

Il problema da noi riscontrato è che, nella didattica delle lingue (L1, LS, L2), viene assai raramente dedicata attenzione allo sviluppo della competenza extralinguistica. Ecco che il dizionario dei gesti degli italiani in prospettiva interculturale, da noi realizzato nel 2010 (cfr. Caon 2010), in cui cioè all'aspetto descrittivo si aggiunge un repertorio informativo sui 'registri' dei gesti (formale, informale, volgare) e sulle possibili incomprensioni generate da alcuni gesti che non esistono o che hanno significati differenti nel repertorio di altre culture, può offrire ulteriori occasioni di riflessione e di analisi su un ambito così rilevante nella comunicazione e così poco trattato.

6 Il dizionario dei gesti degli italiani: natura, innovatività, classificazione dei gesti

Proprio per tentare di sopperire a tale 'lacuna' (colmata in precedenza dal fondamentale testo di Diadori) abbiamo realizzato un dizionario che presentasse, rispetto a quanto ci viene offerto dalla tradizione italiana, tre innovazioni:

- a. un supporto tecnologico che non era possibile utilizzare in precedenza, ossia quello telematico-multimediale (attraverso clip video consultabili in rete). Tale proposta riprende e aggiorna quella di Carpitella realizzata con i primi modelli di videoregistrazione, e quella fotografica, in parte usata da Munari al posto dei disegni che compaiono da De Jorio (1832) a Diadori (1990);
- b. una prospettiva attenta ai problemi della comunicazione interculturale: il dizionario è inteso non solo per la consultazione da parte di italiani ma anche come strumento per l'insegnamento dell'italiano nel mondo. Risulta particolarmente importante, quindi, far notare che alcuni gesti hanno un significato diverso da cultura a cultura - cosa che talvolta accade (sebbene su scala ridotta) anche in Italia, dove alcuni gesti assumono differenti letture a seconda delle zone o delle regioni;
- c. una struttura aperta continuamente aggiornabile grazie alla rete (vedi www.itals.it).

Uno dei problemi fondamentali della creazione di un dizionario è la classificazione dei 'lemmi', delle voci, e lo attesta il fatto che abbiamo stilato tre indici diversi all'inizio del dizionario. Infatti, ci può essere una classificazione:

- a. **cinesica**: gesti delle mani, gesti della testa, gesti delle braccia, gesti compiuti con più parti del corpo. Uno degli indici del dizionario è basato su questa classificazione affinché chi vede il gesto nella comunicazione

- reale o in un film possa svolgere una prima ricerca semplicemente individuando le parti del corpo che lo hanno eseguito;
- b. **semiotica**, basata sui codici coinvolti: gesti che utilizzano solo il corpo, altri che si accompagnano a suoni (soffi, fischi ecc.) o a espressioni linguistiche; uno degli indici del volume è basato sulle espressioni linguistiche che accompagnano i vari gesti. Per la stesura dell'indice, tra le varie espressioni linguistiche che accompagnano un gesto, sono state scelte solo quelle più frequenti o maggiormente caratterizzanti, mentre nelle schede dei singoli gesti ne viene presentato un repertorio più ampio;
- c. **pragmatica**, che organizza i gesti sulla base delle funzioni della lingua che essi realizzano; è la logica che ha guidato la disposizione delle schede del *Dizionario*, perché ci è parso che una disposizione funzionale fosse la più consona alla sua natura insieme conoscitiva e didattica e fosse anche quella maggiormente coerente con l'impostazione proveniente dal *Modern Language Project* del Consiglio d'Europa e, più in generale, dall'approccio comunicativo. Ovviamente, in molti casi, l'attribuzione di un gesto ad una funzione piuttosto che ad un'altra ha una componente arbitraria perché i gesti, così come le espressioni linguistiche, espletano spesso più funzioni contemporaneamente.
- d. **sociolinguistica**: gesti formali, informali, volgari; gesti diffusi maggiormente al sud, al nord, o comunque in aree specifiche; gesti usati dai maschi o da maschi e femmine; gesti diffusi prevalentemente tra anziani o tra giovani; gesti il cui uso si sta diradando e così via.

Per la classificazione funzionale, ci siamo rifatti al modello che, partendo da Jakobson e Halliday, è stato elaborato da un'équipe diretta da Giovanni Freddi e composta da Paolo Balboni, Fausto Bonini, Odile Chantelauve, Mary Carmel Coonan e Thomas Herok, descritto in un volume curato dallo stesso Freddi (1987) e utilizzato per il curriculum di italiano elaborato presso l'Università per Stranieri di Siena (AA.VV. 1995), nonché in molti testi di glottodidattica.

Il modello funzionale cui abbiamo fatto riferimento si basa, a sua volta, su quello antropologico delle relazioni umane.

Secondo tale modello ogni persona è in relazione con se stessa («io»), con altre persone che le sono vicine («io e te»: colleghi, familiari, amici, compagni ecc.) e, infine, con il 'mondo' esterno alle relazioni interpersonali. La lingua media queste relazioni espletando delle 'funzioni':

- a. «io»: gli strumenti della comunicazione (linguistici ed extralinguistici) vengono usati per realizzare la funzione **personale**, in cui si esprime la propria soggettività, si manifestano sentimenti, emozioni, gusti, pensieri, impressioni, sensazioni, si danno informazioni su se stessi;
- b. «io e te»: gli strumenti della comunicazione (linguistici ed extralinguisti-

- ci) vengono usati per realizzare due funzioni, quella **interpersonale** in cui si stabilisce, mantiene o chiude uno scambio comunicativo, si svolgono rituali come offrire, accettare e rifiutare qualcosa, si ringrazia, ci si scusa ecc., e quella **regolativo-strumentale**, in cui si comunica con lo scopo di agire sugli altri, di regolarne il comportamento, di ottenere qualcosa (si danno e ricevono istruzioni, consigli, disposizioni);
- c. «io e il mondo»: gli strumenti della comunicazione (linguistici ed extralinguistici) vengono usati per realizzare la funzione **referenziale**, attraverso cui si descrive la realtà, si comunicano dimensioni, posizioni, si esprimono valutazioni sulla veridicità, la causa, l'esito ecc. di eventi. La lingua e i codici non verbali veicolano anche significati relativi a due 'mondi' particolari: il mondo non reale, della fantasia e del gioco estetico (**funzione poetico-immaginativa** che i gesti non svolgono) e il mondo della lingua e della comunicazione che si realizzano nella funzione **metalinguistica** e in quella **metacomunicativa** in cui la lingua e i gesti hanno, appunto, lo scopo di informare su essi stessi. Tali funzioni sono realizzate da pochi gesti (ad esempio, quello corrispondente a «Che cosa hai detto? Che cosa significa?»): per non 'appesantire' la classificazione, abbiamo preferito prenderci la libertà di collocare questi gesti nella funzione regolativa, come richiesta all'interlocutore di spiegazioni.

Proprio per la natura complessa del gesto e per la necessaria arbitrarietà della scelta classificatoria, abbiamo realizzato diversi indici di classificazione oltre a quello principale ovvero l'indice dei gesti in base alla funzione. Essi sono:

- **Indice dei gesti in base alle parti del corpo utilizzate**

I gesti coinvolgono parti del corpo facilmente visibili, cioè le mani (ed eventualmente l'avambraccio, dal gomito al polso), le braccia, la testa, e quindi si propone un indice basato su questo elemento fisico.

- **Indice dei gesti in base alle espressioni linguistiche di significato corrispondente**

Abbiamo indicizzato i gesti anche partendo dall'espressione linguistica che può accompagnare il gesto e, nel caso ve ne fosse più d'una, abbiamo optato per quella maggiormente utilizzata (inserendo comunque le altre espressioni nel testo). Ogni scheda contiene anche altre espressioni linguistiche che possono accompagnare il gesto; in alcuni casi si sono inserite due o più espressioni linguistiche per lo stesso gesto.

Presentiamo qui i quattro video disponibili in rete in cui vengono presentati i gesti divisi nelle quattro funzioni.

Funzione personale

<http://youtu.be/EkTzU971Y9o>

Funzione interpersonale

<http://youtu.be/wEhLURFsfSg>

Funzione regolativa

<http://youtu.be/f-Br2-K8UaA>

Funzione referenziale

<http://youtu.be/PyEQduTwbNM>

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1995). *Curricolo di italiano per stranieri*. Bonacci: Roma.
- Arcaini, E. (1978). *L'educazione linguistica come strumento e come fine*. Milano: Feltrinelli-Bocca.
- Attili, G.; Ricci Bitti, P.E. (1983). *Comunicare senza parole*. Bulzoni: Roma.
- Axtell, R.E. (1998). *Gestures: The DO's and TABOOS of body language around the world*. Wiley: Chichester.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2008). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Università.
- Birdwithstell, R. (1952). *Introduction to kinesics: An annotation system for analysis of body motion and gesture*. Louisville: University of Louisville Press.
- Birdwithstell, R. (1970). *Kinesics and context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Caon, F. (a cura di) (2008a). *Tra lingue e culture: Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Caon, F. (2008b). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenze e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. (2010). *Dizionario dei gesti degli italiani: Una prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra.
- Cardona, R. (1976). *Introduzione all'etnolinguistica*. Bologna: Il Mulino.
- Carpitella, D. (1979). «Discorso sul gesto». *Il dramma*, 1.

- Casiddu, M.B. (2004). «La Comunicazione non verbale». In: Savoia, E. (a cura di), *Manuale di Linguistica*. Milano: DeAgostini.
- Cocchiara, G. (1932). *Il linguaggio del gesto*. Torino: Bocca.
- Contarello, A. (1980). *Differenze ed uniformità nel comportamento e nella comunicazione non verbale*. Bologna: Pàtron.
- D'Addio, W. (1979). «Competenza linguistica ed insegnamento delle lingue». *Lingua e Nuova Didattica*, 2.
- Damasio, A. (1989). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. London: Harcourt. Trad. it.: *Alla ricerca di Spinoza*. Milano: Adelphi, 2003.
- De Jorio, A. (1832). *La mimica degli antichi investigata nel gestire napoletano*. Napoli: Associazione Napoletana per i Monumenti e il Paesaggio.
- Del Campo, P. (1997). *La música como proceso humano*. Salamanca: Amarù.
- Diadori, P. (1990). *Senza parole: 100 gesti degli italiani*. Roma: Bonacci.
- Diadori, P. (2003). «Gesti, movimenti, distanze». *In.it*, 1.
- Duncan, S. (1969). «Nonverbal communication». *Psychological Bulletin*, 72.
- Ekman, P.; Friesen, W.V. (1972). *Emotion in the human face*. Oxford: Pergamon Press.
- Forconi, A. (1988). *Le parole del corpo*. Milano: Sugarco.
- Freddi, G. (1977). «Dei metodi situazionali». *Lingue e civiltà*, 1-2.
- Freddi, G. (a cura di) (1987). *Lingue straniere per la scuola elementare*. Padova: Liviana.
- Freddi, G.; Farago Leonardi, M.; Zuanelli, E. (1979). *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*. Bergamo: Minerva Italica.
- Hall E.T. (1959). *The silent language*. Garden City (NY): Doubleday. Trad. it.: *Il linguaggio silenzioso*. Milano: Bompiani, 1969.
- Hinde, R.A. (a cura di) (1972). *Nonverbal communication*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it.: *La comunicazione non-verbale nell'uomo*. Bari: Laterza, 1977.
- Hymes, D., (1972). «Models of interaction of language and social life». Gumpers, J.J.; Hymes, D. (ed.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Knapp, M.L. (1963). «Non verbal communication in human interaction». *Psychological Bulletin*, 54.
- Lamedica, N. (1987). *Gesto e comunicazione: Verbale, non verbale, gestuale*. Napoli: Liguori.
- Lugaresi, R. (a cura di), (2005). *Attraverso il dialogo*. Milano: Mimesis.
- Magli, I. (1981). *Alla scoperta di noi selvaggi*. Milano: Rizzoli.
- Mantegazza, R. (2006). *Manuale di pedagogia interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Morris, D. (1994). *Bodytalk: A world guide to gestures*. London: Cape.
- Morris, D.; et al. (1979). *Gestures: Their origins and distribution*. New York: Stein and Day.

- Mucchi Faina, A. (2006). *Comunicazione interculturale*. Roma; Bari: Laterza.
- Nannetti, F. (1996). *La comunicazione trascurata: L'osservazione del comportamento non verbale*. Roma, Armando.
- Orletti, F. (1973). «Linguaggio e contesto: Verso una teoria della competenza comunicativa». *La critica sociologica*, 26.
- Pease, A. (1981). *Body language*. London: Sheldon Press.
- Poggi, I.; Magno Caldognetto E. (1997). *Mani che parlano*. Padova: Unipress.
- Poli, M. (1980). *Meccanismi di comunicazione non verbale*. Milano: Mondadori.
- Poyatos, F. (1976). *Man beyond words: Theory and methodology of nonverbal communication*. Oswego: New York State English Council.
- Poyatos, F. (1983). *New perspectives in nonverbal communication: Studies in cultural anthropology, social psychology, linguistics, literature and semiotics*. Oxford: Pergamon.
- Poyatos, F. (1988). *Crosscultural perspectives in nonverbal communication*. Lewiston (NY); Toronto; Gottingen: C.J. Hogrefe.
- Poyatos, F. (1991). *Advances in nonverbal communication*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ricci, Bitti P.E. (a cura di) (1987). *Comunicazione e gestualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricci Bitti, P.E.; Cortesi, S. (1977). *Comportamento non verbale e comunicazione*. Bologna, Il Mulino.
- Rossini, N. (2001). «Gestualità e teoria dei prototipi: Per una nuova interpretazione della comunicazione non verbale». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 30.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Wilcox, J. (1997). «Gestures and language: Fair and foul in other cultures». *Mosaic*, 3.
- Zuanelli, E. (1978). *Competenza comunicativa: Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*. Venezia: Cafoscarina.
- Zuanelli, E. (1981). *La competenza comunicativa*. Torino: Boringhieri.

The CEL

An overview on Foreign Language Assistants in Italian universities

Alberto Cibirin

Abstract The Foreign Language Assistants is a figure that in Italy is still underrated, although it represents the main source of language for students. The essay reports data that have been collected through the literature on the subject, legal documents and – last but not least – direct experience. In detail, the paper reports characteristics and rules that affect this kind of teacher, plus the main differences that distinguish its role from that of University Professors.

Contents 1. Introduction. — 2. Definition of the Language Assistant: a first attempt. — 3. Italy and the CEL. — 4. Basic differences between university Professors and Language Assistants. — 5. Conclusions.

1 Introduction

This essay is the first part of a more exhaustive work upon Italian Language Assistants in foreign universities. The whole study is based on the observation of a figure that, both in Italy and in other countries, is still up to question. The research has shown that there is no explicit congruence between the place occupied by Foreign Language Assistants in Italy and Italian Language Assistants in other European and Northern American countries.

Assuming that each population has its own laws and habits, the aim of this specific essay is that of reporting the features of Foreign Language Assistants who work in Italian universities so that it will be possible, in next associated papers, to give a general and international definition of the Language Assistant. In other words, the purpose is that of seeing whether our standardized idea of the role of assistants can be spread and taken for granted or not; the reasons of this very last desire are as follows:

- we live in a world in which globalization and new technologies like the Internet allow us to share common purposes;
- Italy (in which this study has been conducted) is part of the European Union, a community in which – according to both who writes and the

Maastricht Treaty¹ – the organization chart could and would be standardized;

- last but not least, language teaching is a fundamental aspect in the situation described by the previous points, yet – as the following pages will demonstrate – a hard job is still to be done.

It has to be taken into account the fact that the whole work is based on the theoretical thought of the language teaching school of Ca' Foscari University and ITALS project, both in Venice (Italy) and directed by Professor Paolo Balboni.

In addition, who writes this paper would like to guarantee that anything that does not refer to a specific written source is not the product of personal conjectures but the fruit of either the experience in the academic field and in language teaching² or the data collected through the surveys that have been conducted.

2 Definition of the Language Assistant: a first attempt

Who is the Language Assistant? At first sight, when this study was still to be planned in depth, the answer seemed to be simple and obvious. According to personal experience, the Language Assistant in universities was the mother tongue language teacher who worked shoulder to shoulder with the language Professor who (generally) is not mother tongue as well. This Language Assistant was considered to be a kind of subordinate character marked by the following features:

- s/he teaches individually and not during Professor's classes (which gives him/her some responsibilities);
- s/he does not plan the syllabus, yet s/he can collaborate in doing it;
- s/he does not decide the materials (schoolbooks) to be used except authentic ones;
- s/he is more a fellow to his/her students rather than a teacher and s/he makes use of informal methods/materials;
- s/he focuses on use and not on grammar;
- s/he sometimes testes on students, yet never without the support and the supervision of the language Professor (shared task).

1 One of its wishes claims that the inhabitants of each country of the EU should be able to speak their own language, plus English and another language of the member states.

2 Who writes this essay has personal experience in both L2 teaching in high school and FL teaching in private courses.

However, shortly after preparatory researches it was clear that nothing was to be taken for granted. Therefore the first step to be taken is that of verifying whether the starting idea of this work is correct or, at least, partially confirmed by the literature on the subject.

Before presenting the results it must be recalled the fact that this study has been carried out in Italy and by an Italian student; in Italy the general term that refers to the mother tongue Language Assistant is *lettore*.

One of the early doubts was whether anybody knew who the *lettore* was. To solve it, a sample of people (not only made up of academic students) has been asked the following question:

What is the first thing that comes to your mind when you hear the word *lettore*?

The answers have been of the various types. Those who are involved in foreign language academic studies have all answered that the *lettore* is the mother tongue language teacher. This goes arm-in-arm with the starting point of this study; in fact, in Italian universities the *lettore* is (most of the time) a mother tongue teacher who holds classes in addition to those of the foreign language Professor who is, generally, Italian.³

All the others – who are not academic students or do not study in language departments – have replied that the word *lettore* can be associated either to the one who reads or to a disc driver/player (which, in Italian, is so called); the exception has been represented by a graduate who had never studied in foreign language departments but who has surprisingly given the expected answer. This common unawareness is mainly due to four reasons:

1. the environment in which a person lives and works (which seems quite obvious);
2. the definition of the word given by vocabularies;
3. the ambiguity of the word, which does not help neither a general nor a bibliographical research;
4. the absence, at least in Italy, of a bibliography specifically oriented on this issue.

The second of these statements could be considered quite hasty but it is based on an exhaustive research: the Vocabulary of the Italian Language edited by Garzanti (2011, online version) – which is here used as reference

³ More details on Language Assistants in Italy will be given in the following chapter. However, in this work it is not assumed that the Professor is **always** a non-native speaker because one of the Foreign Language Professors that the writer of this work has had in the University of Trieste was actually mother tongue.

– provides, for the word *lettore* (with regard to the person and not to the device), the following definition:

s. m. [f. -trice]

1 chi legge: *un lettore attento, distratto; un lettore di romanzi gialli; uno scrittore che ha molti lettori*

2 chi legge testi altrui in una trasmissione radiofonica o televisiva, per una registrazione discografica e sim. | chi legge, ed eventualmente valuta o revisiona, testi per una casa editrice

3 (*eccl.*) un tempo, il chierico che aveva ricevuto l'ordine del lettorato; attualmente, il chierico o il laico cui è affidato il ministero liturgico del lettorato | membro di un ordine religioso che insegna nella scuola superiore della sua comunità

4 l'insegnante che svolge i corsi pratici di una lingua straniera nelle università.

Statements number 1 and 2 refer to those who read, number 3 to a religious figure and only the fourth, i.e. the **last**, concerns our object of study. According to this dictionary, the Language Assistant is the teacher who holds practical courses of a foreign language in universities.

The placement of the definition that we are interested in is not unusual; in the seven dictionaries that have been examined it (almost) always occupies an accessory position. In all these vocabularies the first place is occupied by the person who reads, followed by either the clerical teacher or the device. Our *lettore* sometimes precedes one of them but it never occupies the first position and only in one case it is in the second.⁴ In details, it is twice in 3rd position and twice in 4th position. Two dictionaries put it even in 6th position and, interestingly, one of them⁵ adds that it refers to a language collaborator who **used** to work in universities but who does no longer exist.⁶

Apart from this last case, which we live behind,⁷ the *lettore* that we refer to seems to be of interest but not of relevance. If it occupied a higher position in dictionaries (perhaps) it would be easier for the people to know this specific meaning of the word.

Getting back to the actual definition, all these vocabularies agree on the fact that the subject holds practical courses in universities but only one of

4 It is the case in Devoto, Oli 1990.

5 www.dizi.it, an on-line dictionary.

6 The actual sentence is «Nel passato ordinamento universitario, collaboratore linguistico».

7 If we relied on it we should stop going on, yet this research is interested in a figure that is still present in the academic environment.

them⁸ specifies that this teacher is mother tongue. There is not much to say about this omission which, however, seems to be very serious given that there is no university in Italy in which the *lettore* is not a native speaker.

A possible explanation to this omission could be given. In De Felice/Duro (1975) the *lettore* is:

Docente universitario che svolge corsi pratici di una lingua straniera, complementari generalmente al corso di letteratura svolto dal titolare della cattedra.⁹

It seems that modern descriptions in Italian dictionaries are very similar to the latter, apart from the fact that they now realize that we do not deal with Professors anymore, yet with collaborators/assistants. Maybe writers and editors are not aware of Ministerial documents and prefer to make use of a more general definition; if this is the case, this work could be of great value.

On the whole, however, there are two (actually three) key words in all the manuals that have been investigated, and they are «practical course» and «universities». The latter requires only a few words; it is clear that we are dealing with teachers who work in the academic field and not in either primary/secondary or high schools, which seems to agree with what is intended in this study with the term Language Assistant.¹⁰

The former opens a wider issue: should the Language Assistant hold just practical courses? What is the case of Italy? This aspect goes hand-in-hand with the purposes of this study, yet much is still to be said and we will discuss it and delve into the situation in the following chapters.

Concerning the ambiguity of the word *lettore*, an explanation could be given through an example; if we search for the word on Google, the results that come out concern either the person who reads or the device. On the contrary, if we insert *lettore universitario* (University Language Assistant) things get easier; not only does this discovery help us understand that we are (again) dealing with the academic environment but also a new door is opened. In fact one of the first suggestions given by the research engine – in relation to what is being looked for – is *collaboratore linguistico*, i.e. what in Italy is called CEL.

8 Surprisingly, this definition is in the on-line dictionary of «Corriere della Sera», a newspaper.

9 «University Professor who holds practical courses of a foreign language that are generally complementary to the literature course assigned to who holds the professorship».

10 This statement perfectly matches the Italian situation but it will be clarified in the following essay about both Italy and other countries. By now it can be said that, for instance, in England the Language Assistant is present in the whole school system and that in foreign universities s/he often does not exist.

On the other hand, things are less complex if we look for the general definition that we assign in this study to what in Italy is called *lettore*, namely 'language assistant'.

However, the most relevant difficulty in carrying on this research has been represented by the fact that bibliographical researches turned out to be a challenge because of both the ambiguity discussed above and the fact that it seems that not many books relating specifically to this subject exist.

This is confirmed by Balboni (1998) who states that the literature on foreign mother tongue teachers is very poor and almost totally absent in Italy.¹¹ In any case, there are certainly two peculiar characteristics that are typical of all foreign *lettori* in Italian universities:¹²

- they are mother tongue;
- the language that they teach is a Foreign Language (FL) and not a Second Language (SL or L2), i.e. it is not spoken in the country at issue.

(Cf. Balboni 1998).

This very last statement has helped to solve a personal doubt that arose during the preparatory stages of this inquiry; it was not clear, in fact, whether the Language Assistant could be considered as a language facilitator. These facilitators are those who take care of the teaching of a SL in linguistic laboratories; moreover they plan intercultural educational paths and administer the CAD (cf. D'Annunzio, in Serragiotto 2009).¹³ The fact that they are involved in SL (and not FL) teaching implies that Language Assistants are not language facilitators.

Besides, what do we mean when we refer to a native speaker? It can already be affirmed that the place of birth is not so relevant; in fact it is not where you were born yet where you grow that matters, i.e. family and school (cf. Balboni 1998).¹⁴

Medgyes (1994) has tried to solve this problem talking about near-native speakers, yet the panorama in which the study – from which this essay is taken – has been conducted demonstrates that both in Italy and in other countries Language Assistants had spent their lives in their own country until (at least) the end of pre-university studies; this means that no doubts can arise concerning the proficiency of these people in the language they teach.

In concluding this section it is useful to report what Peter Paschke (2003,

11 That is why one of the aims of this work is to provide useful guidelines on the issue.

12 These characteristics can be considered as the core of the whole study.

13 For further information on the CAD, cf. Caon 2008.

14 Although sometimes, to apply for the job, the required place of birth has to be in a country where the mother tongue is spoken.

in Melero 2010, p. 104) said about the difference between Language Assistants and Professors:¹⁵

L'insegnamento dei lettori è rivolto all'uso della lingua come mezzo di comunicazione, all'obiettivo della padronanza effettiva della lingua straniera orale e scritta, che comprende ricezione, interazione e produzione [...], quindi mira ad un *savoir-faire*. Il professore universitario, per contro, [...] si occupa del sapere sulla lingua straniera, della riflessione meta-linguistica, cioè della linguistica.¹⁶

In next chapter *lettori* in Italy are discussed; the analysis provides a general overview and lays the foundations of the comparison - between them and Italian native teachers who work in foreign universities - that will be reported in the following essay.

3 Italy and the CEL

[...] pochissimi [studenti di lingue] sanno cosa è un CEL, per loro [...] è un insegnante, non un docente, ma un insegnante sì. Quando vengono a sapere che il CEL viene inquadrato nella categoria del P.T.A. e che lo stipendio è di € 1.000,00 al mese [...] non riescono a crederci¹⁷ [Melero 2010, p. 101].

This statement perfectly agrees with the opinion of the writer of this study and can be considered as the spark that started this research on the conditions of foreign teachers in Italian universities.¹⁸

To begin with, the personal experience in the academic environment should be reminded in order to make the reasons of this inquiry understandable. In fact, there is no shame in saying that the proficiency in foreign languages achieved by who writes this work during the academic

15 For further information, cf. Melero 2010.

16 «The teaching of the *lettore* is towards the use of the language as a mean of communication, towards the purpose of the effective command of the foreign language (written and oral), which comprehends reception, interaction and production [...], therefore it aims at a *savoir-faire*. On the other hand, the university Professor [...] takes care of the knowledge on the foreign language, on meta-linguistic thinking, i.e. linguistics».

17 «Only a few students of foreign languages know who the CEL is; they think s/he is a teacher, not a Professor but still a teacher. When they come to know that the CEL is enlisted in the technical staff of the university and that his/her salary is of € 1,000 a month they can't believe it».

18 This chapter owes much to Doctor Carlos Melero, Ph.D., student and teacher of Spanish Language at Ca' Foscari University (Venice - Italy). His written works and personal help have been fundamental to clarify the 'shady areas' encountered during the inquiry into the Italian panorama.

years is mainly grateful to Language Assistants instead of language Professors.

Between the Department of Foreign Languages and Cultures (Bachelor's Degree in Trieste) and that of Language Sciences (MA Degree in Venice), the writer of this study has totally dealt with 9 Language Assistants, so distributed:

- 5 English (3 in Trieste, 2 in Venice);
- 3 French (in Trieste);
- 1 Spanish (in Trieste).

The methods that they utilized and the roles they had were of the various types. In Trieste two out of the three Language Assistants taught with the support of specific course books which were related to Cambridge's CAE (Certificate in Advanced English); these lessons turned out to be more about grammar instead of conversation or what so ever. The other assistant focused her lessons on translation. These methods, although functional, do not **exactly** represent the «practical courses» that have been previously mentioned, in which **all** practical activities should be taken into consideration. Obviously there is a reason behind; exams in Trieste were mainly based on translation and on Cambridge Certificate exams, so Language Assistants' job was that of preparing students with a view to the final test which was usually related to the language Professor's materials.

They undoubtedly applied authentic materials too and their classes were interactive, but they were seen more as Professors rather than assistants (in fact half of the exam was to be taken with them).

Different, in Trieste, was the case of both French and Spanish assistants; they all used authentic materials and their lessons were mainly based on conversation, dictation, listening, etc. Curious was the case of one of the French assistants who based almost all his lessons on dictations given that his duty was probably that of helping students in getting used to recognize words in a language so characterized by *liaisons*.

In Venice, the two Language Assistants of English had (and probably still have) different tasks: one focused on conversation and writing, the other on grammar and translation. However, both used authentic materials and both (more precisely, either one or the other) were part of the examining body.

What has emerged, on the whole, is that - in any case - these lessons have always been culturally connoted, and this (as reported in §3) is a fundamental factor. What is more, personal experience has always demonstrated that the teaching carried on by assistants was always based on the use (cf. §1).

It is clear that the situation is very heterogeneous and of course doubts about the role of the *lettore* arise year after year. Hence, who is the *let-*

tore? What should s/he teach? What is his/her role in the university? What kind of materials should s/he apply?

In Italy the Language assistant is called CEL, acronym that stands for *Collaboratore ed Esperto Linguistico* (Language Collaborator and Expert). This, in a way, explains why it becomes hard to find any information about this kind of teacher when we look for the word *lettore*. The CEL is the mother tongue teacher who supports the foreign language Professor who – in Italy – is generally Italian (as it has already been said); the latter is bureaucratically called IULS (*Insegnante Universitario di Lingua Straniera* – University Foreign Language Teacher).

The term *Language Assistant* that is here generally assigned to mother tongue teachers is somehow inadequate in Italy as – according to Italian Act no. 382 of 1980 – the *lettore* is not considered as an assistant.¹⁹ This Act deprived mother tongue teachers from a series of rights that have driven to charges against universities that, in turn, have become the reason of the birth of the official CEL that occurred in 1995 with Act no. 236 (cf. Melero 2010). Despite this, the situation has not changed yet and *lettori* keep on charging universities.

Institutionally speaking they first appeared in the Collective Labour Agreement in 1994; here it is claimed that their job is intended to collaborate in student's learning and to provide updated teaching materials, all as agreed with those who are responsible for the language centres and for language education. At first sight this statement goes (more or less) hand in hand with our theoretical basis, yet it seems that nothing has been done in Italy in order to guarantee the presence of – and the rights to – Language Assistants. This is not the place for a detailed report of neither the contracts nor the charges that affected *lettori* in Italy during these years, yet according to both the legal papers that have been analysed²⁰ and Melero (2010) it is clear that this subject have always been (and still is) denigrated. And we are not only talking about underpayments and temporary employments.

We particularly refer to the actual role that CELs have in Italian universities; as a matter of fact, they are not considered as Professors because if they did they should be **treated** as Professors (for instance, according to universities they do not really hold classes).

It has already been pointed out that the *lettore* can be considered the main source of language for students, and Melero (2010) confirms this assuming that – in universities – they are the real responsible for language teaching giving that they hold 80% of foreign language classes.

He also agrees with another statement of this study, i.e. the fact that not

19 This role is in fact assigned to researchers.

20 For a list of the documents that have been reviewed, see bibliography.

so many know who the CEL is. Melero (2010) calls him/her an 'unknown', not only for students but also for many Professors, for administrations and – strikingly – for assistants themselves.

There is, however, something that contrasts with what has been said so far. According to Melero (2010) the law does not talk about the CEL and there is a preference for the use of inadmissible definitions such as 'language exercises' and 'support in language lab'. Unfortunately this, in a way, perfectly matches what is here regarded as a Language Assistant. It seems that – in Italy – the Language Assistant **is** the person that we want to deal with in this study but that, at the same time, Italian law does not give credence to him/her. This explains why every time a CEL charges his/her university for salary/contract/role reasons s/he wins the lawsuit.

The question is: how can a foreign teacher desire to become a Language Assistant in Italian universities when s/he is aware of the position that the CEL has in Italy?

4 Basic differences between university Professors and Language Assistants

What has been said so far concerns the bureaucratic status of Italy and it is mainly based on realia. However it is helpful to show the theoretical bases that distinguish a Professor of foreign languages from a Language Assistant.

Now that the premises have been enlisted it is possible to see how the latter – as far as the role in the actual teaching is concerned – is seen in Italy.

Paolo Balboni, in his essay called *Differenza tra l'azione didattica dei docenti e dei CEL* (awaiting publication), clearly defines the aspects that distinguish Professors and assistants (or CEL).

Interesting – in the perspective of this research – is the fact that Balboni states that both Professors and assistants teach, therefore they are both teachers. The scholar rightly insists on the fact that the two characters that appear in the title of this chapter are of the same value; this perfectly agrees with what has been said by Melero and unfairly clashes with Italian law.

Nevertheless it has to be pointed out, as he does, that differences stands in the target, i.e. knowledge on the language (which has more to do with linguistics) against general proficiency in the foreign language (i.e. communicative competence). This confirms what has been assumed at the beginning of §1 (assistants focus on use and not on grammar).

In Italy this is the case, indeed, where Language Assistants (should) work on the use. However there are some hints that lead to think that the Language Assistant, and not the language Professor, is closer to the desirable idea of the language teaching school of Venice according to

which teachers should be ‘protestant pastors’ rather than ‘catholic priests’. The latter represent figures who do nothing except providing information which has to be taken as correct, whereas the former are kind of tutors who guide students into knowledge and who help them in getting out of difficulties (cf. Balboni 2008a).

It seems that Professors do not focus on all the Gestalt principles that, in language teaching field, have been translated into globality-analysis-synthesis.²¹ The three terms refer to the desirable order that should be followed while teaching a language.²²

On the actual role of Language Assistants it seems that there is a discrepancy between what has been proposed by Melero and what is noticed by Balboni, although there probably is a shared intent impeded by reasons which have nothing to do with the actual teaching. The former has expressed a kind of protest because assistants are included in the technical staff whereas the latter highlights the bases of this distinction, which can be summed up as follows:

- assistants teaches not only language but also culture;
- assistants are locally selected according to operative skills and not to their research activities;
- assistants focus on a practical and **technical** science which aims are language acquisition²³ and use.

The most important aspect of the Language Assistant revealed by Balboni is the fact that this character is the one who deals with **all** the structural aspects and all the conditions of use of the language in accordance with the levels of the Common European Framework (or other frameworks). This passage can explain the methods applied by English Language Assistants in Trieste that we have alluded to and lays the foundations of the evolution that some foreign university systems have undergone.

Apart from reminding that the main difference between Professors and Language Assistants is that of being or not mother tongue and that their skills are based on experience instead of research activities, Balboni pays attention to materials. In Italy Professors usually apply their own materi-

21 Professors are exclusively associated to analysis; this means that foreign language Professors teach only the rules of a language, without presenting the cultural context (globality) and without testing the proficiency reached by students (synthesis). It has to be pointed out that **testing** does not mean giving a mark.

22 For further information, cf. Balboni 2008a.

23 The term ‘acquisition’ in opposition to ‘learning’ has been first introduced by Stephen Krashen and it is inspired by the distinction previously made by Noam Chomsky between ‘knowing’ and ‘cognising’. With ‘acquisition’ he intends what remains in the long-term memory whereas ‘learning’ concerns what remains in the short-term memory.

als, which are focused on the study of the language whereas assistants use stuff addressed to practising and produced by scholars; in addition, it is the Professor the one who decides what must be done by the assistant, how to do it and how to value students.

In other words, Balboni confirms the idea of the writer of this work according to which the CEL in Italy is a sort of subordinate figure.

5 Conclusions

This essay has tried to give a brief overview on foreign Language Assistants who work in Italian universities and to outline their aims with regard to the term that in Italy is assigned to this character, i.e. CEL (or *lettore*).

It has been found out that this subject is not very well-known because of both the ambiguity of the Italian word (which has different meanings) and the poor literature on it.

However, previous studies on this issue have confirmed that there are some things that cannot be put in doubt, and these are:

- Language Assistants are mother tongue;
- the language taught in universities is a Foreign Language (FL) and not a Second Language (SL or L2), i.e. it is not spoken in the country at issue;
- in Italy, Language Assistants are denigrated by both the law and universities;
- they focus their teaching on the use and on the acquisition of the language;
- they are the main source of language for students;
- they teach, i.e. they are teachers of the same value of language Professors;
- they deal with all the structural aspects and all the conditions of use of the target language;
- they are not selected according to their research activities;
- they use materials addressed to practising and the language Professor decides what materials they have (or can) apply;
- they are a kind of subordinate figures.

Following essays will use these data in order to verify whether these theoretical statements are adaptable to the condition of the Italian mother tongue teacher in foreign universities.

Bibliography

- Balboni, P. (1998). «Un profilo professionale per il docente di madrelingua straniera nelle università italiane». In: Semplici, S. (a cura di), *Formazione e ruolo del lettore di lingua*. Siena: Università per Stranieri.
- Balboni, P. (2008a). *Fare educazione linguistica: Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P. (2008b). «Il docente di lingua: Tra ricerca linguistica e glottodidattica». In: Ferreri, S. (ed.), *Le lingue nelle facoltà di lingue: Tra ricerca e didattica*. Viterbo: Sette Città.
- Balboni, P. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. 3a edizione. Torino: UTET Università.
- Balboni, P. (awaiting publication). *Differenza tra l'azione didattica dei Docenti e dei CEL*.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Novara: UTET Università.
- Magri, C. (2009). «I lettori stranieri cancellati dall'Università». *Il Corriere della Sera*, 2 luglio.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Houndsmills: Macmillan.
- Melero, C. (2010). «Il CEL, questo sconosciuto, e la normativa in vigore». In: Ballarin, E.; Begotti, P.; Toscano, A. (a cura di), *L'italiano a stranieri nei Centri Linguistici Universitari*. Perugia: Guerra.
- NALA (National Association of Language Advisers) (1992). *The Foreign Language Assistant: A guide to practice*. London: Print & Marketing Unit.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2009). *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2 = Atti del seminario* (Treviso, 20 maggio 2009). Venezia: LT2 Studio.

Dictionaries

- De Felice, E., Duro, A. (1975). *Dizionario della lingua e della civiltà italiana contemporanea*. Firenze: Palombo.
- Devoto, G.; Oli, G.C. (1990). *Il dizionario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Zingarelli, N. (2006). *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Documents

- Council of Europe (2002). *The common European framework in its political and educational context*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.

Verdicts of the European Court of Justice of 18 July 2006 (charge C-119/04) and of 26 June 2001 (charge C-212/99).

Verdicts and contracts concerning Foreign Language Assistants rights for - and from - the Italian universities of: Florence, Macerata, Pavia, Rome, Venice, Verona, Siena, Trento, Trieste, Udine, Urbino.

Websites

<http://www.dizi.it/> (on-line dictionary).

<http://dizionari.corriere.it/> (on-line dictionary of *Il Corriere della Sera*).

<http://www.esteri.it/MAE/IT> (Italian Foreign Office).

<http://www.flcgil.it/> (Italian union of teachers).

<http://www.garzantilinguistica.it/> (Garzanti on-line dictionary).

<http://venus.unive.it/italslab/index.php> (ITALS).

<http://www.istruzione.it/> (Italian Ministry of Education).

New views of validity in language testing

Claudia D'Este

Abstract Language testing has been defined as one of the core areas of applied linguistics because it tackles two of its fundamental issues: the need to define and reflect on the appropriateness of Second Language Acquisition models and constructs by data analysis from language tests and the importance of facing the ethical challenge deriving from the social and political role language tests play nowadays. Language testing has thus a twofold impact in a variety of contexts. In the first instance, it constitutes a scientific impulse for which research is needed to develop and implement the technical design of tests. Secondly, language testing has also become subject of debating because the use and interpretation of test results introduce ethical issues concerning the concept of 'fairness' in the construction, administration, evaluation and interpretation of language tests. In fact, language tests are always designed and used to make decisions on the basis of a process in which information about test takers is gathered from an observed performance under test conditions. This inevitably leads to the development of codes of ethics in educational testing environments and to the elaboration of theories of validity and validation.

Sommario 1. Introduction. — 2. Definitions of test validity. — 3. The validation process: focus and methods. — 4. Problems, operational implication and provisional conclusions.

1 Introduction

Language testing has been defined as one of the core areas of applied linguistics because it tackles two of its fundamental issues: the need to define and reflect on the appropriateness of Second Language Acquisition models and constructs through data analysis from language tests, and the importance of facing the ethical challenge deriving from the social and political role language tests play nowadays.

Language testing has thus a twofold impact in a variety of contexts. In the first instance, it constitutes a scientific impulse for which research is needed to provide accurate measures of precise abilities. Secondly, language testing has also become a subject of debate because the use and interpretation of test results introduces ethical issues concerning the concept of 'fairness' in the construction, administration, evaluation and interpretation of language tests: the powerful effect of the '(mis)use' of the test that might have «harmful unintended or intended consequences» for test takers or society (Fulcher 1999).

In fact, language tests are always designed and used to make decisions

on the basis of a process in which information about test takers is gathered from an observed performance under test conditions. This inevitably leads to the development of codes of ethics in educational testing environments and to the elaboration of theories of validity and validation in general education and in language testing.

Starting from the conceptualization of different types of validity borrowed from psychometrics and transposed into language testing theory by Lado (1961), the real turning point was marked in 1985 with the issue of *The Standards for Educational and Psychological Testing* developed jointly by the American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), and the National Council on Measurement in Education (NCME). The Standards introduced a framework of reference intended as a comprehensive basis for evaluating educational tests. They were strongly influenced by the theories on validity of Messick (1989), who introduced a unified concept of validity in which ‘consequential validity’ is the facet concerned with the social consequences of test use and how test interpretations are arrived at. Another related area of research on validity which has recently attracted a great deal of attention is that of ‘washback’. Research on washback investigates the relationship between testing and teaching, between test use and the society in which it is used.

In the light of the above considerations, this paper examines new issues on the concepts of validity and validation procedures in language testing. The arguments I shall put forward are relevant to new approaches and their potential connections to operational testing situations by analysing different validation methods. For the purpose of this paper, I will first scrutinise different definitions of validity and give an overview of the educational and psychological origins of theories of validity and validation. I will then introduce Messick’s views on validity and Bachman’s model of test validity. Lastly, I will address issues on validation methods and scope with a focus on problems arising from the need to investigate aspects relevant to the test users and context.

2 Definitions of test validity

The meaning of test validity has undergone a metamorphosis over the last fifty years. Early definitions of validity put the utmost emphasis on the test itself as validity was considered a static property. A test was considered to be either valid or not as evidenced by the correlations between the test and some other «external» criterion measure (Goodwin, Leech 2003). The concept of validity applied to testing was first investigated by psychometrics (the field of study concerned with the theory and technique of educational and psychological measurement: validity is the degree to which a test measures what it is designed to measure.

In 1955, Cronbach and Meehl identified four types of validity: predictive validity, concurrent validity, content validity, and construct validity. The first two types of validity are considered together as ‘criterion-oriented validation’ procedures because they deal with some criterion that the investigator is primarily interested in predicting when s/he administers the test. **Predictive validity** is studied when the criterion is obtained some time after the test has been administered. **Concurrent validity** is examined when test score and criterion score are determined at essentially the same time and can be studied when one test is proposed as a substitute for another. **Content validity** represents the extent to which the items of a test are appropriate to the content domain of the test, and it is established by showing that the test items are a good example of a universe in which the investigator is interested. **Construct validity** is involved whenever we want to interpret a test as a measure of some attribute or quality which is not ‘operationally’ defined. ‘Construct’ is the core validity and it is studied when the tester needs to demonstrate that an element is valid by relating it to another element that is supposed to be valid and when the construct underlying the test is more important than either the test behaviour or the scores on the criteria.

In 1961, Robert Lado provided the first significant contribution to language testing by applying the term ‘validity’ to language testing. He conducted his research on the basis of a question-statement which summarizes his concept of validity: «Does a test measure what it is supposed to measure? If it does, it is valid». Validity is thus considered as one of the most important qualities of a language test together with **reliability**. Validity is «a matter of relevance»: a test is considered valid when test content and test conditions are relevant and there are no «irrelevant problems which are more difficult than the problems being tested» (Lado 1961, p. 321). Summarizing the work by Lado (1961) and Davies (1968), validity can be established in several ways: face validity (to decide whether the test is valid by simple inspection), validity by content (to check the validity of content of the items), control of extraneous factors (typical of foreign language testing when non native speakers introduce elements of their language and culture in the test-taking process), validation of the conditions required to answer the test items and empirical validation (to compare the scores on the test with some other criterion whose validity is self-evident). Lado also pointed to the importance of reporting the validity of a test in expectancy tables and as a correlation coefficient.

Campbell and Fiske (1959) introduced discrete types of validity and the need for different types of validity evidence: a **multimethod-multitrait approach** to validation, which included the introduction of **convergent** and **discriminant** types of validity. **Convergent validity** demonstrates that measures that should be related are in reality related whilst **discrim-**

minant validity shows that measures that should **not** be related are in reality **not** related.

The concepts of ‘internal’ and ‘external validity’ are also used by Campbell and Stanley (1966) in the field of experimental design to describe and investigate the causes of the results of a particular study and the way in which independent and dependent variables are linked together in a cause-effect relationship. **Internal validity** is the *sine qua non*, essential validity and it is specific to the experiment, whilst **external validity** asks the questions of generalizability, or to what extent the findings of an experiment can be applied to different groups or settings and times.

The landmark publication of the 1966 Standards (APA, AERA, NCME 1966) shifted the focus onto the meaning of validity to use, and validity was thus defined as the extent to which a test produced information that was useful for a specific purpose. Three categories (strongly linked to the ‘trinitarian’ view of validity first presented by Cronbach and Meehl in 1955) emerged: content validity, criterion-related validity (which included concurrent and predictive validities), and construct validity.

Alderson, Clapham and Wall (1995) introduced the terms ‘internal and external validity’ in language testing. The first type of validity refers to studies of the perceived content of the test and its perceived effect, whilst the second type relates to studies comparing students test scores with measures of their ability collected from outside the test (Alderson, Clapham, Wall 1995, p. 171). Moreover, they introduce external validity into the concept of ‘criterion validity’ as defined by the American Psychology Association in 1985.

In fact, it was during the 1980s that another fundamental contribution in the conceptualization of validity was made. The 1985 Standards (AERA, APA, NCME 1985) described validity as «the appropriateness, meaningfulness, and usefulness of the specific inferences made from test scores», and test validation as «the process of accumulating evidence to support such inferences» (AERA, APA, NCME 1985, p. 9). The Standards are based on the premises that effective testing and assessment require test developers and users to be ‘knowledgeable’ about validity, reliability and other measurement issues, and thus refer to validity as to «the degree to which evidence and theory support the interpretations of test scores entailed by proposed uses of tests» (AERA, APA, NCME 1985, p. 9).

Shortly after the issue of the 1985 Standards, Messick (1989) introduced a new **unified** validity framework based on two main **interconnected** facets in order to highlight the inferences and decisions made from test scores. One facet is «the source of justification of the testing, being based on appraisal of either evidence or consequence», whilst the other facet is represented «by function or the outcome of the testing, being either interpretation or use» (Messick, 1989, p. 20). Messick’s view was revolutionary because it contrasted with the traditional definitions of validity.

	Test interpretation	Test use
Evidential basis	Construct validity	Construct validity + Relevance / Utility
Consequential basis	Construct validity + Value implications	Construct validation + Relevance / Utility + Value implications + Social consequences

Table 1 (from Messick 1989, p. 20).

The fundamental aspects of test validation were represented in the form of a matrix (Table 1) where ‘test interpretation’ involves gathering evidence and consequence of test validity outside a specific context in which the test is used, and ‘test use’ refers to the real use of the test in a well-defined context. The most important aspect of this distinction was the analysis of the potential misuse of a test, which may be well founded on a theory of the abilities it intends to measure, but which might be not appropriate in a particular context.

For Messick (1989, p. 245), validity is thus

an overall evaluative judgement of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of interpretations and actions based on test scores or other methods of assessment.

It is intended as a property of the test scores, and what is to be validated are the inferences deriving from test scores interpretation and the consequent actions or decisions that the interpretation involves: ‘consequential validity’.

Messick devotes a superordinate role to ‘construct validity’ in his framework. In a more recent article, he stated that «test validation is empirical evaluation of the meaning and consequences of measurement, taking into account extraneous factors in the applied setting that might erode or promote the validity of local score interpretation and use» (Messick 1996, p. 246). The key concept is that of ‘score meaning’, which is defined as a «**construction** that makes theoretical sense out of both the performance regularities summarized by the score and its pattern of relationships with other variables, the psychometric literature views the fundamental issue as **construct** validity» (Messick 1996, p. 246). Messick developed the concept of ‘consequential validity’ as a unified notion of

validity, suggesting that the social consequences of test use must be estimated by putting together all the elements introduced in Figure 1 to make a judgement about the long-term effects deriving from the use of a test. In this respect, he introduces the concept of ‘washback’ of tests in educational practices.

Detailed implications of Messick’s views in language testing have been outlined by Bachman (1990), who claimed that the validity of a given use of test scores is the outcome of a complex process that must include «the analysis of the evidence supporting that interpretation or use, the ethical values which are the basis for the interpretation or use but also the test takers’ performance» (Bachman 1990, p. 237). In order to investigate the concepts of validity and validation, reliability must also be taken into account as the complementary aspect of interpreting and distinguishing different reasons for variance in test scores. Reliability is the means by which we can investigate the variance due to factors involved in measurement or in test scores. In validating a test, we must consider other sources of variance, and must utilize a theory of ability to identify these sources (Bachman 1990, p. 239).

Starting from Messick’s ‘progressive matrix’, Bachman focused on construct validity (the essential component of each cell of Messick’s framework and an indicator of the individual’s ability), and on the «value implications of interpreting the score in a particular way» by considering, for instance, the theories of language and the relevant educational and social ideologies we attach to the score interpretation (Bachman 1990, p. 243).

Bachman drew on Messick’s theories and developed an extended framework of validity as illustrated in Table 2. He started from the analysis of the evidential ‘basis of validity’, which he refers to as the gathering of complementary types of evidence into the process of validation to support the relationship between test score and interpretation and use. The collection of evidence is necessary to show that a test is an adequate indicator of a given ability.

Three general types of evidence are to be collected in support of a particular test use: **content relevance and coverage** (the domain specification upon which a test is based), **criterion relatedness** (demonstrating a relationship between test scores and some criterion which is also an indicator of the ability tested), and **meaningfulness of construct** (concerning the extent to which performance on tests is consistent with predictions that we make on the basis of a theory of abilities, or constructs).

As far as the **consequential (or ethical) basis of validity** is concerned, Bachman argued that tests are not designed and used in a «value-free psychometric test-tube» but that they meet the needs of an educational system or of the whole society for which we must assume the potential consequences of testing. In considering the use of a test and the validity of the use of test scores, there is a shift from the scientific demonstration

Evidential basis of validity					
Content relevance and content coverage (content validity)		Criterion relatedness (criterion validity)		Meaningfulness of construct (construct validity)	
Relevance	Coverage	Concurrent criterion relatedness (concurrent validity)	Predictive utility (predictive validity)	Logical analysis	Empirical investigation
- Ability domain - Test method facets	- Behavioural domain - Task analysis	- Differences in test performances - Correlations	- Use of information on criterion relatedness	- Theoretical and operational definition of constructs	- Observation of behavior (scores) - Correlational evid. - Experimental evid. - Analysis of the processes underlying test performance

Consequential (or ethical) basis of validity			
Construct validity	Value system	Practical usefulness	Misuse of the test and consequences

Table 2. Evidential and consequential basis of validity (adapted from Bachman 1990).

of empirical and logical evidence to the arena of public policy (Bachman 1990, p. 281).

The category of ‘consequential basis of validity’ is divided into four areas that must be considered in the interpretation and use of test scores. Construct validity is still the central focus as it provides the evidence that

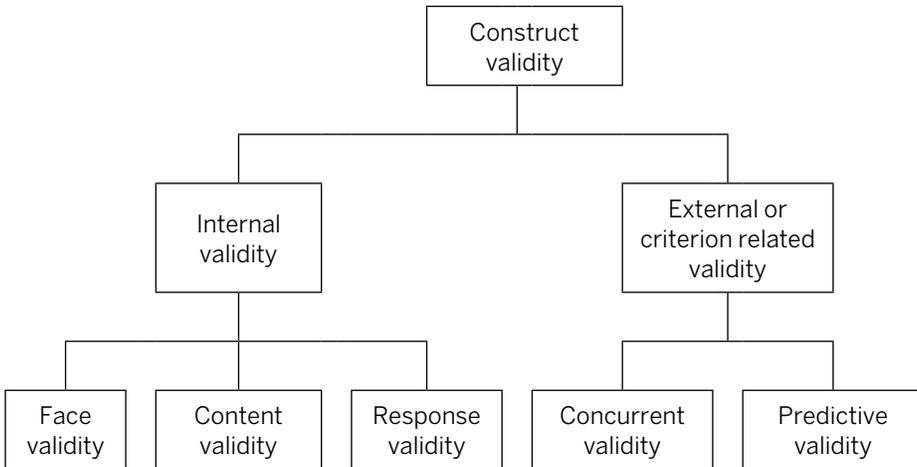


Figure 1. Categories of validity (adapted from Alderson, Clapham, Wall 1995).

supports the particular interpretation of the test we want to make. Another important area is that of ‘the value system’ that informs the particular test use. All the people involved in the testing process (developers, test takers and users) have their own value systems that may overlap in part or completely or be in opposition to each other in a given testing situation. Furthermore, it is important evidence to support the practical usefulness of a test and the analysis and collection of information that will determine the possible consequences of test use. It is the responsibility of test developers and test users

to provide as complete evidence as possible that the tests that are used are valid indicators of the abilities of interest and that these abilities are appropriate to the intended use, and then to insist that this evidence be used in the determination of test use (Bachman 1990, p. 285).

Gipps (1994) considers that ‘consequential validity’ represents a shift from: «a purely technical perspective to a test-use perspective»: an ethical perspective (Gipps 1994, p. 146). She also refers to the evidence available to support test interpretation and potential consequences of test use, among which she includes the **washback** on teaching and the curriculum, which «are long-established consequences of assessment, particularly high-stakes testing» (Gipps 1994, p. 146).

Alderson, Clapham and Wall (1995) agree with Bachman: it is correct to define different methods of assessing validity because it is best to validate

a test in as many ways as possible. They group validity into three main categories: **rational** or **content validity** which depends on a logical analysis to show that the content of the test is a good sample of the relevant language skill, **empirical validity** which is based on empirical and statistical evidence and **construct validity** which deals with what the scores mean. They also draw on the concept of **internal** and **external validity** to describe some methods of assessing validity which contribute to a superordinate form of validity: **construct validity** (Figure 1). **Internal validity** is represented by: **face validity** or how non-testers comment on the value of the test, **content validity** in which experts judge the test and **response validity** in order to collect information on how individuals respond to test items through introspective data. **External validity** is based on **concurrent validity** in which we compare test scores with other measures from the same test-taker taken at about the same time of the test and predictive validity when external measures are gathered some time after the test has been administered.

As we can see from the above overview, the concept of validity has evolved over the past decades, but it still appears powerful yet uncertain because it concerns the truth value of a test and its scores. It is also difficult to understand and analyse because of its abstract nature. According to Davies and Elder (2005), validity can be defined, established and measured only in an operational way, but when we want to put it in practice, we must turn our discussion into a consideration of what is the validation process.

3 The validation process: focus and methods

Test validation has been described as an exacting process that requires many types of evidence, analyses and interpretation (Cumming 1996). It aims at investigating the meaningfulness and defensibility of the inferences we make about individuals based on their test performance (McNamara 2004). The process of validation establishes the relationship between the claims of the test and the evidence in support of these claims. The scope is very important and many methods and frameworks are used to provide evidence for the assumption on which the inferences of a test are presented. Validation frameworks in language testing have been influenced by psychometric and statistical methods, by Second Language Acquisition theories and by Psychology. Nonetheless, the search for a reliable validation framework is an ongoing one.

Weir (2005) proposes a model of validation process in which test developers should work to generate evidence of the validity of a test from a different perspectives. His framework is «socio-cognitive in that the abilities to be tested are demonstrated by the mental processing of the candidate

[...]; equally, the use of language in performing tasks is viewed as a social rather than a purely linguistic phenomenon» (Weir 2005, p. 3).

Weir sees all the elements linked to each other through a symbiotic relationship: for example, 'context validity' (the traditional content validity), 'theory-based validity' and 'scoring validity' (an umbrella term encompassing various aspects of reliability) constitute 'construct validity'. Weir introduces the five key elements of his validation framework (context validity, theory-based validity, scoring validity, consequential validity, criterion-related validity) into socio-cognitive models for validating reading, listening, speaking and writing tests. He proposes different frameworks for each of the four skills. In all of them, test takers and their characteristics (physical/physiological, psychological and experiential) play a fundamental role because they are considered as elements relevant to test design. The test takers' characteristics are interrelated with 'context' and 'theory-based validity'. 'Scoring validity' parameters allow the evaluation of response and, finally, on the basis of 'consequential' and 'criterion related validity', the score/grade is established.

In a more recent article, Shaw and Weir (2007) provide a framework for conceptualizing writing test performance from which they derive fundamental questions that «anyone intending to take a particular test or to use scores from that test would be advised to ask of the test developers in order to be confident that the nature and quality of the test matches up to their requirements» (Shaw, Weir 2007, p. 5). These questions represent a comprehensive approach to a writing test's validation, and are the source of all the evidence to be collected on each of the components of this framework in order to improve the validity of the test.

In another important article on validation, Xi (2008) elaborates a graph, inspired by the theories of Cohen (1999), Kane and Crooks (1999) and Bachman (2005), which shows a network of inferences linking test performance to a score-based interpretation and use. She starts from Kane's theories (1999), for which validation is basically a two-stage process including the construction of an 'interpretative argument' and the development and evaluation of a 'validity argument'. The interpretative argument encompasses a logical analysis of the link between inferences from a test performance and relevant decisions in the light of the test's premises. If the network of inferences is supported by true assumptions, a sample of test performance and its corresponding score becomes more significant, and thus a scored-based decision has full justification.

The validity argument allows the evaluation of the interpretative argument using theoretical and empirical evidence. Xi also applies Bachman's (2005) adaptation of the validity argument which distinguishes a descriptive part (from test performance to interpretation) and a prescriptive part (from interpretation to decision).

Starting from the network of inferences, empirical methods of valida-

tion are illustrated. They are divided into groups according to the kind of support they provide for the inferential links: evaluation, generalization explanation, extrapolation and utilization (Xi 2008, p. 182).

Evaluation inferences are supported by evidence regarding the conditions of test administration and the attention paid to the development and application of the scoring rubrics. According to Xi (2008, p. 183), methods of validation may consist of:

1. Impact of test conditions on test performance: it is important to find out whether construct irrelevant factors influence test scores such as computer literacy in computer based test, differences between face-to-face or tape-mediated version of an oral test.
2. Scoring rubrics: rubrics play a fundamental role in a language test and if they do not mirror the relevant skills we may incur wrong scores. It is necessary to develop good rubrics by analysing samples of test discourse taken from rater verbal protocols or by validating rating scales.
3. Systematic rater bias studies: inconsistencies in assessment might be caused by subjective raters scoring. Methods for collecting evidence are: analysis of variance and multifaceted measurement to investigate «the systematic effect» of raters backgrounds on the scores, rater verbal protocols, questionnaires or interviews to investigate «rater orientations and decisions processes», rater self-reported data and the use of automated engines for scoring constructed response items.

In order to support **generalization** inferences, evidence can be gathered through:

1. Score reliability classical test theory (CTT), overall estimates of scores reliability by generalizability (G) theory and multifaceted Rasch measurement. G theory informs us about the effects of the facets «such as raters or tasks and their dependability» while multifaceted Rasch measurement provides data on «the influence of individual raters, tasks and specific combinations of raters, tasks, and persons on the overall score reliability» (Xi 2008, p. 184).

In test tasks, abilities and processes are engaged in real life language tasks justified by a domain theory which can account for performance in the domain. The **explanation** inferences (Xi 2008, pp. 184-187) are based on these assumptions, and different methods can be used to collect evidence about it.

2. Correlational or covariance structure analyses: they analyse the empirical relationship among items of a test or between the test and other measures of similar or different constructs to determine if these relationships are consistent with theoretical expectations (Xi 2008, pp. 184-187).

3. Experimental studies: instructions or learning interventions are planned and testing conditions and task characteristics are manipulated in a systematic way in order to emphasize the relationship between task performance and task difficulty, or to disambiguate a task feature suspected to be construct-irrelevant (Xi 2008, pp. 184-187).
4. Group difference studies: they take into account the possibility that groups with certain backgrounds and characteristics should differ with respect to the construct being measured (Xi 2008, pp. 184-187).
5. Self-report data on processes: verbal protocols and self-report data can be useful in finding out whether the test engages the abilities which it intends to assess, whether construct-relevant or construct-irrelevant task characteristics influence performance (Xi 2008, pp. 184-187).
6. Analysis of test language: discourse-based analyses of test language describe test-taking processes and strategies (Xi 2008, pp. 184-187).
7. Questionnaires and interviews: they are very useful tools to explore test-taking processes, strategies and reactions to test tasks and the whole test (Xi 2008, pp. 184-187).
8. Observational data on test-taking processes: together with post-test interviews, they reveal strategies and processes engaged by examinees, and possible bias introduced by the structure of a test (Xi 2008, pp. 184-187).
9. Logical analysis of test tasks: it combines judgemental analysis of the skills and the processes required by test tasks, interpretation of factors and of performance differences across groups or experimental conditions (Xi 2008, pp. 184-187).

Two kinds of evidence support the **extrapolation** inference: judgemental evidence (to demonstrate the domain representativeness of test tasks samples) and empirical evidence (to prove high correlation between test scores and scores on criterion measures).

Needs analysis and corpus-based studies are generally used because it is fundamental to specify the domain and logical analysis of the task content by content specialists, and to check the correspondence between the language used in test materials and real language use (Xi 2008, pp. 187-188).

Methods to gather evidence for the explanation and the extrapolation of inferences are fundamental in supporting the relevance of an assessment for its intended use. According to Xi (2008, pp. 188-189), the methods supporting **utilization** inferences are based on the examination of score reports and other materials provided to users, on the decision-making processes, and on the consequences of test use:

1. Score reporting practices and other materials provided to users: these represent the sole information on which test users (such as employers

- or institutions) base their decisions so they must be useful and sufficient for decision-making (Xi 2008, pp. 188-189).
2. Decision-making processes: inappropriate cut score models or cut score requirements may turn into inappropriate decisions so it is important to set, verify and disclose the cut scores for minimal requirements (Xi 2008, pp. 188-189).
 3. Consequences of using the assessment and making intended decisions: it mostly focused on washback, the impact of language tests on teaching and learning (Xi 2008, pp. 188-189).

4 Problems, operational implication and provisional conclusions

In the light of the above theoretical and practical/methodological analysis of the concept of validity and validation, it is clear that the new trends in language testing emphasise the importance of looking not only at test design but also at its actual and potential consequences. This encompasses the need to obtain empirical evidence on test validity from the test developer and other independent sources, to critically examine the extent to which the test can be used to draw inferences on future, context-specific language performance, and the correspondence between the test construct, content, and tasks and the target language use situation.

Test validation does not appear to be a 'one-off' event, a static moment in the testing process, but is rather a continuing process potentially investigating a great number of test aspects. These considerations lead to several implications in daily testing situations. According to the theory, a great amount of evidence should be gathered in order to validate a test and make sure that the inferences and consequential decisions we derive from a test are valid. There is not a single, exemplary testing situation to refer to in order to discuss the potential critical conditions of validation. Furthermore, tests have different impacts on the test takers according to the decisions which will be taken from test scores. This demonstrates that the process of validation might have a slightly different weight in different test situations thus involving an approach from a hands-on perspective. Time or money constraints are other elements playing a fundamental role in validation because in order to keep a continuing validating process in a test situation, it is indispensable to have human and material resources available to be used in this ongoing process.

The great deal of evidence to be gathered also implies the need to circumscribe the aspects of validity which are important in a given test situation. Nonetheless, two factors are essential in the analysis and setting up of the validation process: the test users and the context. Test users are here intended as both test takers and all the people who use the test to obtain information and make decisions. A preliminary overview

of the test users' profile will help to understand what aspects should be investigated and what validation methods can be used. In high-stakes tests, where important decisions depend on both test takers and test users, it may be fundamental to validate the test in as many ways as possible in order to guarantee fairness. On the other hand, in an exit test after a language course, it might be useful to focus on content validity and construct validity to make sure the test is a good mirror of what the test taker has learnt.

As far as the context is concerned, we know that the testing situation deeply influences the validation process. The context includes the description of the language to be tested and the conditions under which it will be tested. There are a number of conditions that can potentially affect the testing process and these might include planning (presence or absence; time allowed etc.), complexity of input and/or expected output, gender or number of interlocutors, purpose of the test (source). It is important to identify those factors which may have a deep impact on the test process and which may thus be developed from the test specifications.

New views on validity are fundamental issues in language testing, but it is also clear that they represent a set of technical procedures that may be followed while developing a test according to specific needs. The provisional conclusion is that it is up to test developers to interpret the dynamic meaning ascribed to test scores by shifting from the 'self-serving role' of language tests to the coherent use of the 'multiple sources' of information that validation provides (Davies, Elder 2005, p. 811).

References

- Alderson, J.C.; Clapham, C.; Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- American Educational Research Association; American Psychological Association; National Council on Measurement in Education (1966). *Standards for educational and psychological testing*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- American Educational Research Association; American Psychological Association; National Council on Measurement in Education (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F.; Palmer, A.S. (2005). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford etc.: Oxford University Press.
- Campbell, D.T.; Fiske, D.W. (1959). «Convergent and discriminant valida-

- tion by the multitrait-multimethod matrix». *Psychological Bulletin*, 56, pp. 81-105.
- Campbell, D.T.; Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Skokie (IL): Rand McNally.
- Cohen, A.D. (1999). «Language learning strategies instruction and research». In: Cotteral, S.; Crabbe, D. (ed.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Lang, pp. 61-68.
- Cronbach, L.J.; Meehl, P.E. (1955). «Construct validity in psychological tests». *Psychological Bulletin*, 52, pp. 281-302.
- Cumming, A.H.; Berwick, R. (1996). *Validation in language testing*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Davies, A. (ed.) (1968). *Language testing symposium*. London: Oxford University Press. Partial It. transl. in: Amato, A. (a cura di), *Il testing nella didattica linguistica*. Roma: Bulzoni, 1974.
- Davies, A.; Elder, C. (2005). «Validity and validation in language testing». In: Hinkel, E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Long Beach: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 795-845.
- Davies, A.; Elder, C. (ed.) (2005). *Handbook of applied linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fulcher, G. (1999). «Ethics in language testing». *TAE SIG Newsletter*, 1 (1), pp. 1-4.
- Gipps, C.V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Routledge.
- Goodwin, L.D.; Leech, N.L. (2003). «The meaning of validity in the new standards for educational and psychological testing: Implication for measurement courses». *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36 (3).
- Hamp-Lyons, L.; Lynch, B.K. (1998). «Perspectives on validity: A historical analysis of language testing conferences abstracts». In: Kunnan, A.J. (ed.), *Validation in language assessment: Selected papers from the 17th Language testing research colloquium*. Long Beach: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hughes, A. (1996). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kane, S.; Crooks, T.; Cohen, A. (1999). «Validation measures of performance». *Educational Measurement*, 18 (2), pp. 5-17.
- Kunnan, A.J. (1998). *Validation in language assessment: Selected papers from the 17th Language testing research colloquium*. Long Beach: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kunnan, A.J. (2005). «Language assessment from a wider context». In: *Handbook of research in second language teaching and learning*. London: Routledge.

- Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests*. London: Longman.
- Lynch, B.K. (2003). *Language assessment and programme evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McNamara, T.F. (2004). «Language testing». In: Davies, A.; Elder, C. (ed.), *Handbook of applied linguistics*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 763-783.
- Messick, S. (1989). «Validity». In: Linn, R.L. (ed.), *Educational measurement*. 3rd edn. New York: Macmillan, pp. 13-104.
- Messick, S. (1996). «Validity and washback in language testing». *Language Testing*, 13 (3), pp. 241-256.
- Shaw, S.D.; Weir, C.J. (2007). *Examining writing: Research and practice in assessing second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C.J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Houndgrave (UK): Palgrave-Macmillan.
- Xi, X. (2008). «Methods of test validation». In: Shohamy, E.; Hornberger, N.H. (ed.), *Encyclopedia of language and education*. 2nd edn. Vol. 7: *Language testing and assessment*. New York: Springer Science + Business Media LLC.

Lingua e musicalità

Egidio Freddi

Abstract The elements of music and sonority anticipate, precede and accompany the development of language; they serve to mediate the process of integration between the self and the alter ego. The body of our musical heritage is integrated with the social genesis of thought, and it allows us to recognize the experiences and emotional states of other human beings. Pre-verbal musical input substitutes the initial lack of practice of language; after the explosion of speech in the child, it further enriches language skills. The perception and the production of sound, starting from the use of the voice, which precedes the appearance of linguistic patterns, stem from precocious cerebral structures which are activated by sounds produced by the caregiver. This acoustic, proto-linguistic dialogue between the couple mother-child serves to create an ideal container where both cognitive and emotional data is present, and where the motivational and natural epistemological urge in children is reinforced. Pre-natal sounds, vocalises, sound games of Child Directed Speech, nursery rhymes and finally the sharing of spoken language are the aspects of musicality linked to language and concurrent to the linguistic and interpersonal growth of the skills in children.

Sommario 1. Linguaggio verbale vs linguaggio musicale. — 2. Tra natura e cultura. — 3. Linguistica ed etnomusicologia. — 4. La dotazione biologica. — 5. Le madri parlano e cantano ai bambini: il baby-talk. — 6. Conclusioni.

1 Linguaggio verbale vs linguaggio musicale

I would say that music is the easiest means in which to express, but since words are my talent, I must try to express clumsily in words what the pure music would have done better.

William Faulkner

Il linguaggio verbale dell'uomo, quello basato sul *verbum*, cioè sulla parola, è un tratto specie-specifico, così come lo sono altri linguaggi **estetico-comunicativi** ed **espressivi**, dei quali ci serviamo sia per costituirci in società, sia per produrre-vivere cultura. Ci riferiamo alla musica, alla danza, alla mimica, al canto, al cinema, al disegno, alla cultura, alla pittura e così via. Nel caso del linguaggio musicale, basato sul *sonum*, cioè sul suono, ci troviamo di fronte ad un ulteriore tratto specie-specifico che, analogamente alla parola, ci permette di agire insieme agli altri, con finalità sociali interpersonali e culturali.

Musica e lingua condividono l'elemento acustico sonoro, entrambe ne hanno bisogno per esistere. Senza il suono i percorsi di socializzazione, di acculturazione, di relazione diventano estremamente problematici, sia sul piano specificatamente linguistico, sia sul piano non-verbale, dove semplicisticamente sembrerebbe possibile affidarsi unicamente al gesto e alla comunicazione non-verbale, per sostituire la parola, ai fini comunicativi.

Il suono costituisce un mediatore ed un organizzatore potente nelle mani del bambino, dalle prime esperienze pre-natali, fino alla maturità del linguaggio. Come osservato da Caselli, Pasqualetti e Stefanini (2007, p. 21):

Lo sviluppo comunicativo e linguistico è caratterizzato da elementi di profonda continuità tra le diverse capacità che il bambino acquisisce: ne sono esempi la stretta relazione tra lo sviluppo fonologico e lessicale così come quella tra comunicazione gestuale e vocale.

La competenza sonora e acustica dipende, oltre che da aspetti innati e dalla congruità del sistema neurofisiologico, dalla qualità della relazione con la **madre di cura**, la cui naturale **musicalità comunicativa** ha permesso il passaggio di informazioni di carattere linguistico, su modalità relazionali affettive tra lei e il bambino.

Queste connotazioni prosodiche, acustiche e musicali costituiscono la base vitale su cui poggerà lo sviluppo del linguaggio, ma anche delle abilità interpersonali.

L'universo sonoro costituito dalla voce materna, paterna, degli estranei, dai suoni della casa, del proprio corpo, che il piccolo percepisce per via acustica, vibratoria, ossea, costituisce il *setting* ideale per la sedimentazione delle future azioni comunicative.

Lingua e musica sono culturalmente determinate, nel senso che sono **facoltà** tipiche, se non esclusive, dell'uomo in relazione ai rapporti con altri uomini, nella vita, nelle tradizioni, nei rituali, nelle occasioni lavorative, di festa e anche di dolore.

Ogni bambino nasce con queste dotazioni biologiche. Nessun codice linguistico specifico appare iscritto nei suoi circuiti cerebrali, così come nessun codice musicale si è stratificato nella sua mente. L'esercizio del linguaggio e del suono organizzato prenderanno la forma e le sembianze della cultura che lo ospita e del gruppo di cui fa parte. Imparerà la lingua e la cultura italiana, ad esempio, se nasce in Italia. Ed è proprio l'esercizio del **corpo sociale della lingua e della musica** che lo metteranno in condizione di appropriarsi della sua identità culturale.

2 Tra natura e cultura

In riferimento alla cultura abbiamo impiegato il verbo vivere perché essa non è solo una fascinosa creazione da contemplare, ma un insieme di rapporti tra uomo e natura, uomo e uomo, da attivare nei rapporti sociali. L'americano Boas (1961) distingue nella cultura tre livelli: uomo e natura, uomo e uomo ed aspetti soggettivi che richiedono di essere specificati. La cultura comprende per la precisione la moltitudine di rapporti tra:

- **Uomo e natura:** il procacciarsi e il conservare il cibo; l'assicurarsi un riparo come la casa; il modo in cui gli oggetti vengono prodotti, impiegati quali utensili e attrezzi; tutti i vari modi con cui l'uomo utilizza, controlla piega o coltiva l'ambiente naturale circostante o ne è controllato; il che significa animali, piante, mondo inorganico, stagioni, condizioni atmosferiche.
- **Uomo e uomo:** un secondo gruppo di aspetti culturali – continua Boas – si riferisce all'interrelazione tra i membri di una stessa società e con quelli che appartengono a società diverse. Vi sono compresi i vincoli familiari o tribali e quelli della varietà di gruppi umani, come pure dei ranghi sociali, e dei vari livelli di autorità; i rapporti fra i sessi, tra vecchi e giovani, l'intera organizzazione politica e religiosa. Vi rientrano anche i rapporti che i gruppi sociali stabiliscono fra loro in tempo di guerra e di pace.
- **Aspetti soggettivi:** consistono nelle reazioni individuali dell'uomo di fronte a tutte le manifestazioni della vita considerate ai due precedenti livelli. Essi sono di natura intellettuale ed emozionale, possono esprimersi tanto nel pensiero e nei sentimenti, quanto nell'azione, e comprendono tutti gli atteggiamenti relazionali e le valutazioni che noi includiamo nelle nozioni di etica, estetica e religione.

Questa impostazione del dato culturale è compatibile sia con le caratteristiche peculiari del linguaggio, che accompagna la vita della persona nei rapporti con il gruppo, con gli altri uomini e nelle risposte individuali rispetto agli avvenimenti quotidiani, sia con il dato musicale, di cui sono imbevuti molti dei rituali lavorativi, di divertimento, spirituali o religiosi. Analogo discorso si può fare del suono come **colonna sonora** della vita degli adolescenti, nel gruppo dei pari e nelle occasioni gruppalì, nelle feste di paese, nella musica popolare e colta nelle cerimonie pubbliche, religiose e ufficiali.

L'uomo non ne è sempre cosciente, ma tutti gli elementi, i comportamenti e le espressioni legati agli aspetti della cultura sono stampati nella lingua sotto forma di nomi (*re/suddito, padre/madre/figlio*), di aggettivi (*sano/ammalato, gentile/villano*), di avverbi (*signorilmente, pavidamente, maliziosamente*), di verbi (*dare, ringraziare, aiutare, soccorrere*), di strut-

ture linguistiche minime (*Dove abiti? A Milano; Come stai? Bene, grazie; Stai tranquillo ecc.*).

Allo stesso modo elementi linguistici vengono a far parte del linguaggio musicale (*adagio, andante, rallentando, accelerando, presto, rubato*). Le parole *motivo, tema, fraseggio, frase, improvvisazione, ritornello, assolo, accordo, nota* vengono usate sia in ambito linguistico sia musicale.

Questa cultura omnicomprensiva ispira e lievita tutti i linguaggi estetico-comunicativi ed espressivi. Interessa quindi tanto il linguaggio verbale quanto quello musicale, sia sul piano dei *signifiants*, sia sul piano dei *signifiés*. In virtù delle diverse identità, creatività e culture dei gruppi umani, le lingue si contano a migliaia, così come migliaia sono le **musiche** del nostro pianeta: questi tipi prendono forma a seconda della religione, delle condizioni ambientali, delle vicissitudini storiche, dell'organizzazione sociale. Sono fenomeni che si manifestano per ognuno dei linguaggi estetico-comunicativi ed espressivi, pertanto nel linguaggio verbale ed anche in quello musicale.

Secondo un'ottica antropologica linguaggio e musica sono manifestazioni sociali della cultura di riferimento e sono il frutto delle interazioni dei membri del gruppo di appartenenza.

Mithen (2007) si riferisce ad essi come a degli **universali** dell'uomo:

La musica e il linguaggio sono caratteristiche universali della società umana. Possono manifestarsi in forma vocale, fisica e scritta; sono sistemi gerarchici e combinatori che coinvolgono il fraseggio espressivo e poggiano su regole che generano la ricorsione e rendono possibile la creazione di un numero infinito di espressioni a partire da un numero finito di elementi.

Facendo nostra una felice definizione della musica da parte dell'etnomusicologia, potremmo dire che entrambi i sistemi sono costituiti da **suono umanamente organizzato** (cfr. Blacking 1976), e in quanto tali richiama una competenza, come si diceva, universale, generalizzabile, non dal punto di vista dei prodotti che essi manifestano nelle varie culture, nelle musiche e nelle lingue del mondo, ma nella irripetibile prerogativa e dotazione biologica che li contraddistingue.

Se osserviamo il linguaggio in un'ottica **sociolinguistica**, ci occuperemo del posto che occupa la lingua nella vita umana, di come funzionano i suoi principi di organizzazione, di come la lingua agisce in rapporto ai fattori sociali, biologici e culturali. Se il focus è sulla musica l'etnomusicologia si occuperà del suo ruolo, di come funziona il suo sistema di organizzazione del suono, degli aspetti biologici, culturali, sociali che l'ascolto o la produzione musicale comportano.

I due versanti sono ovviamente diversi, ma l'oggetto di studio stupisce per affinità, similarità e motivazioni espressive.

Un'ulteriore analogia mostra sorprendenti punti in comune fra i due campi di studio: l'etnomusicologia si occupa di come interagiscono i fattori psicologici, sociali e culturali, insieme a fattori musicali, nei processi di produzione e fruizione del suono organizzato. Allo stesso modo questi fattori, sul versante linguistico, ci danno un quadro di come la lingua si rapporti alla vita dell'uomo.

3 Linguistica ed etnomusicologia

È possibile un esame comparativo tra linguaggio parlato e linguaggio musicale esaminando due studiosi che presentano sorprendenti somiglianze, pur appartenendo a domini diversi: il linguista Noam Chomsky e il musicologo Heinrich Schenker. Ognuno di loro sostiene, all'interno della propria disciplina, che il comportamento dell'uomo **deve** avere alla propria base una capacità di formare rappresentazioni astratte, linguistiche o musicali. Ciò avverrebbe perché esiste un doppio livello comune, con una struttura di superficie ed una profonda. La struttura profonda di un enunciato è collegata al pensiero che questa rappresenta, la struttura superficiale è l'espressione lineare dei suoni che fornisce l'informazione a chi ascolta.

In musica la struttura profonda è data dalla configurazione costante delle composizioni, che in qualche modo ci rivela la natura dell'intuizione musicale, mentre in superficie abbiamo l'espressione organizzata dei suoni in fraseggi melodici.

Sia le abilità linguistiche, sia le musicali vengono acquisite mediante **esposizione** alla lingua o al contesto musicale, attraverso il contatto vivo con il materiale linguistico o sonoro. Il percorso di acquisizione della lingua materna è di tipo **ecologico**, spontaneo, naturale. Solo in un secondo momento, nella fase dell'apprendimento, avviene la sistemazione organica delle strutture e la riflessione sulla lingua.

Secondo Sloboda (1988) lo stesso meccanismo avviene per l'acquisizione musicale. In una prima fase definita **acculturazione**, l'acquisizione musicale è spontanea (anche sulla base di capacità innate già presenti alla nascita) senza sforzo consapevole o istruzione esplicita. I bambini non vengono infatti istruiti a memorizzare canzoni o a produrre musica: lo fanno in modo naturale. In un secondo momento, attraverso l'**educazione musicale**, essi studiano le coordinate musicali.

Un aspetto non irrilevante della musica ogni volta che se ne affronta lo studio è il suo grado di **pervasività** nell'universo comunicativo. La sua immaterialità e forte adattabilità al contesto sociale fa estendere e sovrapporre i suoi effetti ai diversi sistemi espressivi ai quali viene associata.

Musica e lingua ad esempio, secondo Giannattasio (1998),

Si fondano su un'organizzazione di suoni culturalmente selezionati e strutturati in un sistema di opposizioni e occorrenze, e si presentano nelle diverse culture, in una varietà di commistioni: dalla presenza di tratti prosodici e soprasegmentali (toni, profili intonativi, accenti, ritmi) nel parlato, alle forme recitate-cantate (declamazione epico-lirica, litania, cantillazione, salmodia ecc.) ai vocalizzi, fino alle più sofisticate combinazioni di testo verbale e melodia.

Sul piano teorico tuttavia la musica si configura come un sistema **puramente sintattico**, non essendo presente la stabile dicotomia fra significante e significato della lingua. Inoltre i fenomeni musicali sono fortemente **ridondanti** (secondo alcuni studi 90% di ridondanza) mentre i fenomeni linguistici non arriverebbero al 50%. La dimensione temporale della musica è 'relativa'. Quindi il rapporto fra i due sistemi di comunicazione si configurerebbe in termini non tanto di **similarità**, quanto piuttosto di **contiguità**. La dimensione musicale, come sostiene Langer (1972) interverrebbe laddove il linguaggio si rivela insufficiente, per esprimere un campo della vita mentale, che esula dalle potenzialità della parola.

Tuttavia questa visione del rapporto complementare sarebbe stata in parte smentita dai recenti studi neuropsicologici che hanno attestato che, a livello cerebrale, i processi semantici del linguaggio e quelli evocativi (o pragmatici) della musica hanno una diversa localizzazione, pur utilizzando il medesimo processo di strutturazione sintattica.

4 La dotazione biologica

Lingua e musica sono caratteristiche peculiari del genere umano e sono espressioni universali sul piano antropologico e neurobiologico: ognuno di noi nasce con la **facoltà** linguistica e musicale, che durante la crescita si manifesta all'interno di un contesto culturale e sociale determinato.

Un bambino italiano è destinato ad acquisire la lingua e la civiltà italiana e sarà esposto alla musica del suo gruppo di riferimento. La sua competenza linguistica e musicale risulterà essere il **precipitato** della storia e della tradizione del popolo di cui fa parte.

I due sistemi possiedono una struttura gerarchica, essendo costituiti da note e parole, eventi acustici, che possono essere combinati in frasi che sono gli **enunciati**, o in **melodie**. A loro volta questi possono essere combinati per creare o un evento musicale o linguistico: sono entrambi **sistemi combinatori**.

Una delle caratteristiche comuni ai due codici è la **ritmicità**. Quando parliamo instauriamo con l'altro un preciso percorso ritmico e il cambio di turno del parlato è regolato dal senso del ritmo, che fa avvertire il momento del cambio di turno alla fine della prima sillaba accentata, del

parlante che segue. Una buona conversazione, equilibrata, dipende dal rispetto dei turni di intervento, il che significa che si basa sull'equilibrio del ritmo dell'eloquio. Il fraseggio musicale si comporta esattamente allo stesso modo: una melodia o un cantato ha senso nel rispetto dei parametri ritmici, delle pause e dell'alternanza delle **voci**.

Siamo stati abituati a queste interazioni da bambini. Attraverso la musicalità delle prime fasi di vita siamo stati esercitati agli scambi comunicativi, prima per via sonora e affettiva, poi linguistica.

Si parla di **fraseggio espressivo** in riferimento alla modalità in cui le proprietà acustiche delle frasi linguistiche e musicali possono essere modulate per esprimere emozioni o particolare enfasi. Entra in gioco anche il concetto di **prosodia**, che costituisce la particolare natura melodica e ritmica della lingua parlata. Quando nel parlato la prosodia è accentuata, il discorso suona altamente musicale. Si pensi al ruolo cruciale della prosodia nei discorsi fatti ai bambini e nel *baby-talk*.

Un'altra componente fondamentale che coinvolge il fraseggio musicale e quello linguistico è di origine neurofisiologica: il **respiro**.

C'è infatti una stretta relazione tra espressione vocale e respirazione, tra le pause del parlato e l'inspirazione e l'espiazione dell'aria dei nostri polmoni. Più il nostro discorso diventa concitato, più aumenta il ritmo respiratorio e, viceversa, la diminuzione della velocità del respiro coincide con un eloquio più lento. Nella pratica musicale avviene lo stesso meccanismo. I musicisti professionisti imparano a dosare il respiro in funzione espressiva e ciò non avviene, ovviamente, solo per gli strumenti a fiato. Fa eccezione la particolare tecnica detta della **respirazione circolare** che viene appresa specificatamente per alcuni strumenti a fiato, o dai suonatori di *launeddas* della Sardegna.

D'altronde abbiamo già visto che il respiro costituisce uno dei primi grandi organizzatori comunicativi ed espressivi che noi sperimentiamo, prima ritmicamente nell'utero e successivamente negli scambi precoci, con la figura materna.

Battito cardiaco e ritmo respiratorio sono quindi due pilastri ritmico-sonori delle prime esperienze vitali, non deve quindi sorprendere l'impatto profondo della musica nella nostra mente e nel nostro corpo.

Esiste un rapporto preciso tra tempo musicale e battito cardiaco, velocità di respirazione e di eloquio e anche fra la lunghezza delle frasi musicali e la capacità polmonare. Recenti ricerche in campo musicologico hanno stabilito che le frasi musicali tendono a durare tra i due e i dieci secondi, compatibili con i tempi di respirazione. Analoghe corrispondenze avvengono nel linguaggio parlato in riferimento alle pause fra gli enunciati, in rapporto alla respirazione e al cosiddetto prendere fiato. Nella pratica oratoria professionale e nella recitazione, così come nella musica professionistica, esistono tecniche specifiche ed esercizi per sviluppare in modo armonico suono o parola in funzione espressiva.

Musica e linguaggio condividono una struttura in unità discrete (note e parole) ma la loro natura è profondamente differente: le unità linguistiche sono **simboli**, quelle musicali non lo sono. I simboli abilitano la trasmissione delle informazioni nel linguaggio parlato, attraverso le regole grammaticali. Le frasi musicali hanno una natura **olistica** e l'eventuale significato si percepisce dall'intera frase, concepita come un tutto unitario. La lingua parlata può essere referenziale e manipolativa; la musica è quasi esclusivamente manipolativa: induce nell'ascoltatore stati emozionali e attivazione psicomotoria. È il fenomeno della **sintonizzazione armonica** (*entrainment*), che ci fa muovere a tempo con tutto il corpo su stimolazione sonora.

I temi linguistici e i vocaboli della lingua sono precedentemente stabiliti e decisi dal gruppo e sono dotati di un unico riferimento sul piano semantico. La semantica musicale è di tipo indeterminato e solo in un contesto complesso sintattico i suoni acquistano significato.

Come sostiene Di Benedetto (1989):

Significa conferire alla musica il carattere di un linguaggio sui generis che si differenzia per alcune caratteristiche dal linguaggio parlato in quanto va dal mentale verso il sensoriale, cioè dalla mente procede verso il corpo e tende per ciò ad essere una esperienza pre-linguistica e pre-simbolica che, collegandosi a fasi ontogenetiche precoci ed indifferenziate, conserva, rispetto ad altre forme, una maggiore potenzialità semantica.

5 Le madri parlano e cantano ai bambini: il *baby-talk*

Esiste un modo assai peculiare in cui ci rivolgiamo ai bambini che non sanno ancora parlare, così come parliamo in modo particolare agli animali da compagnia. Usiamo questo codice perché chi ci ascolta dimostra un particolare interesse nei confronti degli aspetti ritmici, melodici e metrici del parlato, caratterizzato da esagerazioni prosodiche, tratti onomatopeici, accresciuta mimica gestuale, aumentato numero di ripetizioni, che sono tipiche dell'*infant directed speech*. È la particolare **musicalità** che cattura l'ascoltatore, perché, oltre al dato linguistico essenziale e semplificato, vengono veicolati forti connotazioni emotive e affettive. Queste connotazioni sono la caratteristica principale del messaggio musicale e conferiscono valore relazionale, emotivo e linguistico al messaggio.

Si crea una **sintonizzazione affettiva** tra madre e bambino, questa speciale sincronia, secondo Daniel Stern (1985), sarebbe una competenza perlopiù inconscia della madre, che le permette di veicolare stati affettivi secondo parametri di **intensità, forma, durata**, che sono anche i parametri dell'espressione della musica.

I dati più recenti sull'osservazione dello scambio comunicativo tra infante e madre entro le sei settimane di vita indicano che ogni enunciato del bambino, fatto di vocalizzazioni, movimenti delle mani e della lingua, dura di norma 2/3 secondi e le fonazioni individuali circa 0,75 secondi, un tempo compatibile con quello di pronuncia di una sillaba.

Il *baby-talk* sarebbe un input ideale per l'apprendimento del linguaggio e l'utilizzo di espansioni, di estensioni semantiche e ripetizioni, assicurerebbe la piena comprensione degli enunciati. Ciò perché le chiarificazioni, le domande e le reiterazioni riguardano la realtà prossimale al piccolo e la sua attività di gioco, condiviso con la figura di accudimento. Il linguaggio, nelle prime fasi, viene percepito dal bambino sotto forma di **ritmo** e **melodia**, come **musicalità** che, nella gestualità corporea dei due attori, accompagna l'enunciazione verbale.

Non è casuale che le cosiddette parole 'vuote' vengano immagazzinate nel cervelletto, che è la parte più arcaica del cervello, dove risiedono i meccanismi primordiali: respirazione, battito del cuore.

Balboni (2006) specifica:

Nella lingua materna o comunque in lingue acquisite entro i tre anni circa di vita le parole «vuote» (articoli, preposizioni, pronomi, congiunzioni) si fissano nel cervelletto, che è la parte più antica del cervello, quella che gestisce i processi automatici come il battito cardiaco, o quello delle ciglia, la respirazione. [...] Ciò significa che articoli, preposizioni, congiunzioni e pronomi sono gestiti da processi neurologici diversi da quelli di nomi, verbi e avverbi, che sono invece rappresentati nella corteccia.

È presumibile che buona parte della *expectancy grammar*, la grammatica dell'anticipazione e della capacità generativa di frasi mai udite, sia possibile in virtù della contiguità del dato linguistico con zone cerebrali vitali deputate alla sopravvivenza, e contestualmente al processamento delle emozioni. D'altra parte il dato musicale, che afferisce al sistema limbico e ai meccanismi più profondi della mente umana, ci ha abituato, per via sonora, corporea ed emotiva, a fenomeni di anticipazione melodica, ritmica, e armonica. Ciò è dovuto a tutto il lavoro eseguito dalla coppia nel rapporto primario.

Sono proprio queste parole vuote, che vengono gestite dalla corteccia in modo quasi automatico, a creare le varie corrispondenze linguistiche, che rendono possibile l'architettura linguistica.

È oggi assodato che in questa fase preverbale la componente sonoro-musicale del *motherese* possa vicariare la mancanza momentanea del linguaggio parlato.

Inoltre sembra che nello sviluppo infantile le reti cerebrali che si occupano del processamento linguistico siano sedimentate sopra quelle adibite alla musica.

Anne Fernald (1991) ha approfondito lo studio dell'IDS identificando quattro stadi connessi all'età:

- rilevanza percettiva e affettiva intrinseca;
- modulazione di attenzione, eccitazione ed umore;
- comunicazione di intenzioni ed emozioni;
- sottolineatura acustica delle parole.

È evidente che solo l'ultimo serve come supporto per la crescita linguistica, in realtà il ruolo del *motherese* è molto più complesso, perché investe la sfera affettiva-relazionale del bambino, creando *routines* comunicative che sono *formats* di interazione utili ad imparare a rapportarsi con l'altro, mediando il dato comunicativo con quello emotivo.

I neonati ascoltano più volentieri l'IDS rispetto al linguaggio normale e sono più reattivi ai tratti prosodici, intonativi vocali, rispetto alle espressioni facciali.

Mithen (2007) ribadisce:

Invero una delle funzioni della componente prosodica è di dare origine all'alternanza dei turni di parola, caratteristica cruciale della conversazione adulta.

In ambito clinico diverse ricerche (cfr. Robb 1999) hanno evidenziato problemi di assunzione del turno di parola in piccoli pazienti le cui madri, a causa di depressione post-partum, risultavano deficitarie nell'uso del *baby-talk*.

Le caratteristiche fortemente musicali del *madrese* lo distanziano, per così dire, dal rapporto stretto con il linguaggio. La sua analisi comparata in diverse lingue ha evidenziato infatti **tratti universali**: stessi gradi di elevata intonazione, reiterazioni, iperarticolazione. A bambini sono state fatte ascoltare, in lingue che non conoscevano, frasi in lingua corrente e in IDS: i piccoli reagivano in modo coerente al tipo di frase (proibizione/approvazione) indipendentemente dal dato linguistico, basandosi esclusivamente su prosodia e tratti affettivi.

Ancora Mithen (2007) chiarisce che anche in lingue come il giapponese, il cinese e il xhosa, seppure in modo meno accentuato, si manifestano fenomeni di innalzamento vocale.

Il meccanismo mentale dell'IDS ha prima di tutto a che fare con un'abilità musicale concernente la regolazione dei rapporti sociali e degli stati emozionali.

Questo aspetto rafforza quindi l'idea di una complementarità tra musicalità e linguaggio, nel senso che l'una crea le condizioni per lo sviluppo dell'altro. Ma il ruolo dell'IDS è fondamentale perché apre la mente del piccolo non solo alla dimensione **linguistica**, ma anche a quella di una

complessa **competenza comunicativa globale** che è il punto di arrivo dell'identità della persona, per esprimere, ed esprimersi.

Trehub (2003) dà una forte **importanza biologica** al **canto materno**, riconoscendogli diverse funzioni contenitive, riequilibrative e tranquillizzanti:

In generale, le conseguenze positive del canto, che si tratti di riduzione del pianto, di induzione del sonno o di un stato d'animo favorevole, contribuiscono al benessere del bambino e allo stesso tempo incoraggiano il comportamento materno.

Tra le sue ricerche in particolare emergerebbe che le ninnenanne sono caratterizzate da una sorprendente uniformità transculturale, in riferimento a melodie, ritmi e tempi. Esse possono essere considerate dei prolungamenti degli analizzatori sensoriali della madre e della simbiosi del rapporto primario, ai quali lei ricorre per riportare l'omeostasi del piccolo, ma ad una maggiore distanza prossimale aprendo la strada alla lenta conquista dell'autonomia affettiva.

Si viene così a costituire un ponte affettivo che interviene nelle *routines* quotidiane tra madre e figlio, che agisce sul valore ludico della parola, sulla sua esagerazione, sul senso e sul non-senso e si iscrive profondamente nell'esperienza del piccolo, sottolineando i momenti cruciali della giornata: il pasto, il sonno, il gioco, la malattia.

Le filastrocche costituiscono un ulteriore passo verso la crescita linguistica. La verbalizzazione ritmica è prevalente rispetto al significato, perché il tratto distintivo è di tipo emozionale dove sono co-presenti rima e ritmo.

Il bambino tende a ripetere le sillabe e le duplica, in tal modo le catene sonore diventano fraseggi propedeutici al linguaggio parlato.

Non va dimenticato il valore **terapeutico** delle ninnenanne, che assicurano, grazie alla ripetizione melodica e ritmica, quell'effetto ipnotico di incantamento che induce alla distensione e al sonno. Diverse ricerche sui bambini in diverse fasce di età hanno verificato la modificazione dei parametri respiratori, del ritmo cardiaco, della saturazione dell'ossigeno e del tono muscolare quando la madre cantava loro le canzoncine preferite.

6 Conclusioni

L'analisi della profonda musicalità delle relazioni pre-linguistiche e linguistiche fra madre e bambino nei vari stadi della crescita ha permesso di avvalorare la nostra ipotesi, che linguaggio musicale e linguaggio verbale siano **sistemi integrati**, più che accostati ed analizzati per differenze o somiglianze. Molta letteratura, sia in ambito linguistico sia etnomusicologico, tende a considerare le analogie e i punti di contatto.

In realtà, anche se il compito risulta sicuramente più arduo, esistono molti indizi che depongono a favore di processi interdipendenti, seppure di ordine diverso. Il problema che nasce è quello di definire **linguisticamente** fenomeni musicali, o viceversa **musicalmente** tratti linguistici. A noi sembra che, privilegiando un approccio **semiotico**, sia possibile approfondire le caratteristiche dei **segni** linguistici e musicali nell'ottica di una valutazione integrata, ai fini di un'analisi più completa del dato linguistico. In questo senso anche una valutazione dei fenomeni **fonosimbolici** apre nuove prospettive di indagine. Inoltre, la letteratura clinica, in particolare lo studio delle afasie, delle amusie, dei traumi cranici e della riabilitazione neurolinguistica, tende a considerare lo studio delle prerogative della percezione musicale come presupposto per nuove vie alla comprensione dei disturbi del linguaggio, della comunicazione e del processamento linguistico in generale.

La musicalità comunicativa abilita infatti ad un viaggio a ritroso sulla componente olistica del processo comunicativo: nei suoi aspetti ritmico-sonori, gestuali, emozionali e linguistici.

Secondo il musicologo Brown (2000) esisterebbe un precursore comune ai due sistemi denominato **musilingua**, usato dai nostri antenati. In un secondo momento si sarebbe differenziato e specializzato in due sistemi separati:

Linguaggio e musica sono essenzialmente le specializzazioni reciproche di un precursore a doppia natura che usava sia l'emozione del suono che la referenza del suono nel creare suoni comunicativi.

Questa ipotesi è molto vicina al concetto di musicalità comunicativa dello psicobiologo Trevarthen (2009):

We define musicality as expression of our human desire for cultural learning, our innate skill for moving, remembering and planning in sympathy with others that makes our appreciation and production of an endless variety of dramatic temporal narratives possible - whether those narratives consist of specific cultural forms of music, dance, poetry or ceremony.

L'universo sonoro avrebbe la necessità di essere inserito all'interno di una mente emotiva, in modo tale da potere usare i suoni in un secondo momento, per l'acquisizione del linguaggio. Questo permetterebbe al bambino di acquisire la componente linguistica, ma anche gli aspetti pragmatici, le connotazioni emotive, le regole dell'alternanza dei turni di intervento del parlato, la prossemica della comunicazione e la gestualità relazionale. Il precursore di questa complessa **competenza comunicativa** è la **musicalità** delle prime forme pre-linguistiche che, nella doppia veste di segno

linguistico e marcatore emozionale, come sostenuto dalla semiotica e dalla psicolinguistica, spinge alla motivazione, alla conoscenza, ma soprattutto a sperimentare schemi di essere con gli altri, che sono il prerequisito irrinunciabile per l'integrazione dell'io nel gruppo.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2006). *Italiano lingua materna: Fondamenti di didattica*. Novara: De Agostini Scuola.
- Blacking, J. (1976). *How musical is man*. London: Faber.
- Boas, F. (1961). *Handbook of American Indian languages*. Washington D.C.: Smithsonian Institution.
- Brown, S. (2000). «The 'musilanguage' model of music evolution». In: Wallin, N.; Merker, B.; Brown, S. (eds), *The origins of music*. Cambridge (MA): The MIT Press, pp. 271-300.
- Caselli, M.C.; Pasqualetti, P.; Stefanini, S. (2007). *Parole e frasi nel 'Primo vocabolario del bambino'*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Benedetto, A. (1989). «La psicoanalisi e l'infinito nell'arte: Ricerca di un linguaggio aperto verso l'inconscio». In: *Il pensiero e l'infinito: Scritti sul pensiero di I. Motte-Blanco*. Castrovillari: Teda.
- Giannattasio, F. (1998). *Il concetto di musica: Contributi e prospettive della ricerca etnomusicologica*. Roma: Bulloni.
- Fernald, A. (1991). «Prosody in speech to children: Prelinguistic and linguistic functions». *Annals of child development*, 8, pp. 43-80.
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a new key*. New York: Mentor. Trad. it.: *Filosofia in una nuova chiave*, Roma: Armando, 1972.
- Malloch, S.; Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press.
- Mithen, S. (2007). *Il canto degli antenati: Le origini del linguaggio, della mente e del corpo*. Torino: Edizioni Codice.
- Robb, L. (1999). «Emotional musicality in mother-infant vocal affect, and an acoustic study of post-natal depression». *Musicae scientiae*, n. spec. 1999-2000, pp. 123-154.
- Sloboda, J.A. (1988). *La mente musicale: Psicologia cognitivista della musica*. Bologna: Il Mulino. Ed. or.: *The musical mind: The cognitive psychology of music*, Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Stern, D.N. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Trehub, S. (2003). «Musical predispositions in infancy: An update». In: Peretz, I.; Zatorre, R. (ed.), *The cognitive neuroscience of music*. New York: Oxford University Press, pp. 3-20.

Motivare alla valutazione linguistica

Alberta Novello

Abstract As every teacher knows, motivation in language teaching is a big challenge and even more challenging is to motivate students towards evaluation. How to motivate students in language learning has long been researched and some of the research has led to meaningful models to enhance motivation. This essay examines the main models of motivation and presents a new model concerning motivation in evaluation. In the following text, some procedures are explained to raise students' willingness to be evaluated, with consideration of the washback effect of evaluation on their learning.

Sommario 1. Introduzione — 2. La motivazione nell'apprendimento linguistico — 3. La motivazione nella valutazione linguistica — 3.1. La valutazione umanistica: un modello — 4. Le definizioni e le caratteristiche della valutazione linguistica — 5. Procedure, metodologie e strategie per la motivazione alla valutazione — 5.1. La condivisione dei criteri — 5.2. La condivisione del feedback — 5.3. L'elaborazione di un feedback qualitativo — 5.4. Preparazione e abitudine alle prove — 5.5. La valutazione formativa — 5.6. La consapevolezza della valutazione — 5.7. La varietà e l'equità nelle prove — 5.8. L'uso di strumenti per il recupero — 5.9. La correzione adeguata dell'errore — 5.10. L'autovalutazione — 5.11. Il portfolio

1 Introduzione

La motivazione ad apprendere è uno dei maggiori fattori di riuscita nel raggiungimento degli obiettivi fissati.

Essere motivati ad ottenere un risultato, in qualsiasi campo, contribuisce a potenziare tutte le capacità della persona coinvolte nella realizzazione del compito.

Stimolare la motivazione aumenta la concentrazione, sia a livello affettivo e psicologico sia a livello neurologico. Viene, inoltre, aumentato il tempo che il discente decide (in maniera consapevole o inconsapevole) di mettere a disposizione per arrivare al risultato.

Motivare si rivela, dunque, un processo vincente di cui l'insegnante può avvalersi nella pratica quotidiana. Tale processo (e non singolo momento) è trasversale a tutto il percorso didattico e necessita di continui rimandi per trovarsi costantemente presente nella mente del discente.

Naturalmente sono molteplici i motivi da cui può scaturire una motivazione e molti di questi sfuggono al controllo dell'insegnante in quanto caratterizzati da una forte componente personale, ma è basilare far leva sugli elementi a disposizione per risvegliare nello studente il «bisogno d'apprendere».

2 La motivazione nell'apprendimento linguistico

Nell'acquisizione delle lingue da tempo si fa riferimento a dei modelli di motivazione basati sulla centralità dello studente.

Titone nel 1976 propone il modello egodinamico che spiega come la persona, in base al progetto che ha di **sé**, individui una **strategia** per imparare la lingua e, una volta individuata, entri in **contatto** con essa; se il feedback di tale processo risulta positivo si verifica una ricaduta sull'ego e il percorso continua, altrimenti si prospetta un'interruzione.

Balboni (1994) successivamente integra tale modello individuando tre tipi di motivazione:

1. il dovere, che porta all'apprendimento e non all'acquisizione in quanto le informazioni acquisite si fermano nella memoria a breve termine;
2. il bisogno, che è efficace fino alla sua soddisfazione;
3. il piacere, che diventa uno strumento potente visto il coinvolgimento dell'emisfero destro e sinistro del cervello (Danesi 1988, 1998; Fabbro 1996; Cardona 2001).

Questo modello triangolare, in cui il piacere è posto al vertice, viene poi aggiornato (Balboni 2008) con una visione di continuum fra i tre fattori in cui il dovere può evolversi in senso del dovere e diventare così motivante in quanto vengono soddisfatti bisogni linguistici e comunicativi nuovi per lo studente, mentre il bisogno, una volta soddisfatto, produce piacere; in tal modo ognuno dei tre poli può generare l'altro e portare perciò ad esperienze piacevoli.

Balboni (2006) suggerisce, poi, l'importanza di sostenere nel discente anche: il «piacere di apprendere», attraverso la fattibilità delle attività ($i+1$ di Krashen) e la consapevolezza dei progressi ottenuti; il «piacere della varietà», dei materiali, degli esercizi, delle attività ecc.; il «piacere della sfida»; il «piacere della novità»; il «piacere della sistematizzazione» con la scoperta delle regole e dei meccanismi che governano la lingua; il «piacere del gioco»; il «piacere di pensarsi autonomi» con la lingua straniera; il «piacere di avere fatto il proprio dovere», gratificando l'essere un bravo studente.

Caon (2006, 2008) riprendendo la distinzione di Titone tra motivazione estrinseca e intrinseca, sottolinea l'importanza di promuovere quest'ultima nel discente affinché esso sia indirizzato verso la realizzazione del compito come soddisfazione di un desiderio personale. Egli suggerisce di stimolare questo tipo di motivazione attraverso:

1. i contenuti, che possono rivelarsi interessanti per gli studenti;
2. le metodologie, le quali possono stimolare lo svolgimento del compito;
3. la relazione, vale a dire un rapporto con l'insegnante basato sulla fiducia e che risveglia gli interessi dei discenti.

L'essenzialità della motivazione è stata anche risaltata da Freddi (1994) affermando che non esiste apprendimento senza motivazione e includendola all'interno del suo modello di Unità Didattica.

Già Rogers nel 1973 evidenziava come l'apprendimento debba coinvolgere gli interessi del discente, il quale deve partecipare alle lezioni anche sul piano affettivo ed emozionale (come sviluppato poi da Brumfit 1982 e ripreso da Novak, 1984).

L'importanza per l'attenzione alla persona e alle sue emozioni è stata chiaramente ribadita da Stevick (1990) il quale descrive come la glottodidattica umanistica si realizzi attraverso la correlazione tra cinque caratteristiche cardinali: l'autorealizzazione, i sentimenti, la ragione, la responsabilità, la relazione. Diventa fondamentale, quindi, suscitare le emozioni e renderne lo studente consapevole (Danesi, Pinto 1993; Porcelli 2004; Cardona 2010).

La componente emotiva gioca, perciò, un ruolo basilare nel successo con la lingua; i meccanismi che regolano l'acquisizione ne traggono un grosso vantaggio, lo stesso LAD viene messo in moto dalla motivazione, dall'accettazione da parte del cervello del discente di uno stimolo utile, che vale la pena acquisire.

Schumann (1999) riconosce questo tipo di accettazione a cinque motivazioni:

1. novità;
2. attrattiva;
3. funzionalità;
4. realizzabilità;
5. sicurezza psicologica e sociale.

Ecco, quindi, la necessità per il docente di lingue di essere consapevole della «forza della motivazione», soprattutto in uno scenario scolastico in cui per le lingue si passa da un atteggiamento di scoperta ed entusiasmo ad uno stato di noia ed obbligo.

Come accennato precedentemente è doveroso ricordare che molti fattori che portano a un calo della motivazione sono fuori dal controllo degli insegnanti (casa, salute, crescita, eventi vari), ma dove si ha la possibilità di intervenire è senza dubbio efficace farlo.

L'intervento dell'insegnante è poi fondamentale nell'aumentare o nel modificare la motivazione che spesso caratterizza lo studente; Fisher (1990) individua, infatti, tre fonti di motivazione nell'apprendente:

1. **intrinsic satisfaction**, è la soddisfazione intrinseca, l'interesse naturale, che, però, ha breve durata e non appartiene a tutti gli studenti e per questi motivi non ci si può fare affidamento;
2. **extrinsic reward**, la ricompensa estrinseca, data dall'insegnante attra-

verso voti o inserimenti in gruppi avanzati, ma che risulta demotivante per chi non riesce;

3. **combining satisfaction and reward**, il successo nel compito; lo studente è motivato da ciò che riesce a fare. Il successo porta alla motivazione e viceversa, ma chi non ha successo si demotiva, così come chi è convinto che non potrà averne ed evita le situazioni in cui può essere valutato e fallire.

Secondo Littlejohn (2001) tutto ciò porta alla necessità di prestare attenzione all'autostima del discente.

Diventa fondamentale, quindi, sviluppare il senso e la possibilità di successo facendo attenzione, allo stesso tempo, a come affrontare il senso di insuccesso e a come gestire la reazione dello studente alle attività, soprattutto quelle in cui ha già fallito. L'insegnante può, ad esempio, prima di proporre tali esercitazioni, richiedere dei compiti più fattibili in modo da aumentare la sicurezza nello studente e portarlo in maniera graduale a scoprire i suoi progressi e ad affrontare le attività più difficili.

Sempre Littlejohn (2001) propone una serie di idee per sostenere la motivazione nella classe di lingua:

1. far sperimentare e rischiare (variando le attività);
2. proporre compiti «ampi» (in cui lo studente deve organizzarsi, gestire il suo tempo, prendere decisioni);
3. scegliere task aperti (senza una soluzione uguale per tutti);
4. offrire più scelta (tra gli esercizi da fare, senza obbligare a svolgere un solo esercizio);
5. coinvolgere gli studenti in alcune decisioni di classe (compiti per casa, tempi ecc.);
6. scoprire cosa pensa lo studente (ad esempio riguardo alle attività: se troppo facili, se troppo difficili, se noiose o interessanti);
7. prestare attenzione a come si dà il feedback;
8. comunicare un senso di ottimismo.

A tutto ciò va senza dubbio aggiunto lo stimolare l'interesse del discente per la lingua; riprendendo Caon (2005), «il docente dovrebbe innanzitutto rendere vivo il suo insegnamento, adattando gli aspetti astratti della disciplina agli interessi, ai bisogni e ai progetti dei suoi studenti».

Da qui la necessità di fare connessioni, agganci alla vita reale; l'insegnamento linguistico può avvalersi di numerosissime possibilità di coinvolgimento degli studenti grazie all'opportunità di trattare più argomenti da più punti di vista, linguistici e culturali.

Si va oltre la definizione di Gardner e Lambert (1972) di *integrative motivation* (poi ripresa da Johnson, Krug 1980, e Kunnan 1995) in cui l'apprendimento linguistico è visto come strumento per partecipare ad una

comunità linguistica più ampia, in quanto (come ribadito anche da Lamb 2004) con la globalizzazione il desiderio di avvicinamento coinvolge più motivi; gli elementi di contatto sono, infatti, più numerosi e riguardano più sfere, non solo quella linguistica: come suggerito anche da Dornyei e Ushioda (2009), la motivazione è legata al concetto di identità all'interno di un'altra lingua e cultura.

Naturalmente la possibilità di lavorare in maniera così ampia con la lingua è uno stimolo positivo anche per l'insegnante il quale, soprattutto per i giovani studenti, rappresenta un modello e il suo entusiasmo è senza dubbio mezzo di coinvolgimento.

Compito non semplice dell'insegnante è quello di diversificare la motivazione in base alle caratteristiche dei suoi apprendenti: gli interessi di un gruppo di lingua straniera saranno diversi da quelli di un gruppo di lingua seconda, così come quelli di una classe di bambini da quelli di una classe di ragazzi o adulti.

È necessaria, di conseguenza, un'attenta analisi dei bisogni del gruppo unita a quella (in ambito scolastico) di ogni singolo studente, considerato che anche lo sviluppo linguistico, psicologico e sociale dell'apprendente va ad incidere sul tipo di motivazione che risulta efficace.

Da quanto affermato finora risulta basilare coinvolgere la sfera affettiva del discente al fine di raggiungere una valida acquisizione linguistica; ciò, come vedremo, riguarda anche la fase di valutazione, che dimostra tutte le sue potenzialità se perseguita attraverso un approccio umanistico.

3 La motivazione nella valutazione linguistica

Motivare attraverso la valutazione può sembrare una sfida, un processo contraddittorio, un obiettivo irraggiungibile considerato che i due momenti non sembrano coesistere, anzi, l'esperienza ci insegna che la valutazione è tutt'altro che motivante. Motivazione - valutazione, invece, è un binomio esistente, efficace e realizzabile.

Troppo spesso la valutazione è considerata come momento a sé stante nell'organizzazione didattica, un punto d'arrivo a cui è obbligatorio giungere per ottenere e fornire un resoconto dei risultati conseguiti.

Docenti e discenti percepiscono il momento della verifica come una forzatura, una sorta di passaggio obbligato per poter procedere con il percorso formativo.

Gli insegnanti, non raramente, palesano un'insofferenza nata dal dover sintetizzare in un voto le capacità dell'allievo che, da parte sua, lamenta di avere poche occasioni per dimostrare cosa è in grado di fare, tutto è legato al risultato delle verifiche.

Manca, perciò, una consapevolezza di fondo sulle possibilità dello strumento valutativo, sulle occasioni di scambio di informazioni tra studente

e docenti che questo può creare, sul miglioramento del rapporto tra insegnante e allievo grazie al feedback che esso permette di ottenere; la valutazione, insomma, è un potente mezzo di comunicazione, che può definirsi tale grazie alle opportunità di riscontro sui processi di insegnamento/apprendimento che si possono ricavare, aprendo, così, un canale di scambio privilegiato tra i protagonisti del percorso formativo.

Diventa, di conseguenza, fondamentale far comprendere la funzionalità della valutazione agli studenti, inglobandola nell'intero processo d'apprendimento e rendendola oggetto non più di ansia e preoccupazione, bensì di interesse e motivazione.

Tale approccio permette di:

1. responsabilizzare lo studente nei confronti della valutazione (e di conseguenza dell'apprendimento) in quanto attraverso lo scambio con l'insegnante comprende le modalità e i criteri di giudizio e percepisce come le sue prove siano finalizzate alla conoscenza dei suoi progressi e/o delle sue difficoltà in funzione del miglioramento del suo apprendimento;
2. ottenere dei risultati non inficiati da ansia o mancata conoscenza delle prove (lo studente in questo caso non dimostra ciò che in realtà è in grado di fare);
3. incoraggiare lo studente, il quale percepisce l'interesse dell'insegnante nel suo successo;
4. far superare il diffuso atteggiamento degli studenti di «accontentarsi della sufficienza» e aumentare il loro grado di impegno;
5. indirizzare lo studente verso l'autonomia (obiettivo ultimo dell'insegnamento).

Impiegare delle metodologie che possano portare ad una valutazione motivante si rivela, dunque, valido e basilare per il docente che desideri perseguire un apprendimento efficace in tutte le sue potenzialità.

Una valutazione esercitata sulla base di un modello motivante ha un impatto positivo sull'acquisizione e da criticità diventa risorsa; come afferma Cameron (2001): «the process and outcomes of assessment can motivate learners».

3.1 La valutazione umanistica: un modello

Il modello per una valutazione umanistica nasce dall'incrocio di più fattori, legati a due aspetti fondamentali della ricerca scientifica in glottodidattica: l'approfondimento teorico e l'osservazione della pratica. Essi riguardano:

1. l'approccio comunicativo;
2. la docimologia;
3. le metodologie della valutazione formativa;
4. l'esperienza di insegnamento;
5. l'osservazione delle pratiche di classe.

La finalità del modello è quella di indicare i momenti fondamentali di una valutazione motivante, le tappe imprescindibili per perseguire un processo valutativo non ansiogeno e difficoltoso per lo studente, che sia incluso con continuità ed efficacia nel percorso formativo.

Il modello consiste in una valutazione con una motivazione data da:

1. **condivisione** (dei criteri di valutazione e dei risultati delle verifiche);
2. **preparazione** (alle prove);
3. **abitudine** (alla verifica);
4. **possibilità di recupero** (delle verifiche negative).

La condivisione è un momento importante per far comprendere allo studente le finalità della valutazione; sono da condividere innanzitutto i criteri che si prenderanno in considerazione nella valutazione, in modo che lo studente possa indirizzare la sua prestazione e la sua preparazione verso gli obiettivi primari (aumentando, così, anche la consapevolezza delle componenti della competenza comunicativa); è utile far conoscere, poi, i risultati e i feedback delle prove onde informare sia lo studente che la classe sul progredire dell'apprendimento (che deve essere percepito anche con l'autovalutazione).

Attraverso la condivisione il discente è coinvolto nel momento valutativo e ne comprende modalità e ricadute, con conseguenti benefici anche nel rapporto docente-discente.

La preparazione alle prove è un passaggio basilare per ottenere delle misurazioni valide, vale a dire per non ricavare dei risultati inficiati dalla non conoscenza delle modalità di verifica e dall'ansia per la mancata familiarità con gli esercizi proposti. Momenti per la simulazione sono perciò indicati per accompagnare lo studente in un percorso di studio e preparazione alla valutazione.

L'abitudine alla valutazione è un'ulteriore strategia per abbassare il filtro affettivo del discente nei confronti della spesso temuta valutazione. Proporre con continuità spazi per la verifica contribuisce a rendere questo momento naturale all'interno del percorso formativo e non isolato e caratterizzato dalla sensazione per lo studente di avere rare occasioni per dimostrare le proprie capacità.

Legata a questo aspetto è la possibilità per il discente di recuperare verifiche negative; se la valutazione, infatti, risulta insufficiente o non soddisfacente e allo studente non è offerta la possibilità di migliorare, le

ripercussioni saranno legate all'ansia nell'affrontare le prove successive e alla conseguente sfiducia nel mezzo valutativo.

Il modello proposto è, perciò, costituito da momenti che rendono la valutazione un percorso continuo, circolare, con un costante scambio tra docente e discente e un ritorno di informazioni utili al miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento. Il modello è basato su informazioni da fornire agli studenti su un processo che ha i suoi tempi, che necessita di una preparazione e che è perseguibile, come vedremo, attraverso particolari metodologie e strategie. Solo in questo modo la valutazione potrà essere definita motivante.

4 Le definizioni e le caratteristiche della valutazione linguistica

Nel processo di insegnamento di una lingua straniera o seconda la valutazione riveste un ruolo nodale in quanto finalizzata a fare previsioni sulla capacità d'uso nella lingua target, oltre che fornire un feedback sulle difficoltà di acquisizione e sull'efficacia della metodologia adottata.

Il processo valutativo si inserisce, perciò, nella pratica didattica come un valido strumento di supporto per sviluppare un progetto completo ed efficace di acquisizione linguistica.

È indiscutibile come la valutazione debba appartenere al processo di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera o seconda come momento da sviluppare parallelamente alle altre attività considerato il ritorno di informazioni che permette di ottenere.

Parlando di valutazione è indubbiamente utile specificare la terminologia utilizzata, onde evitare fraintendimenti che potrebbero sorgere da attribuzioni erranee di significato.

Vediamo di seguito alcuni termini fondamentali:

1. **misurazione**: consiste nella raccolta vera e propria dei dati; avviene con le prove, attraverso le quali si sollecitano le prestazioni linguistiche negli studenti;
2. **verifica**: è il confronto dei dati raccolti con gli obiettivi prefissati; si verifica, perciò, se gli obiettivi delineati sono stati o meno raggiunti;
3. **valutazione**: attribuzione di un valore a ciò che si è verificato; si assegna, quindi, una valenza, qualitativa o quantitativa, al grado di raggiungimento degli obiettivi. Come definito da Porcelli (1992), con la valutazione si interpretano gli esiti delle verifiche alla luce della storia personale dell'allievo, delle sue condizioni socioeconomiche, sanitarie ecc.

È utile, inoltre, descrivere le caratteristiche fondamentali della valutazione, necessarie al bagaglio di conoscenza del docente al fine di proporre 'prove' efficaci.

Validità, affidabilità e autenticità sono i requisiti di una valutazione che cerchi di ridurre le componenti di variabilità e soggettività insite in una lingua e nella sua misurazione.

Con validità intendiamo la condizione di una prova di misurare ciò che si prefigge di misurare. Una misurazione deve essere costruita in modo valido, vale a dire con prove che misurino esattamente le abilità che intendono misurare e non altro.

Se una prova ha l'obiettivo di misurare un'abilità e invece, ad esempio, la misura unitamente ad un'altra, allora tale prova non è un valido indicatore di quella abilità.

Il concetto di validità si è sviluppato negli anni (Carrol, Hall 1985; Hughes 1989; Messick 1989; Weir 1990, 2005, tra gli ultimi principali studiosi) e tale parametro di costruzione delle prove è stato suddiviso in varie categorie, quali:

1. la validità di contesto (Weir 2005), che include l'input fornito, l'output atteso e il contesto socio-culturale dell'esecuzione del compito;
2. la validità cognitiva (Weir 2005) che mira a far sì che un test elici i processi cognitivi utilizzati in contesto reale;
3. la validità consequenziale (Messick 1989) che ha la finalità di assicurare che le conseguenze sociali dell'interpretazione di un test siano in accordo con lo scopo del test stesso e siano coerenti con altri valori sociali.

L'affidabilità di una prova indica, invece, la costanza dei risultati attraverso somministrazioni e correzioni successive.

Una prova, perciò, è affidabile quando i suoi risultati sono comparabili con risultati ottenuti con altre somministrazioni e con altre correzioni. Il raggiungimento di questo parametro implica l'uso di criteri appropriati, una condivisione sulle modalità di assegnazione del punteggio, una riduzione al minimo degli errori di misurazione e una stabilità nel tempo data dalla costanza dei dati attendibili ottenuti.

L'affidabilità è legata, quindi, all'attendibilità della prova, vale a dire, alla sua costruzione (che deve essere in grado di discriminare i livelli) e all'attendibilità dei correttori, cioè alla costanza dei risultati assegnati da correttori diversi (*inter-rater reliability*) e dallo stesso correttore (*intr-rater reliability*).

Per quanto riguarda l'autenticità (Weir 1990, 2005; Alderson 2000; Hawkey 2004), essa è riferita all'utilizzo nel test di compiti e situazioni che siano rappresentativi di quelli che si incontrano nella vita reale.

5 Procedure, metodologie e strategie per la motivazione alla valutazione

Come già accennato, il modello presentato precedentemente è attuabile attraverso particolari procedure che concorrono alla creazione dei momenti basilari per una valutazione motivante; esse consistono in:

1. condivisione dei criteri;
2. condivisione del feedback;
3. elaborazione di un feedback qualitativo;
4. preparazione e abitudine alle prove;
5. valutazione formativa;
6. consapevolezza della valutazione;
7. varietà ed equità nelle prove;
8. uso di strumenti per il recupero;
9. correzione adeguata dell'errore;
10. autovalutazione;
11. utilizzo del portfolio.

5.1 La condivisione dei criteri

Riprendendo quanto suggerito da Littlejohn (vedi §2) relativamente al sostenimento della motivazione attraverso il coinvolgimento degli studenti in alcune decisioni di classe, appare senz'altro efficace la condivisione dei criteri utilizzati per la valutazione.

Tale momento può essere costruttivo se perseguito con un percorso che miri a far comprendere il significato e il fine dei descrittori utilizzati, possibilmente attraverso una co-costruzione tra docente e discente che porti alla selezione dei criteri finali.

Naturalmente l'insegnante dovrà fungere da attenta guida in questo percorso, cercando di portare gli studenti ad una adeguata «scrematura» di tutti i criteri da loro proposti e fornendo indicazioni anche precise su come calibrare pesi e punteggi (ovviamente a seconda dell'età degli studenti).

Si rivelano utili in questo percorso attività di osservazione in cui gli studenti sono chiamati a dare un giudizio giustificato sulle prestazioni dei compagni, seguito da una discussione comune relativa alla valutazione assegnata in cui l'insegnante premierà (ma non necessariamente adotterà) i tentativi di una valutazione creativa.

Momenti di condivisione sono rari nella valutazione e, spesso, i discenti non sono consapevoli dei parametri adottati nella valutazione delle loro *performances*, non riuscendo a comprendere né il giudizio ottenuto né su quali abilità puntare nella prestazione e nella sua preparazione.

5.2 La condivisione del feedback

Una volta corretta la verifica, si rivela senza dubbio utile condividere il feedback con i discenti, sia singolarmente che in plenaria.

Il feedback condiviso con il singolo studente permette di fargli comprendere le difficoltà rilevate, i progressi ottenuti e, come afferma Littlejohn, di «scoprire cosa pensa lo studente» (vedi §3) relativamente alla verifica e conseguentemente al suo percorso di apprendimento.

Tutto ciò si diversifica sostanzialmente dalla semplice comunicazione del voto ottenuto e coinvolge attivamente lo studente in quella che, solitamente, è una comunicazione a senso unico e priva di un risvolto didatticamente e psicologicamente utile.

Il feedback relativo alla classe ha lo scopo, invece, di rendere palese il percorso seguito per giungere alla verifica, di esplicitare, cioè, gli obiettivi raggiunti a livello comune e di comunicare, come suggerisce Littlejohn, «un senso di ottimismo»; per fare ciò è necessario prestare attenzione a come si dà il feedback: l'insegnante può far notare sia i progressi che le difficoltà (in generale), ma senza tralasciare di trasmettere un senso di fiducia e la voglia di mettersi nuovamente alla prova, infondendo il «piacere della sfida» (Balboni 2006).

5.3 L'elaborazione di un feedback qualitativo

Affinché il feedback sia efficacemente condiviso e quindi maggiormente comprensibile per lo studente, la tipologia da prediligere è sicuramente quella del feedback qualitativo.

Una valutazione di tipo qualitativo risulta, infatti, essere più significativa e utile sia per lo studente che per l'insegnante: il primo potrà comprendere maggiormente le criticità e le potenzialità legate alla sua performance, ricavando informazioni anche su come migliorare le prestazioni future, il secondo avrà un quadro più completo delle capacità dei propri discenti.

Ricevere indicazioni e spiegazioni sulla valutazione ottenuta è decisamente vantaggioso per lo studente al fine di comprendere in maggior misura il suo processo di apprendimento ed essere così più partecipe e, come abbiamo visto, motivato nel suo percorso formativo.

Secondo Gipps (2004) il feedback dovrebbe aiutare gli studenti a confrontare le loro performance con gli obiettivi/performance attesi e ridurre così lo scarto.

Cameron (2001) esplica, infatti, che attraverso il feedback:

1. «learner understands the target performance»;
2. «learner compares target and current performance»;
3. «learner closes the gap between target and current performance».

Ciò sviluppa nello studente un senso importante di coinvolgimento nella disciplina, oltre che essenziali strategie di apprendimento e di riflessione metacognitiva.

Sempre secondo Cameron, sono utili essenzialmente tre tipologie di feedback qualitativo:

1. feedback correttivo: consiste nel fornire anche il modello corretto di risposta;
2. feedback valutativo: include un giudizio sulla performance;
3. feedback strategico: prevede dei consigli su come migliorare la prestazione.

Il feedback qualitativo rende la valutazione funzionale e, come affermato da Schumann (1999), la funzionalità è input motivante per il discente.

Un altro punto su cui il docente è invitato a riflettere è il tempo di attesa prima di far conoscere agli studenti il feedback; prima questo sarà reso noto maggiore sarà l'utilità che essi potranno ricavarne, avendo ancora in memoria l'attività e le sue richieste. L'insegnante, inoltre, potrà usufruire maggiormente delle informazioni ottenute apportando interventi immediati nel suo insegnamento.

5.4 Preparazione e abitudine alle prove

Un aspetto che non deve essere assolutamente trascurato nella valutazione affinché non sia vissuta come momento ansiogeno e i suoi dati non siano inficiati da fattori quali il timore per il giudizio e il disorientamento dettato dalla non conoscenza delle modalità di svolgimento della prova, è la sua costante presenza nell'esperienza d'apprendimento degli studenti. È importante che i discenti si sentano a proprio agio nell'attività di verifica, onde ricavare da questo momento il maggior numero di benefici. Per questo motivo è consigliabile proporre le verifiche con una certa regolarità e somministrare delle tipologie di prove familiari. Non è pensabile che i discenti svolgano senza ansia la verifica impiegando tutte le competenze da loro acquisite se questa è vissuta come un momento di giudizio sporadico e non naturale che avrà delle conseguenze solamente sulla votazione finale, come non è presumibile pretendere di ricavare delle informazioni veritiere dalla verifica quando le sue modalità sono del tutto o quasi sconosciute agli studenti.

Questi fattori possono ridurre fortemente le capacità degli studenti e falsificare così le informazioni ottenute; uno studente che non è abituato a svolgere delle attività ludiche in classe, ad esempio, sarà svantaggiato nell'essere valutato attraverso questa modalità (Dossena 1997).

L'analisi di questi aspetti suggerisce come la verifica in ambito educati-

vo debba essere un'esperienza nota (anche attraverso delle simulazioni) e spesso presente, anziché un fenomeno isolato. Il discente sarà, così, abituato alla verifica sia come momento didattico che come modalità di svolgimento e potrà concentrarsi sull'espressione delle sue abilità.

5.5 La valutazione formativa

Legato a quanto espresso precedentemente sull'importanza di una valutazione nota per il discente è il concetto di valutazione formativa.

La valutazione formativa è un procedimento continuo che mira a fornire informazioni sui processi in corso nell'insegnamento e nell'apprendimento grazie al suo feedback costante e immediato.

La valutazione *in itinere* accompagna il percorso didattico e fornisce dati frequenti per il suo miglioramento.

Va da sé l'importanza di far cogliere allo studente come le informazioni ottenute con questo tipo di valutazione siano basilari per l'efficacia del suo apprendimento.

I risultati ottenuti con la valutazione formativa dovrebbero perciò influenzare sia l'insegnamento che l'apprendimento grazie al ritorno di informazione tanto agli insegnanti quanto agli studenti (Gipps 1994).

La valutazione formativa è, quindi, strettamente legata all'attività didattica in quanto segue il procedere del percorso formativo, verificando con continuità il conseguimento degli obiettivi; di riflesso la proposta didattica viene adattata a seconda dei dati forniti da questo tipo di valutazione. Come affermano Vertecchi, La Torre e Nardi (1994) ciò è possibile in quanto la valutazione *in itinere* si caratterizza per la sua forte analiticità: occorre accertare che ciascun obiettivo venga conseguito, senza consentire che si determinino deficit che cumulandosi conducano all'insuccesso.

Lo studente che percepisce di essere continuamente seguito dall'insegnante onde evitare l'insorgere di difficoltà faticosamente risolvibili sarà motivato a verificare frequentemente le sue abilità.

Gli insegnanti possono utilizzare parte delle informazioni ottenute nella valutazione formativa per comprendere maggiormente la valutazione sommativa, è importante però che non utilizzino le informazioni in modo cumulativo per arrivare ad un giudizio sommativo: gli studenti avranno l'impressione che se un'attività non è finalizzata alla valutazione finale allora non varrà la pena svolgerla.

Un altro aspetto verso il quale l'insegnante deve prestare attenzione è il ruolo che egli stesso riveste all'interno della classe: se enfatizza troppo la sua attività di valutatore, in un contesto di lingua straniera lo studente può essere frenato nel partecipare all'attività comunicativa.

5.6 La consapevolezza della valutazione

Questo punto riguarda principalmente il docente ed è relativo all'importanza di essere consapevole di tutte le componenti della valutazione, al fine di non proporre una valutazione improvvisata e, conseguentemente, priva di risultati didattici validi.

Il momento valutativo necessita di essere pianificato, dal tipo di feedback che si desidera ottenere, ai criteri che si vogliono utilizzare; le prove devono essere valide e affidabili (vedi §4), il rapporto tra obiettivi verificati e obiettivi programmati deve essere costantemente monitorato. L'insegnante, quindi, deve essere preparato: una valutazione lasciata al caso rischia di non raccogliere in maniera valida informazioni relative all'apprendimento degli studenti, di più, rischia di far ottenere risultati inficiati da prove mal costruite, criteri non appropriati, studenti non preparati.

Al docente, perciò, si richiede di essere consapevole delle caratteristiche basilari di una valutazione efficace.

5.7 La varietà e l'equità nelle prove

Variare la tipologia di prova proposta offre maggiori possibilità allo studente di dimostrare le proprie capacità. Offrire prove costruite con diversi tipi di esercizi permette, infatti, di rispettare i diversi stili cognitivi e le diverse intelligenze del discente (Gardner 1983; Torresan, 2007, 2008), dandogli la possibilità di eseguire delle performance attraverso attività a lui naturalmente più familiari.

La varietà fa sì che non venga privilegiata la stessa tipologia di studente (vale a dire gli stessi stili e le stesse intelligenze) con l'uso di una o poche varietà di esercizi.

È importante variare per dare la possibilità di riuscita: ad esempio in uno *speaking test* lo studente più estroverso riesce meglio di quello più introverso, in questo modo il punteggio ottenuto è diverso, ma ciò dipende da una variabile personale.

Quanto esposto, come descritto da Cameron (2001), si lega al concetto di equità: riprendendo Gipps (1994) egli afferma che i principi dell'equità richiedono che allo studente siano concesse diverse possibilità di dimostrare cosa è in grado di fare e che l'apprendimento linguistico sia misurato attraverso l'utilizzo di metodi diversi.

È fondamentale, dunque, che durante la pianificazione del momento valutativo ci si assicuri che non siano presenti elementi che possano ridurre le possibilità dello studente di dimostrare le proprie abilità.

5.8 L'uso di strumenti per il recupero

Ciò che spesso rende difficoltoso motivare alla valutazione è la mancata possibilità per lo studente di recuperare le verifiche negative. Il risultato non sufficiente ottenuto è vissuto come un numero che «rovina la media» e, di conseguenza, anche il lavoro di settimane (e a volte mesi!).

Se allo studente non viene offerta un'ulteriore possibilità di effettuare altre prestazioni, egli vivrà con ansia il momento delle prove e, successivamente, non cercherà di migliorare le abilità verificate considerato che per diverso tempo non saranno verificate.

Fornire, invece, degli strumenti per rialzarsi dopo un fallimento cambia radicalmente l'atteggiamento degli studenti: si passa dalla sensazione di «annegare» a quella di «aggrapparsi e salvarsi».

Il discente vivrà, di conseguenza, la valutazione come un effettivo processo che ha lo scopo di migliorare il suo apprendimento e non di misurare saltuariamente e definitivamente le sue capacità.

Lo stress da verifica sarà, perciò, minore e il rapporto insegnante-studente ne trarrà beneficio considerato che l'insegnante non sarà più colui che proporrà raramente verifiche per ottenere un voto da inserire nel registro una volta a quadrimestre, qualsiasi esso sia, ma colui che spingerà verso il miglioramento, verso la «sfida» (vedi §3); perciò da «dovere» a «bisogno» a «piacere» come suggerisce il continuum del modello tripolare di motivazione di Balboni (vedi §2).

5.9 La correzione adeguata dell'errore

Un altro aspetto che spesso incide nel creare uno stato d'ansia nei discenti è la correzione dell'errore, tanto da far diventare la sua eliminazione una delle maggiori preoccupazioni degli studenti.

Come affermato da Mezzadri (2002): «la paura di sbagliare può indurre nello studente uno stato d'ansia che gli fa ergere barriere psicologiche, difese che lo possono preservare dal giudizio dell'insegnante e dei compagni».

Ecco dunque la necessità di rivestire l'errore di un'accezione positiva, di far comprendere come la natura dell'acquisizione linguistica preveda la produzione di errori (Selinker 1972, 1992) che non sono altro, in realtà, che spie del percorso linguistico in movimento.

Di conseguenza il momento della correzione deve essere vissuto come momento naturale e, eventualmente, di analisi e riflessione utile all'apprendimento.

Nei contesti formativi in cui il docente non penalizza l'errore, ma lo accoglie positivamente (utilizzandolo per una riflessione linguistica plenaria o riprendendolo successivamente o gestendolo con la tecnica che ritiene

più adatta al momento e alla classe) le produzioni dei discenti sono più numerose in quanto non frenati dalla paura di sbagliare e l'atmosfera è serena e motivante.

In alcuni casi si rivela utile, anche, valorizzare l'errore in quanto attraverso esso è stato scoperto un meccanismo linguistico.

L'errore, però, può anche rivelare un obiettivo non raggiunto, una fossilizzazione, una difficoltà; in questo caso se l'ambiente sarà, come descritto sopra, rilassante e non ansiogeno, anche la correzione potrà essere vissuta in maniera positiva: «spesso si scopre una competenza sbagliata e il fatto di scoprirla insieme gratifica lo studente, trasformando il dispiacere nel piacere di essere curato» (Balboni 2006).

Il docente, quindi, è tenuto a riflettere su quale feedback offrire alla correzione dell'errore, consapevole della sua ricaduta sulla motivazione dei discenti.

5.10 L'autovalutazione

L'autovalutazione permette agli studenti di:

1. comprendere maggiormente il processo d'acquisizione;
2. essere più motivati e più coinvolti nel loro apprendimento;
3. essere più preparati a perseguire l'apprendimento anche al di fuori della classe;
4. avere una relazione di fiducia con l'insegnante (Cameron 2001).

Essere consapevole dei progressi ottenuti porta lo studente verso il piacere di apprendere (Balboni 2006); lo indirizza, quindi, ad una partecipazione attiva nell'apprendimento che sfocia in un aumento dell'interesse per la disciplina.

Un apprendente che impara ad autovalutarsi passa da una fase in cui è completamente controllato e regolato da altri ad una più autonoma in cui impara ad autoregolarsi. Gli apprendenti costantemente gestiti dall'insegnante dipendono da quest'ultimo per quanto riguarda cosa imparare, come usare la lingua, quali attività svolgere e come controllare quanto è stato imparato attraverso tali attività. Lo studente che è in grado di autovalutarsi, invece, prende parte al processo che porta all'acquisizione ed è in grado di gestire le diverse attività attraverso la consapevolezza dei progressi ottenuti e, possibilmente, dei suoi stili e delle sue strategie d'apprendimento.

I discenti, una volta comprese le ricadute sul processo d'acquisizione, avvertiranno la necessità di valutarsi e saranno motivati all'uso di questo strumento per loro vantaggioso.

5.11 Il portfolio

«A portfolio is a collection of examples of work that, as a collection, reveal both the capability and the progress of a learner» (Cameron 2001).

Avere uno strumento che dimostri gli obiettivi raggiunti e i progressi effettuati può rivelarsi molto motivante per lo studente, soprattutto se coinvolto (anche attraverso l'autovalutazione) nella decisione di cosa includere, sulla base di criteri espliciti e condivisi (vedi §5.1).

Il portfolio, richiedendo le performance migliori dello studente, lo invita a raggiungere il suo grado massimo di impegno, motivandolo così all'uso della lingua. Inoltre, essendo uno strumento che rappresenta come il discente sia in grado di utilizzare la lingua in contesti differenti, motiva ad utilizzare la lingua nelle diverse abilità.

Bibliografia

- Alderson, J.C.; North, B. (1991). *Language testing in 1990s: The communicative legacy*. London: MacMillan.
- Alderson, J.C. (2000). «Technology in testing: The present and the future». *System*, 28 (4), pp. 593-603.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2006). *The epistemological nature of language teaching methodology*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2006). «Il piacere di imparare, il piacere di insegnare». In: Serragiotto, G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima.
- Balboni, P.E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Libreria.
- Barni, M. (2000). «La verifica e la valutazione». In: De Marco, A. (a cura di), *Manuale di Glottodidattica*. Roma: Carocci.
- Brumfit, C.L. (1982). «Some humanistic doubts about humanistic language teaching». In: Early, P. (a cura di), *Humanistic approaches: An empirical view*. London: The British Council.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in language learning*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.

- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET Libreria.
- Cardona, M. (2010). «L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato». In: Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Carroll, B.J.; Hall, P.J. (1985). *Make your own language tests: A practical guide to writing language performance tests*. Oxford: Pergamon Press.
- Carroll, J.B. (1980). *Testing communicative performance*. London: Pergamon.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Consiglio d'Europa (2001). *Quadro comune europeo di riferimento: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra.
- Danesi, M.; Pinto, M.A. (a cura di) (1993). *L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio: Studi in onore di Renzo Titone*. Milano: ISFE.
- Davies, A. (1990). *Principles of language testing*. London: Blackwell.
- Dickins, P.R. (1992). *Evaluation*. Oxford: Blackwell.
- Dornyei, Z.; Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dossena, M. (1997). «Testing oral production at primary level: What means for what ends?». *Testing Newsletter*, 3-9.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue*. Roma: Astrolabio.
- Fischer, R. (1990). *Teaching children to think*. Oxford: Blackwell.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Gardner, R.; Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley (MA): Newbury House.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing*. Brighton: Falmer.
- Hawkey, R. (2004). *Textbook: Washback study*. UCLES: Cambridge.
- Hughes A., 1989, *Testing for language teachers*, Cambridge - New York, Cambridge University Press.
- Hughes A., 2003, *Testing for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Johnson T.R., Krug K., 1980, «Integrative and instrumental motivation: In search of a measure», in Oller J., Perkins K. (a cura di), *Research in language testing*, Rowley (MA), Newbury House.
- Krashen S.D., 1983, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon.
- Krashen S.D., 1985, *The input hypothesis*, New York, Longman.
- Kunnan A.J., 1995, *Test taker characteristics and test performance*. A

- structural modelling approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lamb M., 2004, «Integrative motivation in a globalizing world», in *System*, n. 32.
- La Torre, M.; Nardi, E.; Vertecchi, B. (1994). *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Littlejohn, A. (2001). «Motivation: Where does it come from? Where does it go?». *English Teaching Journal*, 19.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mezzadri, M. (2002). «La correzione degli errori». *In.IT*, 3 (1).
- Messick, S. (1989). «Validity». In: Linn, R.L. (ed.), *Educational measurement*. New York: Macmillan.
- Novak, J. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novello, A. (2008). «Livelli di *proficiency* della produzione orale in italiano: Esempi dal Consiglio d'Europa: Un'esperienza di calibrazione». *Bollettino Itals*, 25.
- Novello, A. (2009). *Valutare una lingua straniera: Le certificazioni europee*. Venezia: Cafoscarina.
- Novello, A. (2011). «Valutare le lingue straniere in ambito formativo: Le abilità orali come esempio». *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3.
- Porcelli, G. (1992). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: UTET Libreria.
- Porcelli, G. (2004). *Comunicare in lingua straniera: Il lessico*. Torino: UTET Libreria.
- Rogers, R.C. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Libreria.
- Schumann, J.H. (1999). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Selinker, L. (1972). «Interlanguage». *IRAL*, 10.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Stevick, E.W. (1990). *Humanism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Titone, R. (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Titone, R. (a cura di) (1990). *La lingua straniera*. Milano: Fabbri.
- Torresan, P. (2007). «Personalizzare l'insegnamento linguistico: La prospettiva delle intelligenze multiple». *Annali di Ca' Foscari*, 46.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Weir, C. (1990). *Communicative language testing*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Weir, C. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Risorse multimediali

Approfondimenti teorici

Definizione valutazione: <http://www.youtube.com/watch?v=cY2ycyKW33c&feature=endscreen&NR=1>.

Definizione valutazione formativa: <http://www.youtube.com/watch?v=xzLJS7U6AA&feature=related>.

Definizione certificazione linguistica: <http://www.youtube.com/watch?v=8PmHt49JwH4&feature=related>.

Differenze tra certificazione e valutazione: <http://www.youtube.com/watch?v=cY2ycyKW33c&feature=related>.

Definizione valutazione sommativa: http://www.youtube.com/watch?v=KjPop_bxy9I&feature=related.

Presentazione volume: Valutare una lingua straniera. Le certificazioni europee (A. Novello): <http://www.youtube.com/watch?v=B2frrqusKsk&feature=related>.

Valutazione CLIL: <http://lear.unive.it/bitstream/10278/279/1/Atti-4-17s-Serragiotto.pdf>.

Manual for Language Test Development and Examining: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-ALTE2011_EN.pdf.

Sito sul Language Testing di Gianfranco Porcelli: <http://www.gporcelli.it/portent/index.htm>.

Materiali

European Language Portfolio: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>.

Quadro comune europeo di riferimento: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp.

Esempi di prestazioni linguistiche suddivise nei livelli del CEFR: http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/illustrationse.html.

Descrittori per griglie di autovalutazione: http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Data_bank_descriptors.html.

Linee guida Certificazione CILS - Università per Stranieri di Siena (con griglie di valutazione e punteggi): <http://cils.unistrasi.it/articolo.asp?sez0=9&sez1=0&sez2=0&art=179>.

Descrizione Certificazione Università RomaTre: <http://host.uniroma3.it/dipartimenti/linguistica/moduli/certificazione/Descrizione%20Certificazione%20ROMA%20TRE%20%202012.pdf>.

Sillabo Certificazione Plida (Società Dante Alighieri): <http://217.64.204.52/?q=page/plida2/la-certificazione/sillabo/sillabo>.

Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica dell'Università per Stranieri di Perugia: www.cvcl.it.

Short stories – Raccontare la vita

Un percorso didattico

Alberto Cassone

Abstract This article aims at showing a possible way of using short stories to effectively bring young non-English students of English Literature closer to the art of telling stories, enhancing their interest in literature and helping them develop an independent approach to it. Six short stories, for a total class time of 24 hours, have been selected from the works of Mark Twain, Saki, O. Henry, Edith Wharton, to be read by a Liceo Linguistico, Fourth Year. The main focus was not on literary analysis, nor on literary history and criticism, but on an authentic reading/listening experience. Although this work includes warm-ups and guided reading and understanding activities, the learners' experience was made as independent as possible from 'cultural interferences' like, for example, the emphasis on 'literary awareness' (conscious knowledge of genres, of techniques etc.). In addition, the 25 students will be asked to write their own short stories (with the help of guidelines), seven of which to be told to the class after the end of the second phase.

Sommario 1. Parte prima: Conoscenza teorica e piano d'azione. – 1.1. L'idea. – 1.2. I racconti. – 1.3. Il percorso. – 1.4. Piano d'azione. – 1.5. Precisazioni metodologiche. – 1.6. Il discente protagonista. – 1.7. Il sogno del docente di letteratura si tramuta in incubo. – 2. Parte seconda: Un esempio di realizzazione concreta del progetto. – 2.1. Prima fase (letture). – 2.1.1. Prima lettura: O. Henry, *The last leaf* (1 ora). – 2.1.2. Terza lettura: Mark Twain, *Extracts from Adam's diary* (2 ore). – 2.2. Seconda fase (rilettura e approfondimento). – 2.2.1. Terza rilettura: Mark Twain, *Extracts from Adam's diary* (3 ore). – 2.3. Un breve accenno all'impiego didattico del racconto di Edith Wharton, *The reckoning*. – 2.4. La fase conclusiva del percorso

1 Parte prima: Concezione teorica e piano d'azione

1.1 L'idea

Il tessuto didattico del nostro progetto non è costituito dall'analisi formale dei testi, finalizzata a sviluppare nei discenti una presa di coscienza di natura «critico-letteraria» riconducibile, per ricorrere a una categoria della glottodidattica, al piano dell'apprendimento «esplicito»; miriamo piuttosto ad accrescere le competenze letterarie «implicite», muovendoci su un piano di coinvolgimento diretto (emotivo e intellettuale), cercando di andare a toccare le corde giuste nella mente e nel cuore degli studenti.¹

1 Cfr. Stagi Scarpa M., *La didattica della letteratura in lingua straniera, oggi*, in Id. 2005,

Il percorso non è, conseguentemente, neanche in alcun modo riconducibile a una concezione didattica focalizzata sullo studio della storia letteraria (cfr. Stagi Scarpa 2005, p. 18); ciò che desideriamo è altro: riscoprire il valore del **racconto** in contrapposizione all'enfasi generalmente data al **libro**.

Il racconto si serve del libro, della parola scritta, ma non ne dipende: un bravo narratore, se dotato delle giuste qualità, può riuscire ancor meglio, mediante la parola orale, a coinvolgere e affascinare.

Mentre il racconto può appartenere, senza forzature, alla **vita reale** dello studente, il libro spesso non vi riesce. Ed è così che, ristabilendo l'accento sul **raccontare**, ritroviamo un legame tra la letteratura e la vita - un legame che non potrà mai essere scisso, ma della cui esistenza la **scuola** sembra (molte volte) dimenticarsi.

Si parte dall'ascolto o dalla lettura della storia; si parte da un naturale interesse e piacere; solo alla fine ci si arriva a domandare: come è riuscito l'autore a ottenere questo effetto? Come ha fatto a suscitare in me questa emozione o a trarmi in inganno così abilmente?

Se (come spesso avviene) il percorso venisse invertito, nessun giovane ci seguirebbe con piena sincerità. Né la **nostra** inversione del percorso stesso sottintende che il focus educativo è pur sempre posizionato sulla «consapevolezza letteraria», soltanto, arrivandoci alla fine - invece che da essa partendo. Quanti dei nostri studenti finiranno per intraprendere, all'università o fuori, studi critico-letterari di alto livello? Non è neanche il caso di preoccuparsi dei futuri insegnanti di letteratura inglese nella scuola secondaria, perché se iniziassimo a ragionare in tali termini, renderemmo l'insegnamento qualcosa di pericolosamente autoreferenziale.

Vorremmo forse, per quei pochi, sacrificare tutti coloro - i comuni mortali, che non dedicheranno la propria vita professionale alla comprensione colta del fenomeno letteratura - i quali possono invece, grazie a noi, riscoprire come la letteratura, il racconto, pulsino di vita reale?

1.2 I racconti

Naturalmente, per raggiungere i suddetti scopi, abbiamo bisogno dei racconti giusti.² Le sei storie sono state, quindi, scelte in base alle seguenti

p. 18: «Ciò dovrebbe aiutarci a liberare il campo da: - la pretesa di fare tutta la (storia della) letteratura, che del resto è obiettivo impensabile; - la pretesa di fare dei nostri allievi dei piccoli critici letterari».

² Le trascrizioni dei sei racconti qui utilizzati sono disponibili all'interno del blog <http://shortiestor.wordpress.com>.

caratteristiche³ (oltre, naturalmente, all'alto livello artistico): sono brevi; possiedono ed esprimono tutte una qualità di «vita vissuta», grazie al ricorso a personaggi e ambientazioni popolari, realistici, verosimili, **umani**;⁴ tali personaggi si ritrovano calati in situazioni particolari e magicamente sorprendenti (ma perfettamente possibili), in modo da suscitare nel lettore curiosità, se non addirittura eccitazione:

- *The last leaf, The gift of the Magi* (O. Henry);
- *Extracts from Adam's diary* (M. Twain);
- *The reckoning* (E. Wharton);
- *The open window, The interlopers* (Saki).

Il genere letterario noto come *short story* è generalmente caratterizzato, nei suoi prodotti riusciti, da un'estrema rapidità del ritmo narrativo e dalla capacità di presentare la situazione, i personaggi e lo svolgimento dell'azione attraverso pochi tratti perfettamente calibrati; dal mantenimento attraverso tutta l'opera della massima accuratezza stilistica; dalla presenza di un'idea brillante, la cui luce diffonda la sua grazia a tutto il testo; da un finale **significativo**; dalla concentrazione su una situazione «esemplare» o di svolta esistenziale.

I primi due racconti sono molto brevi, *heart-warming* e utili, grazie alla loro ingegnosità, per eccitare la curiosità degli studenti, permettendo così di aprire il percorso nel migliore dei modi. Il terzo, più lungo, è estremamente divertente, non pretenzioso, nonché utilizzabile con estrema facilità per sviluppare in classe una discussione sui rapporti uomo-donna (già «introdotta» nel secondo racconto di O. Henry; è inoltre integrabile, per studenti particolarmente interessati, con la lettura a casa del racconto gemello *Eve's diary*, sempre di Mark Twain). Il quarto, ancor più lungo, è invece **drammatico** ma rimane, muovendovisi con la grazia di uno sguardo originale e rivelatore, all'interno della sfera tematica del precedente. Gli ultimi due, molto brevi, ritornano a un tono leggero e fantastico (nel genere dell'umorismo nero), per chiudere il lavoro con lo stesso piacere con il quale era stato iniziato.

3 A proposito dell'utilizzabilità didattica delle *short stories*, cfr. Collie, Slater 1987, p. 96: «Short stories are often an ideal way of introducing students to literature in the foreign-language classroom. For the teacher, they offer many immediate and striking advantages: - Their practical length [...]; - They are less daunting for a foreign reader to tackle or reread on his or her own, and are more suitable when set as home tasks. Students get that feeling of achievement at having come to the end of a whole work, much sooner; - They offer greater variety than longer texts. A teacher can choose very different short stories, so that there is a greater chance of finding something to appeal to each individual's tastes and interests».

4 Personaggi, quindi, le cui esigenze e aspirazioni non differiscono nella sostanza da quelle delle persone (reali) di situazione sociale ordinaria; ambientazioni, quindi, ordinarie e «riconoscibili» o, nel caso di *The last leaf* e *Adam's diary*, straordinarie perché metaforiche ma, al di là della metafora, altrettanto familiari.

1.3 Il percorso

Il percorso didattico coniuga, quindi, la presenza di un tema (la dialettica libertà-impegno nei rapporti di coppia, tematica approfondita nei due lunghi racconti centrali) con la presentazione di (e la familiarizzazione con)

un genere narrativo auspicabilmente *student friendly*.⁵ Esso può consentire, di conseguenza, di unire il godimento da parte degli studenti al loro coinvolgimento in una discussione tematica.

Poiché, come detto, quel che interessa, ancor più dell'analisi del genere e dei tratti formali dei singoli racconti (analisi che viene comunque svolta), è avvicinare, invogliare gli studenti alla fruizione autonoma e spontanea del genere stesso, durante e al termine delle attività vengono suggerite connessioni con numerose altre storie dello stesso tipo e tenore (spaziando tra sottogeneri - *ghost stories*, *crime stories*, *science-fiction stories* e, rapidamente, rimandando ad altre letterature europee).

Un **punto fondamentale** del percorso didattico, sul piano metodologico, sta nell'impiego della **rilettura**.⁶ L'analisi delle forme, come già detto, non deve **uccidere** il piacere di leggere, trasferendo violentemente la mente del lettore da un piano esperienziale a un piano di astrazione - deve invece aumentare, rafforzare, approfondire quel **medesimo** interesse **spontaneo** suscitato da una prima lettura.

Pertanto, tale presa di coscienza può aver più naturalmente luogo durante una **seconda** lettura (o secondo ascolto). Considerando poi come una seconda lettura che segua immediatamente la prima risulti, spesso, noiosa e artificiale, si affronteranno **prima** tutti i testi in lettura per poi, **solo in un secondo tempo**, ripartire dal primo racconto dando vita a una serie di riletture. In questo modo, portando il discente a rileggere (o riascoltare) in modo fresco, lo si aiuta e accompagna nell'accorgersi di cose che in un primo momento non erano state notate, nel rielaborare in modo differente cose invece già notate in precedenza - e il gioco dell'analisi letteraria può iniziare.

Per realizzare la riscoperta della dimensione originaria (orale) del raccontare, sia nella prima (**lettura**) che nella seconda fase (**riletture**) del percorso alcune delle storie (o alcune loro parti - anche combinando più modalità per lo stesso racconto) verranno presentate mediante audiolibri,

5 Cfr. Stagi Scarpa 2005, p. 28: «La soluzione più proficua ed efficiente per obiettivi che siano non solo di competenza letteraria [...] appare, comunque, quella di una ben dosata combinazione dell'approccio tematico e dell'approccio per generi, nei quali il testo sia al centro dell'insegnamento e l'obiettivo finale sia l'autonomia di lettura e di interpretazione dello studente».

6 Cfr. Collie, Slater 1987, p. 97: «Rereading is a key element in the full appreciation of short stories: because of its concision, a short story's full richness is hardly ever revealed in a first reading».

o lettura espressiva da parte del docente; al termine, verrà chiesto agli studenti quale delle tre modalità di fruizione (compresa quella silenziosa, in classe) abbiano preferito.⁷

Abbiamo anche parlato di una riscoperta del legame tra vita reale dello studente e letteratura: a tal fine, oltre a quanto già detto in merito alla fruizione dei testi, ai ragazzi verrà chiesto di produrre, a casa e con il supporto dei dovuti chiarimenti e consigli, una propria *short story*.

1.4 Piano d'azione

Il percorso didattico, come già accennato, può essere descritto come una mediazione tra un approccio **per genere** e un approccio **tematico**; esso ha idealmente luogo in una classe IV Liceo Linguistico a indirizzo linguistico-aziendale (quattro ore settimanali di lingua e cultura inglese) per una durata complessiva di 24 ore – sei settimane,⁸ con uso esclusivo della lingua inglese (livello medio dei discenti: B2)⁹ e impiego di un computer di classe connesso a internet e dotato di hardware audiovisivo.

In coerenza con i principi di fondo del progetto, **l'obiettivo principale di ricerca didattica** consiste nell'individuare strategie che permettano, oltre a diminuire l'impatto sul discente di tre importanti ostacoli alla comprensione di un testo narrativo (le difficoltà linguistiche; la debole motivazione di partenza; la distanza culturale tra la società reale a cui appartiene il lettore e quella a cui la finzione narrativa fa riferimento), di fornire il testo e lavorarci sopra in maniera da ricostruire (o meglio, simulare) nel miglior modo possibile quanto idealmente avviene «nel mondo esterno» all'interno della mente di un lettore, curioso e abbastanza colto, che si dedichi alla lettura di un racconto breve.¹⁰

Le attività didattiche tipiche dell'apprendimento linguistico (giochi di ruolo, mimi, ricomposizione testi, drammatizzazioni, lavoro in gruppo o a

7 Nei casi di adozione della modalità «ascolto», l'insegnante valuterà, anche a seconda della specifica situazione in classe, quando sarà il caso di impiegare l'audiolibro (miglior resa drammatica) e quando, invece, la lettura espressiva (maggiore flessibilità didattica nell'utilizzo del testo).

8 La scelta del quarto anno rappresenta un compromesso tra diverse esigenze, in quanto il docente da una parte ha già familiarità con la classe e si è garantito che sussistano i necessari prerequisiti, mentre d'altra parte avrà ancora a disposizione del tempo per lavorare sull'interiorizzazione, da parte dei discenti, dell'approccio e dello spirito presentati in questo percorso.

9 Gli studenti dovranno possedere prima dell'avvio del percorso una almeno discreta familiarità rispetto a testi letterari (per garantire una sufficiente velocità di lettura) e una conoscenza elementare delle nozioni letterarie di base (differenze tra autore/narratore, trama/intreccio ecc.).

10 Nonché alla rilettura (riascolto) dello stesso.

coppie ecc.) saranno impiegate esclusivamente se e quando inseribili nel contesto di un lavoro didattico chiaramente **letterario**; il focus didattico è letterario e non linguistico.¹¹

Le **tre fasi**¹² del percorso possono essere schematizzate come segue:

- **fase 1.** Primi due racconti (con attività introduttiva, affrontando i problemi linguistici e interculturali e con rapida discussione finale): **prima e seconda lezione**; terzo racconto (idem): **terza e quarta lezione**; quarto racconto (idem) e consegne relative alla scrittura di un proprio racconto: **dalla quinta all’ottava lezione**; ultimi due racconti (idem): **nona e decima lezione**;
- **fase 2.** Primi due racconti (con analisi interpretativa e formale): **undicesima e dodicesima lezione**; terzo racconto (idem): **dalla tredicesima alla quindicesima lezione**; quarto racconto (idem) e ulteriori consegne relative alla scrittura di un racconto: **dalla sedicesima alla diciannovesima lezione**; ultimi due racconti (idem): **ventesima, ventunesima lezione**;
- **fase 3.** Analisi, commento generale, rapidissima contestualizzazione storico-letteraria e biografica degli autori, esposizione racconti prodotti dagli studenti: **ventiduesima, ventitreesima e ventiquattresima lezione**.

1.5 Precisioni metodologiche

1.5.1. Durante il percorso, il lavoro sui testi si appoggerà sia a domande poste oralmente (preparate in precedenza) che a questionari scritti; in entrambi i casi le domande saranno, nella prima fase del progetto – quella consistente nelle **prime letture** – prevalentemente di tipo **fattuale** (intendendo, con questo termine, domande che non richiedano al discente alcun lavoro **interpretativo** del testo, ma solo la sua comprensione **superficiale**); le domande interpretative, a loro volta, saranno protagoniste della seconda parte.

Lo scopo principale delle domande **fattuali** nel contesto delle attività risiederà, più che nella verifica della comprensione, nel suo sostegno. Il

¹¹ Quello che vogliamo ottenere, infatti, è che lo studente sappia e voglia avvicinarsi a un’opera letteraria e apprezzarla, **per quello che essa è**, e farlo da **solo**. Cfr. Del Col 2005, p. 38: «Lo scopo primario dell’azione didattica è il perseguimento dell’autonomia di studio dello studente».

¹² Come vedremo meglio più avanti, coerentemente all’ispirazione generale del progetto le domande di sostegno e verifica alla comprensione che il docente fornirà (sia per iscritto che oralmente) durante le attività saranno di natura **fattuale** nella prima fase, **interpretativa** nella seconda.

docente, prima di avviare il percorso didattico, l'avrà infatti calibrato nella consapevolezza che alcuni studenti avranno poche o nessuna difficoltà a 'seguire', altri ne avranno alcune, altri molte. Le domande, poste al momento giusto, sono quindi finalizzate a mantenere viva l'attenzione di chi avesse, per difficoltà nella lettura o per approccio mentale all'attività, tendenza a distrarsi, nonché a creare condivisione di informazioni tra i più 'forti' e i più 'deboli'. Non è quindi probabile che, ad alcune delle domande poste, non vi sia alcuna risposta. L'importante è che il docente sappia distribuire le domande per tutta la classe e scegliendo tra gli studenti in modo vario e imprevedibile - e alternando la 'domanda a tutti' con la domanda al singolo.¹³

1.5.2. Per quanto riguarda l'idea di dedicare un intero segmento del percorso alle riletture dei testi (la seconda fase, nella quale il docente passerà con delicatezza¹⁴ da un lavoro sulla comprensione fattuale e sulle tematiche più appariscenti a un lavoro sull'interpretazione e sull'analisi formale), nel concepire un metodo per farla concretamente funzionare abbiamo riflettuto come segue.

Se, da una parte, nel chiedergli la rilettura di un racconto, al discente dovrebbe essere lasciata una maggiore autonomia rispetto a quanto avvenuto in classe durante la prima lettura (perché conosce già il testo), dall'altra l'analisi letteraria dovrebbe essere svolta (per una questione di competenze) mediante attività maggiormente guidate. Il problema didattico, però, sta nel fatto che è proprio durante la rilettura che vengono poste, nella mente del lettore, le basi di un'interpretazione/analisi del testo.

Proviamo allora a ripensare a quanto ci accade quando rileggiamo **spontaneamente** un'opera letteraria. Accorgendoci di cose che **non avevamo notato** nella prima lettura, acquisiamo un maggiore distacco (in senso positivo) rispetto al racconto e diveniamo leggermente più capaci di assumere un approccio analitico. D'altra parte, la rilettura **forzata** può invece generare in noi un distacco negativo e una sensazione di noia e di **già visto**.

Presupponendo quindi che per una parte dei discenti si tratterà di un'attività percepita come spontanea, mentre per un'altra parte essa sarà vissuta come forzata, dovremo adottare un approccio che:

¹³ Nel caso della domanda al singolo, il docente dovrà essere abile nel dare il tempo e la possibilità al prescelto di rispondere concedendo, allo stesso tempo, anche l'opportunità ad altri di inserirsi.

¹⁴ Al di là dell'inevitabile impiego di materiali precostituiti, il docente dovrà cercare di far emergere la componente «analitica», più oggettiva e asettica, nel modo il più possibile spontaneo e naturale dall'esperienza (soggettiva ed emozionale) di lettura, agganciandosi spesso, nel creare spunti di analisi, alle suggestioni provenienti direttamente (perché da lui suscitate, o nate spontaneamente) dalla classe. In sostanza, In questo cambio di prospettiva non dovrà mancare un forte senso di continuità con quanto svolto nella prima fase.

- rispetti la soggettività della riscoperta di coloro che rileggono/riascoltano spontaneamente (non eccedendo quindi nel guidare la loro rilettura lungo canali precostituiti, e permettendo invece alle loro osservazioni personali di essere liberamente espresse ed elaborate);
- allo stesso tempo, supporti la rilettura di coloro che hanno assunto un atteggiamento più passivo, mediante una serie di attività didattiche, consistenti in problemi da risolvere e risposte da ottenere, che li portino a vedere il testo con occhi nuovi.

Potremo pertanto prender nota, durante la prima fase del percorso, di quali studenti mostrino maggiore interesse o coinvolgimento personale rispetto al singolo racconto in questione; tali note ci consentirebbero, nella seconda fase, di diversificare il lavoro, dividendo la classe in due gruppi (intendendo, due gruppi **di singoli**): gli **interessati** e i **distratti**.

Il gruppo degli **interessati** dovrebbe quindi, in linea di massima e con piccole varianti relative alle differenze tra i testi, svolgere, nella seconda fase del percorso, un lavoro di questo tipo: 1) rilettura/riascolto pienamente autonomo; 2) espressione libera (per iscritto) delle osservazioni sul testo, secondo alcune linee guida ampie;¹⁵ 3) condivisione con il resto della classe (oralmente) di tali osservazioni; 4) raffinamento di tale lavoro mediante l'intervento **forte** dell'insegnante e con tutta la classe.

Il gruppo dei **distratti** dovrebbe invece seguire la seguente scaletta: 1) rilettura del testo, con eventuali (nel caso della modalità **ascolto**, solo quando è possibile distribuire i gruppi in aule diverse) compiti da svolgere; 2) interpretazione e analisi guidate, mediante una scheda scritta; 3) condivisione con il resto della classe (oralmente) di tali osservazioni; 4) raffinamento di tale lavoro mediante l'intervento **forte** dell'insegnante e con tutta la classe.

Come si può notare, la fase 2 (anche la fase 1, nel caso della lettura silenziosa in classe o a casa) si svolge a gruppi separati, mentre le fasi 3 e 4 hanno luogo in comune. La parte delicata, qui, sta nel calibrare le attività 1 e 2 dei due gruppi in modo da ottenere il massimo parallelismo temporale possibile.

¹⁵ Ad es.: minimo quattro osservazioni, massimo otto; per ogni quattro osservazioni, una dovrà essere **non** sui temi e sull'interpretazione dei significati (il **cosa**) ma sull'abilità e sui fini dell'autore (il **come**); almeno una/due delle quattro/otto osservazioni (sia sul **cosa** che sul **come**) dovranno stabilire un confronto tra due o più racconti. Nel caso, pur possibile, in cui il docente percepisca tale libertà concessa come eccessiva e senta la necessità di **guidare**, seppur meno invasivamente, anche questo gruppo, potrà invitare gli studenti a esprimere le loro libere osservazioni secondo dei canali più stretti - ma comunque più ampi rispetto all'altro gruppo, ad es.: «Write about a detail that helped you notice something that you hadn't noticed before about the meaning/message of the story».

1.6 Il discente protagonista

In merito alla scrittura, da parte dei discenti, di una propria *short story*, l'insegnante potrà comportarsi come segue.

Il primo annuncio alla classe sarà dato durante la prima fase, dopo la lettura del racconto di Edith Wharton, specificando che quanto viene richiesto è la creazione di un **breve** racconto; gli studenti potranno iniziare a concepire la storia secondo le seguenti direttive: essa potrà essere inventata di sana pianta, o tratta – per essere poi elaborata – da esperienze fatte e/o persone reali/conosciute, da internet ecc.; dovrà essere molto breve – leggibile in massimo cinque minuti – e ricordare, anche se solo per contenuti di base, *The reckoning*; la scadenza di consegna sarà fissata alla ventitreesima ora (sesta settimana). Nella seconda fase, dopo la rilettura del racconto della Wharton, il docente ricorderà che il tempo della presentazione alla classe dei propri brevi racconti si sta avvicinando e che gli studenti potranno liberamente avvalersi (lavorandoci a casa) di tutto quanto appreso nel percorso; il loro fine principale dovrà essere raccontare qualcosa che possa piacere, o interessare, coinvolgere, colpire o eccitare, commuovere, scioccare... in altre parole, generare un qualsiasi effetto su uno, molti o tutti gli ascoltatori; e generarlo grazie a una qualsiasi forma di abilità impiegata nella costruzione del racconto.¹⁶ Solo sette delle storie scritte (sarà cura del docente selezionarle) dagli studenti verranno effettivamente presentate in classe, durante un'ora dedicata, in cui gli studenti le leggeranno ad alta voce – principali protagonisti, finalmente, della magica arte del raccontare.¹⁷

1.7 Il sogno del docente di letteratura si tramuta in incubo

Prima di passare al piano operativo, un'ultima riflessione, in forma... onirica.

Alcune settimane dopo il termine del percorso didattico, incontro per caso un mio studente, nella biblioteca della scuola. Sta consultando lo scaffale contenente la narrativa disponibile in lingua inglese. Non mi no-

16 Sarà messo in chiaro che non dovranno in alcun modo pensare di dover creare qualcosa di anche lontanamente simile a quanto visto in O. Henry, Twain ecc. – semplicemente, prenderne in qualche modo, in chiave personale ed elementare, **ispirazione**.

17 Durante il percorso il docente avrà parlato della differenza tra **espressione** e **creazione** artistiche, spiegando come la seconda, a differenza della prima, implichi la ricezione dell'opera da parte di un **altro**. La presenza dell'**altro** porta l'autore dell'opera a trasformare in **creazione** ciò che ha origine come pura **espressione**, portando così l'opera stessa (come mostrano i racconti studiati) a compiere un salto di qualità. In parole più povere, nello scrivere la loro storia gli studenti non dovranno semplicemente cercare di **esprimersi**, al contrario dovranno tener conto, costantemente, della futura presenza di un ascoltatore/lettore.

ta - appare totalmente assorbito nella ricerca di qualcosa. Resto lì, fermo, a guardarlo, silenziosamente gioendo di tale visione - ma, ecco, lo vedo tirar fuori un libro. Lo guarda, rigira, lo sfoglia, e poi ancora, lo rigira... lo risfoggia... si ferma su una pagina... e rimane un attimo, come sospeso, guardando nel vuoto, forse catturato in una diversa dimensione... una dimensione raggiunta attraverso il libro, e al di là del libro... certamente, anzi, **al di là del libro**: lasciando cadere a terra l'opera, fa per avviarsi verso il balconcino della biblioteca; ma, fatti due passi, sbatte il ginocchio destro contro lo scaffale della letteratura storica. L'impatto è notevole - una buona parte dei voluminosi testi si rovescia per terra, mentre l'aspirante lettore, sempre nel vuoto guardando, al di là dello spazio, ne calpesta diversi, non mostrando, sul suo viso trasceso, alcuna consapevolezza del suo delitto. Il giovane prosegue, ripreso l'equilibrio, verso il balconcino, dove una figura prima a me dall'ombra nascosta inizia a delinearsi. Era forse verso questa a me invisibile forma che lo studente, nel guardare attraverso e **al di là del libro**, era stato irresistibilmente attratto, e non, quindi, verso il mistico vuoto di una dimensione spirituale, come in un primo momento creduto avevo? La risposta non può tardare a venire; la forma si fa sempre più palese - la forma si muta in più forme, poi in un corpo, reale, concreto... ma sì, è lei, sono le forme di lei... il corpo di lei, la Giusy, la mia peggiore studentessa, vagante nell'ombra primaverile del balconcino, la sua nuova pettinatura immortalata da una brezza incantata...

Questo piccolo racconto, totalmente inventato, rappresenta il sogno dell'insegnante di letteratura inglese, tramutatosi in incubo. Al di là dello scherzo, potremmo chiederci se quel racconto, che lo studente aveva inizialmente preso in mano, leggendolo con aria trasognata, non parlasse, in verità, di amore, di passione primaverile... un sensuale racconto di Guy de Maupassant, finito per errore nello scaffale di narrativa inglese; una scena magistralmente dipinta, che abbia ispirato il nostro eroe, che gli abbia intimato con una voce a cui non si può dir no, di andare nel mondo, di cercare l'amore, di **vivere**...

Riscoprire il legame tra vita e **racconto**, far dimenticare per un istante allo studente il fatto che quella splendida storia si trova **citata in una antologia o in una storia letteraria, o in un manuale scolastico**, fargli dimenticare che essa appartiene, pertanto, al mondo astratto della **scuola** e non al mondo esterno, reale, dei suoi sentimenti, dei suoi amici, dei suoi pensieri, che essa non gli è stata raccontata da qualcuno ma si trova invece dentro un **libro**...

Il fenomeno di «riscoperta» appena descritto può essere un mezzo, ma non può essere il fine, del nostro percorso. Risvegliatosi da questo, benvenuto e benedetto, istante di oblio, portato a compimento tutto il percorso sotto la guida dell'insegnante, lo studente avrà, se tutto sarà andato come previsto, riscoperto, oltre al legame tra vita e racconto, quello tra scuola e realtà; avrà capito, che la cultura è vita e non solo studio; avrà capito

che lo studio è necessario alla cultura, che esso appartiene alla vita e che la scuola non è una nemica.

2 Parte seconda: Un esempio di realizzazione concreta del progetto

In questa seconda parte dell'articolo presenteremo alcuni passaggi operativi tratti dal progetto didattico, osservando un possibile impiego in classe del primo e del terzo racconto, nella fase di lettura (entrambi i racconti) e in quella di rilettura (terzo racconto). Accenneremo inoltre all'utilizzo didattico del quarto racconto e descriveremo la fase conclusiva del percorso.

Il possibile impiego in classe, sempre nel contesto di questo progetto, del quarto racconto, *The reckoning*, è stato sviluppato nella sua interezza all'interno di: Cassone, 2011. L'utilizzo didattico degli altri racconti è stato anche sviluppato, ma non pubblicato ed è disponibile alla pagina web personale: <http://treracconti.wordpress.com/>.

2.1 Prima fase (letture)

2.1.1 Prima lettura: O. Henry, *The last leaf* (1 ora)

Il percorso prende il via con un racconto di O. Henry (pseudonimo di William Porter, 1862-1910), *The last leaf*.¹⁸ Ambientata a New York all'inizio del Novecento, in una piccola comunità di artisti squattrinati colpita da una violenta ondata di polmonite, la storia racconta di come un pittore, avendo atteso per tutta la vita di dipingere il suo capolavoro, lo realizzi infine in una vera fusione di vita e arte, di speranza e disperazione; sarà infatti un capolavoro che gli porterà la morte, ma che, magicamente, salverà la vita dell'ammalata Joanna.

Come attività propedeutiche alla lettura, sarà importante sia pre-insegnare numerose forme ed espressioni *slang*, che fornire una piccola introduzione all'ambientazione *bohémienne* del racconto, che, infine, presentare alcune domande **fattuali** (leggendole velocemente e proponendole come semplice compito da svolgere durante le interruzioni della lettura o al termine della stessa) per focalizzare l'attenzione.

Oltre ad assegnare questo compito, come possiamo stimolare ulteriormente la curiosità degli studenti, in modo da garantire la loro attenzione per tutta la durata della storia?¹⁹ Sarà utile attirare l'attenzione sui tre per-

18 I numeri di pagina qui impiegati si riferiscono alla trascrizione di *The last leaf* disponibile on-line alla pagina: <http://shortiesstor.wordpress.com/2012/04/07/o-henry-the-last-leaf/>.

19 Cfr. Collie, Slater 1987, p. 96: «We have always found that being creative in presenting

sonaggi, in qualche modo «pre-caratterizzandoli»; inoltre, si potrà creare in un angolo della classe una piccola ricostruzione della scena principale (Joanna a letto, guardando le foglie d'edera oltre la finestra), per immagini disegnate, con fotografie o con piccoli oggetti.

Il testo sarà letto (recitato) dal docente a voce alta (gli studenti **non avranno** il testo sotto gli occhi) o riprodotto mediante audiolibro, mentre una musica appropriata in sottofondo accompagnerà l'ascolto. Suoni o immagini di vento e pioggia aiuteranno non poco.

Il docente dovrà «sentire» l'attenzione della classe e dosare le interruzioni dell'ascolto; nel caso di un sufficiente ma non eccezionale livello di attenzione, si potrà effettuare, già dopo pagina 3, una prima pausa – durante la quale si potranno verificare le risposte (orali) ad alcune (quelle pertinenti in questo momento della lettura) delle domande **fattuali** di cui sopra,²⁰ rivolgendosi a studenti scelti sul momento. Mentre porrà le domande, il docente dovrà stare attento a rimanere in qualche modo «nell'atmosfera del raccontare», facendo apparire le domande come qualcosa di inerente e naturale rispetto alla situazione.

Sempre a suo giudizio, basandosi sulla sua conoscenza degli studenti e sulle sue sensazioni/la sua osservazione del momento (**l'ideale di riferimento essendo non interrompere mai il flusso del racconto**), il docente potrà fermarsi una seconda volta, al termine di p. 5, e provare a chiedere agli studenti di fare delle ipotesi sul piccolo «miracolo» della foglia non caduta. Ciò fatto, l'insegnante potrebbe proiettare o appendere un'immagine soleggiata, possibilmente affascinante, della baia di Napoli (ad es., una riproduzione del quadro di Renoir denominato per l'appunto *Baia di Napoli*).

Al termine dell'ascolto, il docente potrà svolgere una breve discussione 'tematica' in classe, sui seguenti argomenti (intrecciati nel racconto):

- arte come imitazione della vita;
- potere della speranza rispetto alla malattia;
- arte come illusione;
- potere delle illusioni per prolungare la vita.

Dovrà, comunque, cercare di non andarci troppo 'pesante' (il vero e proprio lavoro interpretativo sarà infatti svolto nella seconda fase del per-

and exploiting the text is, if anything, even more important with short stories than with longer works. They are so brief that if we are not careful, they may be less involving for the foreign reader: there is not enough time to be drawn into the fiction and feel really at home within its created universe».

20 Ad esempio: *How many ivy leaves were there at the beginning of the scene and how many of them have fallen by its end? Where are the leaves? From where is Joanna looking at them, and why is she looking at them?*

corso), per non guastare l'effetto magico e commovente che il racconto potrebbe aver avuto su alcuni studenti. Sarà quindi utile porre domande anche ovvie quali «Ti è piaciuto?», «Perché?» per sfruttare quello che potremmo chiamare 'effetto uscita dal cinema'. Nel caso di un grande apprezzamento, potrà già iniziare a consigliare libere letture correlate.

2.1.2 Terza lettura: Mark Twain, *Extracts from Adam's diary* (2 ore)

(Samuel Langhorne Clemens, 1835-1910).²¹ Adamo racconta nel suo diario, giorno dopo giorno, come l'ingresso nel suo mondo della misteriosa creatura dai capelli lunghi gli abbia stravolto l'esistenza quotidiana. Cacciati assieme dal Paradiso, a causa della Mela o forse di uno Scherzo, Adamo racconta poi di come, avendo iniziato ad accettare la presenza di Eva, si troverà improvvisamente alle prese con un piccolo essere giunto da chissà dove (Caino), che lui cercherà di identificare in qualche modo - forse è un pesce, o un cucciolo di canguro? Un orsetto? All'arrivo del secondo (Abele), e con il passare del tempo, Adamo si renderà conto che si tratta dei suoi figli, e di quanto Eva sia importante per lui, sentimentalmente e praticamente.

Il racconto (che combina il genere *short story* con il *diario*) è comico e presenta, in maniera leggera, un tema principale (la **coppia** come un limite alla libertà personale vs la **coppia** come completamento e amore) e un secondo tema (la cacciata dal Paradiso potrebbe essere stata originata da un atto creativo, giocoso e irridente - da uno scherzo). Accenna inoltre a numerose differenze di comportamento e pensiero che intercorrono tra i due sessi.

Dopo aver adottato, per il secondo racconto di O. Henry, la lettura silenziosa, torniamo alla modalità **ascolto**. La narrazione sarà spezzata in due segmenti, prendendo quindi due lezioni.

Per prima cosa, si dovranno insegnare le espressioni che potrebbero ostacolare una comprensione linguistica. Successivamente, si ricorderà agli studenti che, per un periodo iniziale prima della venuta di Eva, Adamo era solo. Mostrando delle immagini del «Paradiso terrestre» (scegliendo a piacere tra le sue innumerevoli rappresentazioni nella storia della pittura europea) e discutendo brevemente e scherzosamente con gli studenti di come potesse essere la vita di Adamo, di come trascorresse la giornata, di quali fossero i suoi pensieri, si otterrà un grado di attenzione sufficiente per presentare le consuete domande fattuali e dare l'avvio all'ascolto. Esso avverrà, secondo il giudizio dell'insegnante in merito alle caratteristiche

²¹ I numeri di pagina qui impiegati si riferiscono alla trascrizione di *Extract from Adam's diary* disponibile *on-line* alla pagina: <http://shortiesstor.wordpress.com/2012/04/07/mark-twain-extracts-from-adams-diary/>.

della classe, mediante audiolibro o mediante lettura espressiva da parte sua (qui come sempre gli studenti non riceveranno, in ogni caso, il testo scritto). Nella prima lezione, si ascolteranno le prime cinque pagine. L'insegnante potrà interrompere l'ascolto,²² a suo giudizio e «sentendo» la classe, nessuna, una o più volte (sempre al termine di ciascuna pagina), a ogni eventuale interruzione e al termine dell'ascolto verificando le risposte alle domande di tipo fattuale poste in precedenza, per supportare la comprensione (oralmente, a studenti scelti sul momento – se durante le interruzioni; al termine dell'ascolto completo, per iscritto). A tal fine, il docente avrà preparato una serie di domande, distribuite in relazione ai diversi passaggi del testo,²³ quali ad esempio:

- Name one or more aspects of Eve's behaviour which happen to annoy Adam.
- What strategy does Eva use to win him back every time?
- Name one or more big changes of Adam and Eve's world between the period before the Fall and the one immediately following it.

Al termine dell'attività, il docente mostrerà ai discenti un'immagine²⁴ il più possibile bella e 'amabile' di Eva.

All'inizio della seconda lezione, dopo aver riassunto o fatto riassumere la prima parte del testo e aver spiegato altri termini difficili a venire, il docente si soffermerà sul termine chiave del prossimo passaggio, *chestnut*, chiarendone le sfumature. Appenderà, poi, o proietterà le immagini di due neonati, affiancate dalle immagini di altri cuccioli di animali; farà ascoltare la registrazione di versi di alcuni animali e di pianti di bambini; senza ulteriori commenti, darà il via all'ascolto.

L'ascolto della seconda e ultima parte del racconto si svolgerà in modo simile a quello della prima, con possibili interruzioni a giudizio del docente e la consueta serie di domande fattuali, poste durante le pause o concentrate al termine del racconto, per verificare e supportare la comprensione:

- What is, according to the Snake, the real cause of the Fall?
- Which animal does Adam initially think the new-born Cain is?

22 L'ideale di riferimento è, come detto, non interrompere mai il **flusso del racconto**; certamente esso è maggiormente alla portata del docente nel lavoro con i racconti di O. Henry e di Saki di quanto non lo sia se alle prese con quelli di M. Twain ed E. Wharton. Si tratta comunque solo di un orizzonte di riferimento ideale.

23 Le domande non vanno poste tutte insieme, naturalmente: il docente porrà quelle pertinenti alle pagine lette fino al momento dell'interruzione.

24 Tratta da un'opera d'arte; Wikimedia offre diverse possibilità all'interno della seguente pagina: <http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Eve?uselang=it>.

- Name one or more changes in Eve's behaviour since Cain's birth.
- Why does Adam, a little later, think Cain is a kangaroo?
- Why does he bring home a kangaroo?
- What is the third animal which, later again, Adam think Cain is?
- How does Adam explain Cain's mastery of verbal language?

A questo punto, il docente potrà appoggiarsi alla riflessione conclusiva di Adamo per avviare una brevissima discussione tematica (anche con riferimento al mestiere di «umorista» di Mark Twain, e alla benedizione da lui data allo «scherzo fondativo» dell'attuale ordine del mondo, in cui, a differenza di quello precedente, c'è amore). Agli studenti più coinvolti sarà consigliata la lettura del racconto gemello *Eve's diary*.

2.2 Seconda fase (rilettura e approfondimento)

2.2.1 Terza rilettura: Mark Twain, *Extracts from Adam's diary* (3 ore)

A parte il modo (gradualmente accelerato) in cui l'autore scandisce il ritmo di scrittura del diario da parte di Adamo, nonché il carattere popolare e colloquiale del linguaggio impiegato, il racconto, rispetto a quanto vedremo in merito a quello di E. Wharton, non offre spunti originali per un'analisi formale significativa (sia in sé per sé, sia in quanto appartenente al genere – è infatti l'unica *short story* del nostro percorso a non focalizzarsi su **un singolo momento decisivo nell'esistenza**, esplorando invece **una vita**, nella sua totalità o quasi. Il genere viene combinato con un altro genere letterario, il **diario**; questa differenza, e le caratteristiche di cui sopra, verranno naturalmente fatte notare).

Il *Diario di Adamo* è invece ricchissimo di spunti tematici (maschilismo; differenze culturali, psicologiche e di comportamento tra uomo e donna; peccato originale, sue cause e conseguenze; indipendenza, autonomia individuale vs legami e vita di coppia...), pertanto, in questa seconda fase impiegheremo le 3 ore a nostra disposizione per:

- riascoltare la storia (25 minuti);
- (35 minuti): fornire il testo scritto e, seguendo i principi esposti nella prima parte dell'articolo, dividere la classe in: un gruppo di studenti che esprimeranno, lavorando individualmente, pareri e interpretazioni personali (compilati secondo delle linee guida ampie e delle direttive aperte, cfr., qui, nota 16) sui significati presenti nel testo, mettendoli per iscritto e **trascrivendo interamente anche i segmenti del testo che supportino le loro ipotesi o tesi**; un gruppo di discenti che lavoreranno sulla seguente scheda di interpretazione guidata:

List in the space here below some differences (at least three) between Man and Woman (as illustrated through the characters of Adam and Eve) in their ways of acting and thinking, and quote from the text the passage/passages you are thinking of (for example: Eve usually gives names to objects, while Adam gives names to ideas – cfr. page x, line: «...»).

Find the passage (or the passages) which shows how, according to Mark Twain's comical reconstruction, masculinism has been there since the beginning of times.

Find the passages in which it is shown how Adam gradually evolves from being a man mainly focused on his own freedom and independence to being a lover of sentimental ties.

Quote at least two passages which made you laugh and try to explain how the author managed to provoke this reaction.

In your opinion, in Twain's comical vision and beyond the obvious fact of Adam's love for Eve, is the world a better place **before** the Fall or **after** it? And why?

- avendo studiato a casa le produzioni dei due gruppi, il docente avvierà una discussione in classe sui temi, al termine della quale chiederà ai discenti (questa volta, senza dividerli in gruppi) di mettere nuovamente per iscritto tutto quanto appreso in merito e, se presenti, nuove osservazioni; chiederà infine di svolgere il seguente lavoro a casa, scegliendo fra: - trascrivi e porta in classe una canzone (con link YouTube, se disponibile), anglofona, di tua conoscenza che tratti uno dei temi presenti nel racconto; - porta in classe qualunque altro genere di materiale culturale in lingua inglese (articoli di giornali e riviste, video, spezzoni di film visibili su internet, pagine informative internet, storie - **da te riscritte in inglese** - raccontate da conoscenti, libri...) che tratti uno dei suddetti temi (1 ora);
- nella terza ora, si divideranno gli studenti in cinque gruppi di cinque; ogni gruppo dovrà visionare rapidamente i materiali portati da casa e lavorare sulle proprie capacità decisionali e di autocritica **scegliendo solo uno dei cinque materiali** (10 minuti); ogni gruppo avrà quindi a disposizione 10 ulteriori minuti per presentare (tramite un portavoce che non sia colui che ha portato il materiale scelto, ma che venga da quest'ultimo supportato; la presentazione potrà avvalersi anche della strumentazione audio-video con connessione internet, disponibile in classe) il materiale e per argomentare in modo convincente la sua connessione con il racconto di Twain, provando anche a contestualizzare entrambi i prodotti culturali e a mostrarne affinità e differenze. Gli studenti che non partecipano direttamente saranno motivati a partecipare attivamente alla lezione grazie a un sistema di voto (mediante schede all'interno delle

quali dovranno non solo esprimere, ma anche motivare la loro scelta) dei materiali più appropriati e pertinenti tra quelli presentati (50 minuti):

	Materials group 1	Materials group 2	Materials group 3	Materials group 4	Materials group 5
Mark (from 1 to 5; you cannot give a mark to your own group)					
Motivate your marks					

L'attività appena descritta e riguardante la terza ora, incentrata sui **temi** e realizzata attraverso materiali cosiddetti **bassi**, è stata scelta in considerazione del carattere popolare della scrittura di Twain e del suo interesse letterario (con riferimento a questo specifico racconto) prettamente, come detto, contenutistico e tematico.

2.3 Un breve accenno all'impiego didattico del racconto di Edith Wharton, *The reckoning*

Nel contesto del nostro percorso didattico, *The reckoning*²⁵ rappresenta il racconto che si presta meglio ad un lavoro di analisi della costruzione formale e di riflessione sui meccanismi tipici del genere letterario.²⁶ Coerentemente all'impostazione del progetto, durante la prima fruizione della storia la classe accompagnerà la lettura e l'ascolto²⁷ a una libera

25 Cfr. Cassone 2011. Il testo integrale del racconto è disponibile in: <http://shortieststor.wordpress.com/2012/04/07/edith-wharton-the-reckoning/>.

26 La costruzione del racconto è magistrale nel mostrare/approfondire i personaggi prima nell'azione in pubblico, poi nel dialogo privato, dialogo che si fa progressivamente rivelatore, poi ancora tramite l'analisi del narratore (che introduce la dimensione **storica** del personaggio principale) e infine, ancora, tramite il dialogo 'epifanico'.

27 Vista la maggior densità e complessità di questo racconto, si utilizzerà un metodo misto: alcuni passaggi saranno letti a casa, altri in classe silenziosamente, altri ancora in classe mediante audio/libro o lettura espressiva da parte del docente.

discussione sulle tematiche universali (indipendenti, quindi, dal racconto stesso) in esso presenti (ragionando, infatti, su come impostare la fase motivazionale di pre-lettura dei racconti precedenti, avevamo osservato come fosse consigliabile stimolare la curiosità degli studenti attirando l'attenzione sui personaggi e sulle ambientazioni, «pre-caratterizzandoli» quindi in vari modi – con oggetti, immagini, musiche. Per quanto riguarda *The reckoning*, che a differenza, ad esempio, dei due racconti di O. Henry è un **racconto di idee**, si adotterà una diversa strategia: l'apertura di una discussione stimolante).

Durante la fase di rilettura, sempre ricorrendo alla strategia dei **due gruppi** di singoli, l'insegnante dovrà alternare il momento interpretativo (intellettualmente più impegnativo) con quello 'tematico'²⁸ (in cui il contatto con il testo è meno ravvicinato, un momento pertanto certamente più rilassante e coinvolgente per gli studenti);²⁹ proporrà infine, ma non prima che gli studenti abbiano completato la rilettura del testo, mettendosi in grado di percepirlo nella sua interezza, una serie di attività tese alla presa di coscienza delle qualità narrative del racconto (fini assunti e mezzi impiegati dall'autrice).

2.4 La fase conclusiva del percorso

(Durata complessiva: 3 ore) La prima delle tre lezioni finali sarà dedicata a: 1) «tirare le somme» rispetto a quanto visto (svolgendo un *brainstorming* 'alla lavagna', sulla quale saranno stati preventivamente scritti i titoli di tutte le storie lette, per far riemergere alcune delle nozioni salienti apprese durante il percorso – 30 minuti); 2) prendendo spunto da quanto emerso, presentare (in modalità frontale aperta)³⁰ ulteriori informazioni storico-letterarie in merito al genere *short story* – compreso il riferimento a sottogeneri quali *ghost story*, *sci-fi story*, *crime story* ecc., nonché suggerire connessioni con prodotti dello stesso genere realizzati nel contesto di altre letterature europee (30 minuti).

28 Intendendo con «momento interpretativo» un lavoro che rimane concentrato sul tentativo di far emergere i contenuti «nascosti» nel testo (in cui la verifica delle osservazioni e il confronto tra eventuali posizioni diverse si imperniano, quindi, sul testo come oggetto); con «momento tematico» un lavoro che, prendendo spunto da tali contenuti, si allontani dal testo per collocarli nella dimensione più ampia del processo di ricerca della verità (ricerca, in questo caso, svolta mediante un confronto dialogico con gli altri, visti come soggetti).

29 Dopo aver esaminato, con il racconto di M. Twain, la tematica del rapporto di coppia in una chiave leggera e da un punto di vista maschile, il racconto di E. Wharton fornirà l'opportunità di osservare da vicino un'ottica femminile (che possa coinvolgere maggiormente nella lettura le studentesse di sesso, appunto, femminile) espressa in una tonalità tragica.

30 Intendendo, con questa espressione, una modalità di comunicazione di classe che resta di tipo bidirezionale ma che vede una chiara prevalenza della direzione docente-studenti.

Al termine della lezione, l'insegnante raccoglierà i racconti degli studenti, per studiarli. La seconda ora inizierà nuovamente con un *brainstorming*: questa volta, sulla lavagna appariranno i nomi dei nostri quattro autori, che l'insegnante utilizzerà per elicitarne dagli studenti idee, impressioni e sentimenti (basati quasi esclusivamente sui testi letti e sull'immaginazione, non avendo i discenti preso visione, in classe, delle loro biografie) in merito agli autori stessi, sia presi singolarmente che affiancati l'un l'altro per un confronto (30 minuti).

Nuovamente in modalità frontale, il docente dedicherà la seconda metà dell'ora a una rapida contestualizzazione storico-letteraria e biografica degli autori.³¹ Chiederà inoltre agli studenti quale delle varie modalità di fruizione delle storie abbiano preferito (lettura silenziosa a casa; lettura silenziosa in classe; ascolto mediante lettura espressiva; ascolto da audiolibro) e di motivarne, per iscritto e brevemente, il perché.

Al termine, il docente annuncerà le sette storie che verranno raccontate dagli studenti durante la lezione successiva. In quest'ultima ora essi saranno, come detto, assoluti protagonisti (sia come narratori che come ascoltatori) della magia del **raccontare**.

Bibliografia

Letteratura

Balboni, P. (a cura di) (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET.

Balboni, P. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET.

Caponera, M.; Siani, C. (1985). *L to L - Language to literature*. Bologna: Zanichelli.

Cassone, A. (2011). «*Short stories* - Il raccontare in classe e nella vita - Parte seconda». *Scuola e Lingue Moderne*, 8-9.

Collie, J.; Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Del Col, E. (2005). «Il testo letterario: Passi verso una competenza interpretativa», in Stagi Scarpa, M. (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Roma: Carocci Faber.

Duff, A.; Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

31 Al fine di: 1) fornire informazioni e spunti utili a chi volesse approfondire, personalmente, la comprensione degli autori su un piano storico-letterario (collocandoli nel loro mondo professionale e nel loro mondo storico); 2) venire incontro a quegli studenti che desiderassero vedere, negli scrittori, delle fonti di esempio e ispirazione personale (la biografia di ogni singolo autore potendo poi, di fatto, nutrire o frustrare tale desiderio).

- Giunchi, P. (a cura di) (1990). *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli.
- Maupassant, G. de (1988). *Primavera*. In: *Racconti e novelle*. Milano: Garzanti.
- Stagi Scarpa M. (a cura di) (2005). *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Roma: Carocci Faber.

Fonti

- 41 stories by O. Henry*, 1984, New York, Penguin.
- The complete Saki*, 1976, London, Penguin.
- Extracts from Adam's diary* (Mark Twain - audiolibro on-line), 2010, L'Espresso <http://ed.espresso.repubblica.it/shortstories2010/>.
- The New York stories of Edith Wharton*, 2007, New York, New York Review of Books.

Filmografia e sitografia

- P. Weir, *Dead Poets Society*, 1989, U.S., Silver Screen Partners IV.
- M. Figgis, *The Browning version*, 1994, U.K., Paramount Pictures.

Esiste una nutrita raccolta di *short stories* trascritte sul sito: <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/>.

Numerose *short stories* audio in lingua inglese sono scaricabili gratuitamente dal sito: <http://ed.espresso.repubblica.it/shortstories2010/>.

All'interno del blog <http://shortiesstor.wordpress.com> sono state trascritte le sei *short stories* inserite nel progetto didattico, mentre all'interno del blog <http://treracconti.wordpress.com/> viene presentato un possibile impiego delle *short stories* che non hanno trovato spazio nel presente articolo.

Dislessia evolutiva

Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici

Carlos Melero Rodríguez

Abstract With the Law 170/2010 (Italian B.O.E. n. 244 18th October 2010) Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico (New rules about specific learning difficulties in the teaching environment), a new obligation for the schools is included. They need to adapt the art of teaching and the assessment to these difficulties. Adding if necessary compensatory tools, granting activities or partial syllabus dispensation. This obligation is also extended to the universities (art. 5). This work will try to show the most suitable computer compensatory tools for the teaching and learning process of a foreign language. But first, a neurolinguistic and psychological frame will be outlined so that it can be used to choose from such tools.

Sommario 1. Introduzione – 2. Definizione – 3. Quadro neurolinguistico – 3.1. Analisi pattern visivo – 3.2. Modelli analisi visiva – 3.2.1. Modello pandemonio – 3.2.2. Modello McClelland e Rumelhart – 3.3. Dual Route Model – 3.4. Il lessico mentale – 3.5. Tipi di dislessia – 3.5.1. Fonologica – 3.5.2. Superficiale – 3.5.3. Profonda – 3.6. Conclusioni del quadro neurolinguistico – 3.6.1. Dislessia fonologica – 3.6.2. Dislessia superficiale – 3.6.3. Dislessia profonda – 4. Quadro psicologico – 4.1. La motivazione – 4.1.1. Il modello tripolare – 4.2. Modello tripolare applicato alla dislessia – 4.3. Stimulus appraisal theory – 4.3.1. Sicurezza/sfida – 4.3.2. Novità/ricorrenza – 4.3.3. Bisogni oggettivi/soggettivi – 4.4. Conclusioni del quadro psicologico – 5. Mezzi compensativi informatici – 5.1. Scelta della tecnologia – 5.1.1. Integratore e con valore aggiunto – 5.1.2. Curva d'apprendimento – 5.1.3. Autonomia – 5.1.4. Multifunzione e multitasking – 5.1.5. Multidisciplinare – 5.2. Come usare questi mezzi informatici in aula – 5.2.1. Lettura – 5.2.2. Scrittura – 5.2.3. Rendere accessibili i materiali – 5.2.4. Appunti – 5.3. Conclusioni dei mezzi compensativi informatici.

1 Introduzione

Con la Legge 170/2010 («Nuove norme in materia di DSA in ambito scolastico») e il successivo decreto attuativo e linee guida, si è venuta a creare la necessità «legale» (art. 5 della Legge) di individuare approcci, tecniche e mezzi adeguati all'insegnamento/apprendimento di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

Art. 5 – Misure educative e didattiche di supporto

1. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi

provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.

2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono:

a. l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;

b. l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;

c. per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.

3. Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.

4. Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

Non solo le scuole di ogni ordine e grado, ma anche le università dovranno adeguarsi a questa Legge «flessibilizzando» la didattica, ma anche usando «una didattica individualizzata e personalizzata» ed introducendo «strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche». Per ultimo, dovranno garantire «durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari». Per poter adempiere a questa Legge, bisogna prima capire cosa sono i DSA, e quindi avere un *quadro* di riferimento *neurolinguistico* (seppur semplificato) per poi cominciare a ragionare su come adeguare la didattica di una Lingua Straniera (LS) ad uno studente con DSA. Per fare quest'ultimo, sarà necessario fare un passaggio previo, e cioè bisognerà cercare di capire quale potrebbe essere il *quadro psicologico* dello studente con DSA (in modo che la didattica non solo si adegui al disturbo ma anche alla persona). Fatto ciò, bisognerà lavorare in parallelo sui *mezzi tecnologici ed informatici* (mezzi compensativi), sui *contenuti didattici del corso*, e sulla *valutazione* (per poter valutare il livello linguistico dello studente

con DSA). Nel presente lavoro, oltre al quadro neurolinguistico e psicologico, tratteremo d'individuare i mezzi informatici da adottare come mezzi compensativi (lasciando per un secondo lavoro i contenuti didattici e la valutazione).

2 Definizione

Nel presente lavoro seguiremo la definizione(i) che indica il testo legale italiano (per un approfondimento sulla definizione Nicolson, Fawcett 2008; García Mediavilla et al. 2007). Per comodità, riportiamo di seguito l'art. 1 della Legge (l'enfasi è nostra):

Art. 1 — Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia

1. La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

2. Ai fini della presente legge, si intende per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.

3. Ai fini della presente legge, si intende per disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.

4. Ai fini della presente legge, si intende per disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.

5. Ai fini della presente legge, si intende per discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.

6. La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.

7. Nell'interpretazione delle definizioni di cui ai commi da 2 a 5, si tiene conto dell'evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia.

Cercare di fare un percorso simile a quello descritto sopra (quadro neurolinguistico, quadro psicologico e mezzi informatici compensativi) per i tre disturbi che interessano la glottodidattica (cioè, dislessia, disortografia e disgrafia) sarebbe obiettivo di un lavoro molto più denso e approfondito di

quanto questo presente possa essere, motivo per il quale concentreremo la nostra attenzione sulla dislessia.

3 Quadro neurolinguistico

Per analizzare i disturbi creati dalla dislessia si rende necessario descrivere (in modo veloce e quindi non esaustivo) i processi necessari per il riconoscimento dell'input visivo (parliamo di lettura). Tralasciamo qui l'analisi dei processi fisici di ricezione dell'input (come e quali organi vengono coinvolti nella percezione fisica delle lettere, cioè, come la luce si trasforma in impulsi nervosi nel nostro cervello) perché la dislessia non colpisce questi processi (per una spiegazione del processo Marini 2010, pp. 121 sgg.).

3.1 Analisi pattern visivo

Davanti ad un input visivo, il lettore deve riconoscere un *pattern* visivo. Questi *pattern* variano in base al sistema di scrittura usato: alfabetico, sillabico e logografico.¹ In tutti e tre i sistemi, il lettore deve analizzare la forma dei simboli, nel caso dei sistemi alfabetici (quelli che possono interessare più insegnanti nelle scuole e università italiane, e di cui parleremo in questo lavoro) dovrà attivare un processo di analisi visiva di linee orizzontali, verticali, curve (aperte o chiuse), intersezioni...

3.2 Modelli analisi visiva

Su come avvenga questo processo di analisi visiva sono stati proposti due modelli fondamentali, il primo chiamato *modello pandemonio* e proposto da O.G. Selfridge nel 1959, il secondo un modello connessionista proposto da J. McClelland e D. Rumelhart nel 1981.

3.2.1 Modello pandemonio

In sostanza, Selfridge ipotizza che l'input sensoriale viene temporalmente

¹ Nel sistema alfabetico i simboli usati tendono a rappresentare i fonemi, come nell'inglese, lo spagnolo o l'italiano. Nel sistema sillabico ogni simbolo rappresenta una sillaba, come nel sistema *kana* giapponese. Per ultimo, nel sistema logografico si usa un simbolo per una parola o per un morfema, come potrebbe essere il cinese (anche se non è logografico puro).

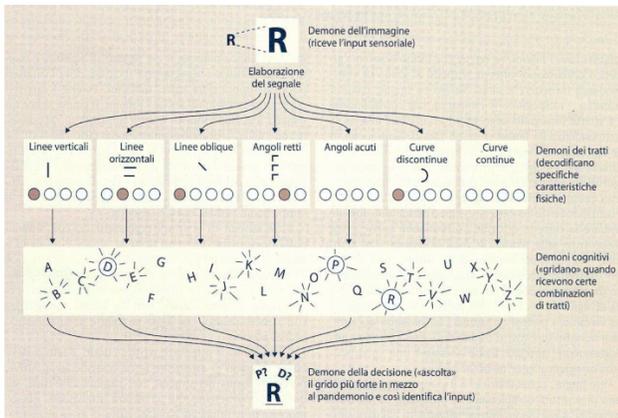


Fig. 1. Modello pandemonio. Tratto da Gazzaniga et al., 2005, p. 358.

immagazzinato nella memoria iconica del *demone dell'immagine*,² dopo si attivano 28 demoni dei tratti che analizzano l'immagine immagazzinata (cercano linee verticali, orizzontali, curve...). In base al risultato di quest'analisi, vengono attivati i demoni cognitivi che, in base ai tratti individuati dai demoni dei tratti, individuano le lettere che corrispondono a quei tratti. Per ultimo, viene attivato il demone della decisione che, in base all'informazione ricevuta dai demoni cognitivi, decide quale lettera corrisponde con l'input.

3.2.2 Modello McClelland e Rumelhart

Il secondo modello, quello di J. McClelland e D. Rumelhart, è un modello computazionale che si basa in tre livelli elaborativi organizzati in unità o nodi:

- nodo per i tratti.
- nodo per le lettere.
- nodo per le parole.

Le differenze sostanziali tra questo modello e quello di Selfridge sono la modularità/interattività, e i processi seriali/paralleli. Quello di Selfridge è modulare, cioè le informazioni seguono un flusso dal basso verso l'alto (dal demone dell'immagine fino a quello della decisione), al contrario, quello di

² Selfridge usò il termine demone per «riferirsi a uno specifico stadio, o sottostadio, nell'elaborazione dell'informazione»: Gazzaniga et al. 2005, p. 358.

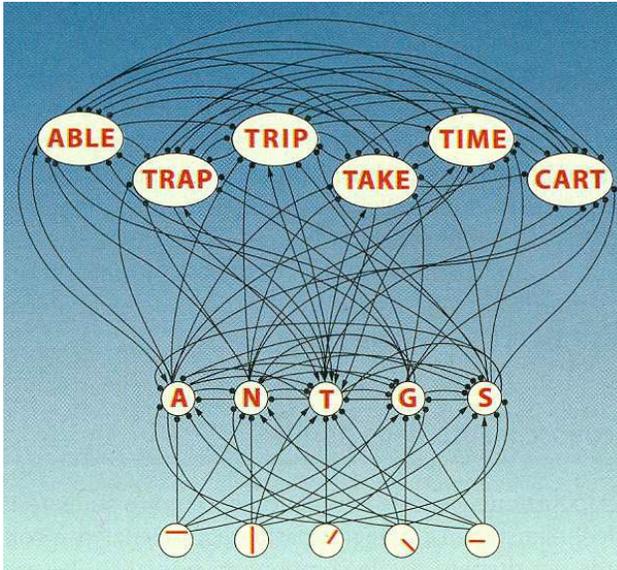


Fig. 2. Modello McClelland e Rumelhart. Tratto da Gazzaniga et al. 2005, p. 359.

McClelland e Rumelhart prevede un flusso d'informazione anche dall'alto al basso, cioè, i livelli cognitivi superiori (parole) influenzano processi più precoci che avvengono ai livelli più bassi della rappresentazione (caratteristiche fisiche o lettere). D'altra parte, quello di Selfridge è seriale, cioè le lettere vengono elaborate una dopo l'altra; invece McClelland e Rumelhart propongono un modello dove i processi possono avvenire in parallelo, cioè possono essere elaborate più lettere contemporaneamente.

Tra i due modelli, soltanto quello di McClelland e Rumelhart riuscirebbe a spiegare il cosiddetto *effetto di superiorità della parola*, dove viene presentato uno stimolo al soggetto (può essere una parola - *cane* -, una non-parola - *dane* -, o una lettera - *c*) per poi chiedere se hanno visto una lettera (ad esempio *c*) o un'altra (ad esempio *d*). La prestazione è migliore quando la lettera è presentata dentro una parola rispetto alle non-parole, ma è anche migliore la prestazione quando è dentro ad una vera parola rispetto a quando la lettera è isolata. Questo sembrerebbe indicare che le parole non sono percepite lettera per lettera, e quindi si rende necessario un flusso d'informazione dall'alto verso il basso che possa attivare o inibire le attivazioni delle lettere, facilitando in questo modo il loro riconoscimento.

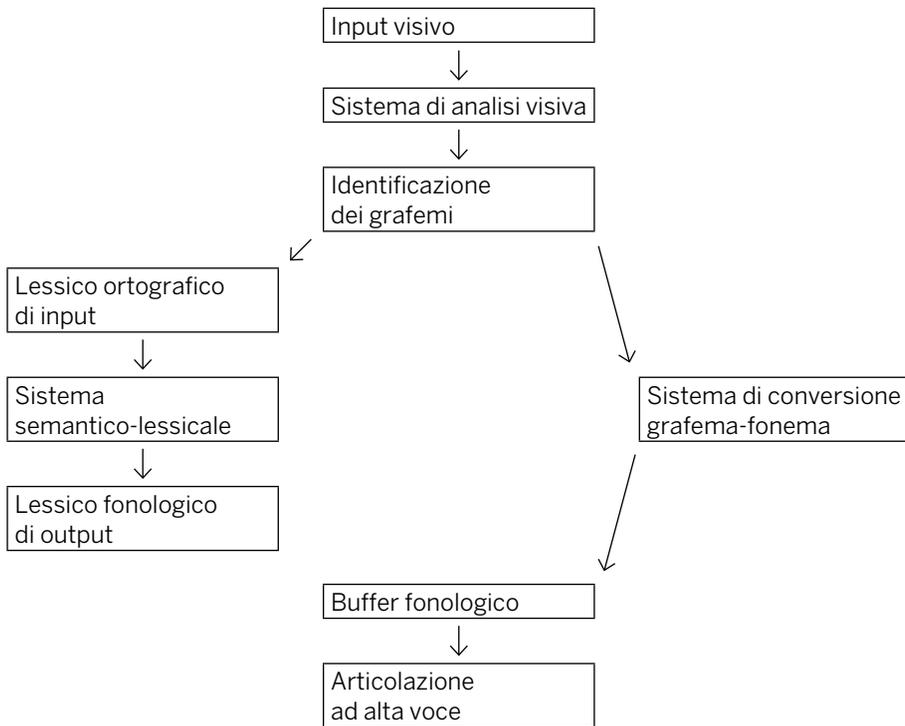


Fig. 3. Dual Route Model. Adattato da Marini 2010, p. 125.

3.3 Dual Route Model

Una volta riconosciuti i grafemi o lettere che compongono la parola letta, la comunità scientifica accetta l'ipotesi dell'esistenza di un sistema a due vie (*Dual Route Model*) proposto da Coulthart, Curtis, Atkins e collaboratori nel 1993. Questo modello prevede l'esistenza di una via lessicale e una via non lessicale.

Dopo l'identificazione dei grafemi, il modello prevede che possano essere percorse due vie diverse, la via lessicale (lessico ortografico di input, sistema semantico-lessicale e lessico fonologico di output) nel caso la parola letta sia presente nel lessico mentale, caso in cui non solo permette di riconoscere il significato ma anche la pronuncia (in particolare nei casi di irregolarità). Nel caso la parola non fosse presente nel lessico mentale, si percorre la via non lessicale (sistema di conversione grafema-fonema), dove vengono convertiti i grafemi uno ad uno nel fonema corrispondente (non conoscendo la parola, la via lessicale non si può attivare).

3.4 Il lessico mentale

Il lessico mentale è:

il magazzino mentale delle informazioni riguardanti le parole, nel quale sono contenute l'informazione semantica (qual è il significato di una parola?), l'informazione sintattica (come sono organizzate le parole in modo da formare una frase?) e quella relativa alla forma delle parole (qual è l'ortografia e quale il *pattern* dei suoni che le compongono?) [Gazzaniga et al. 2005, p. 344].

Sono molte le ipotesi avanzate sul funzionamento e la strutturazione del lessico mentale, ma tutte coincidono nel fatto che deve essere organizzato a mo' di rete lessicale, questo perché se una persona adulta conosce (in modo passivo) circa 50.000 parole, e può riconoscerne o produrne circa 3 al secondo, è evidente che l'organizzazione di questo magazzino lessicale deve essere altamente efficace per poter individuare le parole ad una velocità così elevata. Elementi a favore di una organizzazione a rete, oltre alla velocità d'accesso, sono:

- Entrata ed uscita di parole: le parole si possono dimenticare (uscire) e far entrare (imparare nuove parole).
- Accesso più veloce alla parole più usate: grazie alla ricerche condotte, è stato dimostrato che le parole a più alta frequenza sono accessibili ad una maggiore velocità, ad esempio, accediamo più velocemente alla parola *canè* piuttosto che alla parola *struzzo*.
- *Effetto di vicinanza (neighborhood effect)*: le parole che hanno più somiglianze attivano più possibili «entrate» del lessico mentale e questo creerebbe un fenomeno di competizione, e quindi un ritardo nell'individuazione.
- *Priming semantico*: sono stati realizzati studi sul *priming semantico*, dove ad un soggetto venivano presentate coppie di parole, la prima parola (innesco o *prime*) è una parola, mentre la seconda (o *target*) può essere una vera parola, una non-parola o una pseudoparola. Se il target è una vera parola, può essere o no correlato all'innesco. Il soggetto deve decidere il più velocemente possibile se il target è una vera parola o no. Si è scoperto che la decisione è molto più accurata e veloce quando il target è preceduto da un innesco correlato (ad esempio, fiore - tulipano).

Essendo questo magazzino lessicale fonologico, entrambe le vie (lessicale e non lessicale) devono attingerci dopo aver trasformato i grafemi in fonemi. La via lessicale riconosce la parola e recupera la pronuncia senza dover trasformare uno ad uno i grafemi (accesso molto più veloce); la via non lessicale prevede la trasformazione dei grafemi in fonemi (accesso più

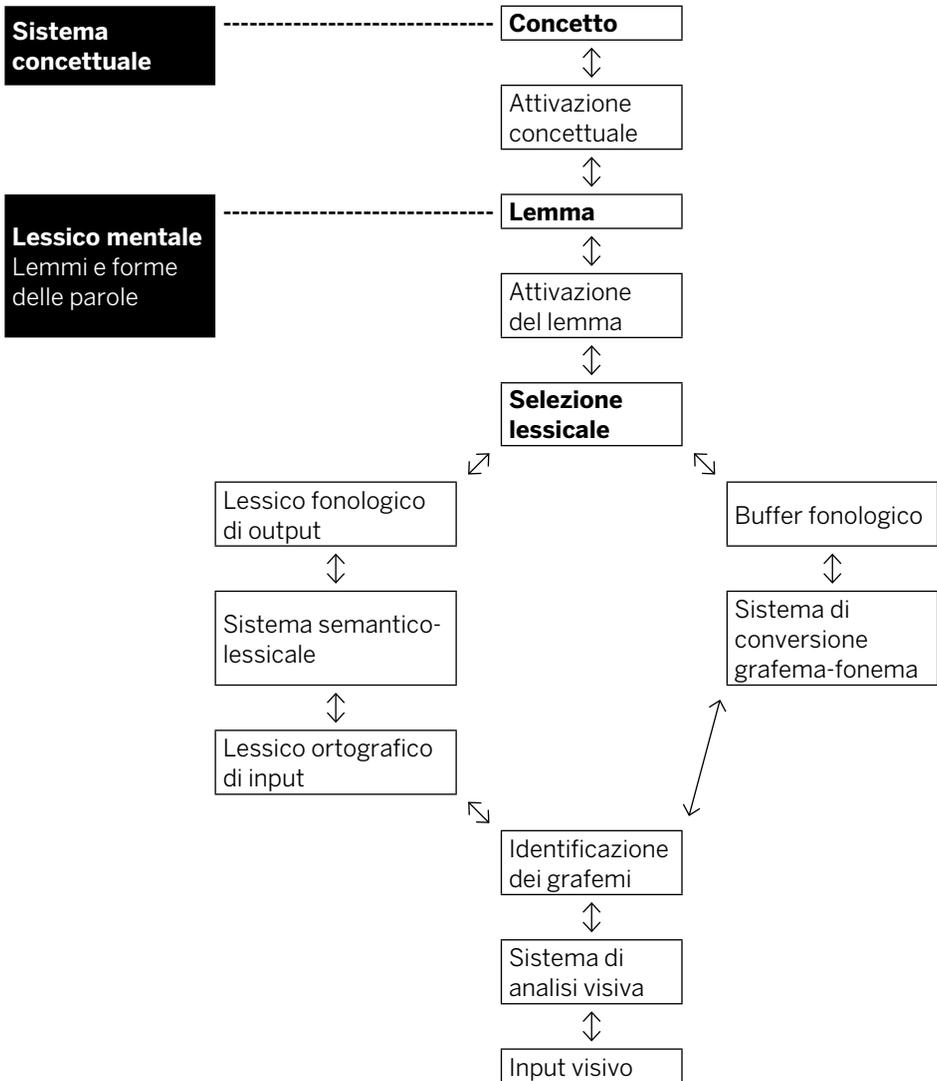


Fig. 4. Schema delle componenti nella comprensione dell'input visivo. Adattato da Gazzaniga et al. 2005.

lento). Una volta realizzata la selezione lessicale (processo che, dopo aver trasformato l'input al formato fonologico, seleziona nel lessico mentale la rappresentazione che meglio corrisponde all'input), vengono attivati il livello del lemma (deposito delle informazioni grammaticali) e poi quello del significato.

Come si può osservare da questo veloce e incompleto quadro, i processi coinvolti nella lettura di una parola sono molteplici e molto articolati, questo è tante volte dimenticato dai docenti di LS che vedono questo processo come «automatico» e non come un processo «automatizzato». Per automatizzare questo processo in una nuova lingua bisogna creare un sistema parallelo (o un subsistema) d'identificazione di grafemi (nel caso la LS abbia un sistema di scrittura diverso, ad esempio l'ebraico), di conversione grafema-fonema, semantico-lessicale, lessico mentale ecc.

3.5 Tipi di dislessia

Nel caso della dislessia, possiamo individuare tre tipi di dislessia in base al processo neuropsicologico colpito (Daloiso 2009a, pp. 27 e 28):

- Fonologica
- Superficiale
- Profonda

Vediamole velocemente una ad una.

3.5.1 Fonologica

In questo caso viene colpita la via non lessicale (anche chiamata via fonologica), cioè il sistema di conversione grafema-fonema. Questo è il sistema che viene attivato quando non si conosce la parola che si sta leggendo, quindi il sistema attivato dai bambini per lo sviluppo dell'abilità di lettura o nei casi in cui la forma grafica delle parole non è stata ancora memorizzata. Lo studente colpito da questo tipo di dislessia avrà un basso grado di consapevolezza fonologica e incontrerà notevoli difficoltà nella decifrazione di parole non familiari (cioè quelle che non useranno la via lessicale). Essendo colpita la via non lessicale o fonologica, lo studente dislessico avrà una velocità di lettura molto bassa rispetto alla media quando dovrà leggere parole non familiari (cioè, quando non potrà usare la via lessicale).

3.5.2 Superficiale

In questo caso viene colpita la via lessicale (anche chiamata via lessicale-semantic), cioè il sistema di riconoscimento della forma grafica della parola, il significato e la forma fonologica. In questo caso, lo studente dislessico, leggerà con particolare lentezza perché non può attivare la via

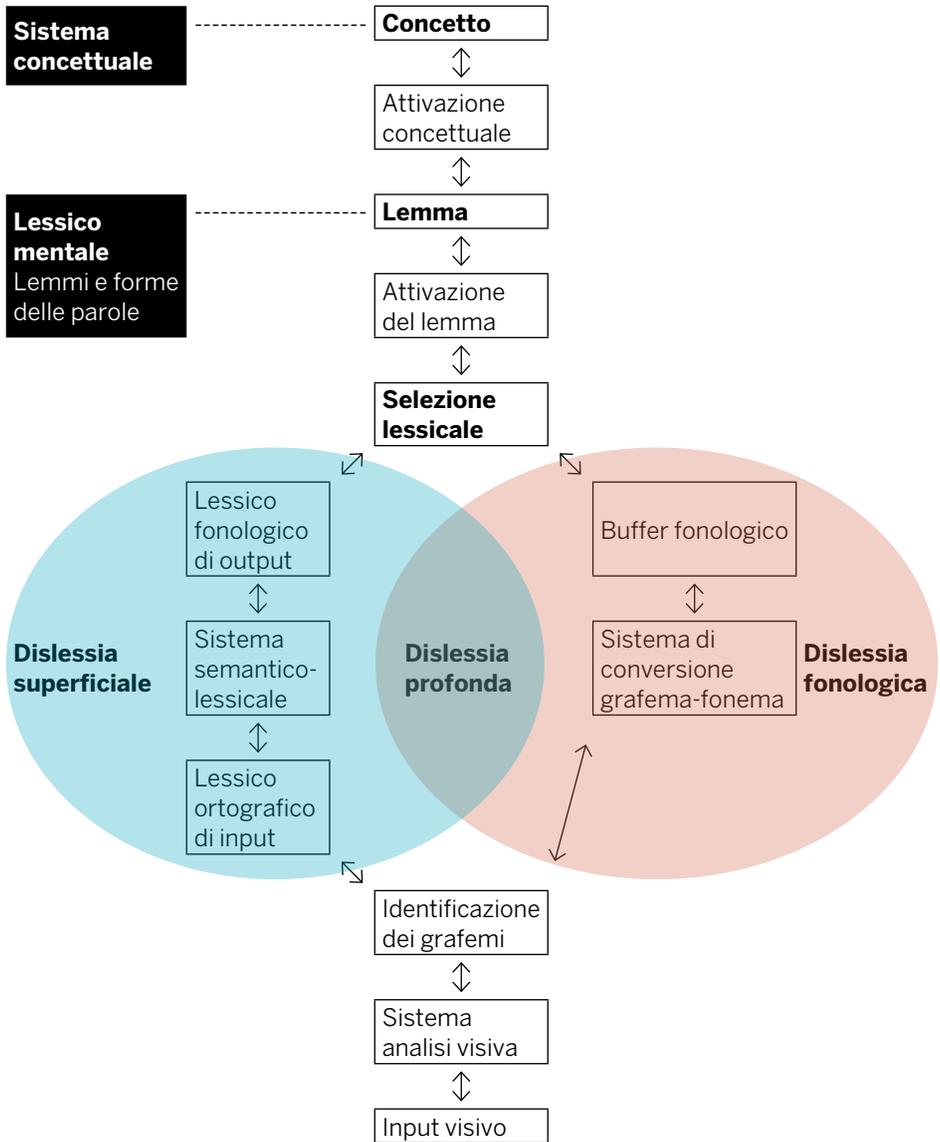


Fig. 5. Schema delle vie colpite dai tre tipi di dislessia.

lessicale che gli permetterebbe di accedere alla pronuncia e significato della parola analizzando soltanto i grafemi principali che la compongono (come fa chi ha la via lessicale intatta). Quindi, dovrà utilizzare la via non lessicale (o fonologica) per la decodifica del testo, risultando particolar-

mente lento (dovrà analizzare tutti i grafemi e convertirli) e incontrerà inoltre notevoli difficoltà nelle parole di pronuncia irregolare: in lingue trasparenti (come l'italiano o lo spagnolo) saranno poche, ma in lingue non trasparenti (come l'inglese) i problemi di questo tipo saranno moltissimi. Queste parole di pronuncia irregolare verranno «regolarizzate» in quanto non ha accesso (o è limitato) alla via lessicale, luogo dove vengono immagazzinate le informazioni fonologiche di questo genere. Ad esempio, in inglese, la lettera *c* viene pronunciata in modo diverso nella parola *cop* («poliziotto») e *cerebellum* («cervelletto»), lo studente con dislessia tenderà a regolarizzare la lettura di entrambe (grafema-fonema).

3.5.3 Profonda

In questo caso le vie colpite sono entrambe (lessicale e non lessicale), dando come risultato un'accumulazione di problematiche tipiche della dislessia fonologica e superficiale:

- ridotta velocità di lettura;
- errorea decodifica di parole irregolari sconosciute;
- errori di associazione tra significante e significato;
- difficoltà nella decifrazione di parole non familiari;
- ecc.

A questo, bisogna aggiungere che lo studente colpito da dislessia profonda può anche commettere errori di tipo semantico (leggere «gatto» al posto di «cane»), errori visivi (leggere «cane» al posto di «pane»), errori nella morfologia derivazionale (leggere «incapacità» al posto di «incapace») o errori di tipo paragrammatico (leggere «con» al posto di «a»). Si è anche osservato che gli studenti colpiti da dislessia profonda hanno più facilità ad apprendere e leggere parole con referenti concreti (ad esempio «cane») rispetto a parole con referenti non concreti (ad esempio «libertà»).

3.6 Conclusioni del quadro neurolinguistico

Per quanto riguarda la lettura nella dislessia evolutiva, come abbiamo potuto vedere, possiamo individuare tre tipologie (fonologica, superficiale e profonda) per quanto riguarda il processo colpito. Questo avrà una chiara ricaduta nella didattica di una LS, ma conoscendo il tipo di dislessia dello studente, e quindi il canale(i) colpito(i), si potranno adottare approcci e metodologie che evitino di infierire nelle disabilità dello studente e, nello stesso tempo, possano potenziare le abilità.

Quali tecniche possano aiutare in ogni tipo di dislessia, quali strumenti compensativi adottare, come creare materiale didattico o come valutare la performance degli studenti dislessici avranno sempre come punto di partenza il canale colpito e la gravità del disturbo. Conoscendo come la dislessia colpisce il processo di lettura, si potranno individuare tecniche che possano (per quanto possibile) aggirare il problema. Vediamo alcune indicazioni di carattere generale in base al tipo di dislessia (§3.5).

3.6.1 Dislessia fonologica

- Bisognerà fare una didattica ridondante quando si insegna il sistema fonetico-fonologico e ortografico della LS. Lo studente ha il canale di conversione grafema-fonema colpito e quindi ha problemi ad imparare il nuovo sistema di codifica e a decodificare parole nuove (quando diventeranno familiari potrà usare il canale lessico).
- Multisensorialità: sia nell'insegnamento/apprendimento del nuovo sistema ortografico e fonetico-fonologico, sia nella decodifica (lettura) della lingua, l'uso o attivazione di più canali può permettere la fissazione delle forme più facilmente (non si userà esclusivamente il «canale» della lettura, ma anche il movimento del corpo, le immagini ecc.).
- Uso di testi con lessico ad alta frequenza, evitando l'uso di lessico poco frequente (più parole possono usufruire della via lessicale, più fluido e comprensibile sarà il testo).
- Se il disturbo è molto severo usare il computer o tablet per la decodifica (grazie ai sintetizzatori vocali). Logicamente, per poter usufruire dei sintetizzatori i testi devono essere digitali (anche in pdf se contengono i *font* del testo e non sono immagini). Per fare questo, i sistemi di *cloud storage* e *cloud computing* possono essere di grandissimo aiuto.³
- Dedicare speciale attenzione nelle prime fasi dell'insegnamento/apprendimento alla fonetica e fonologia della lingua, cercando strategie alternative che possano aiutare lo studente a sviluppare al meglio delle proprie possibilità la consapevolezza fonologica e fonetica (base fondamentale per l'ulteriore sviluppo delle competenze).

3.6.2 Dislessia superficiale

- Bisognerà, anche in questo caso, fare una didattica ridondante e non aspettarsi dallo studente una lettura veloce, anche quando la parola è familiare (ricordiamo che la via colpita è quella lessicale e quindi deve

3 Sull'uso del *cloud* nella didattica delle lingue vedere Melero 2012.

- affidarsi esclusivamente - o quasi - alla conversione grafema-fonema).
- Quando la LS è una lingua non trasparente, cioè, dove c'è molta discrepanza tra grafia e fonìa, come è il caso dell'inglese; cercare di trovare delle regole di pronuncia che possano aiutare lo studente a crearsi una sorta di schemi fonici che lo possano guidare nella decodifica del testo (usando, ad esempio, un quaderno dove dividere le parole per schemi di pronuncia).
 - Multisensorialità: come nel caso della dislessia fonologica, nella dislessia superficiale l'uso di più canali può aiutare lo studente dislessico. Inoltre, l'uso di altri codici e grammatiche (cinesica, prossemica, oggettistica, vestemica...).
 - Uso di testi con lessico ad altra frequenza, come nel caso della dislessia fonologica.
 - L'uso di mezzi tecnologici per l'accesso al contenuto dei testi si potrebbe rendere necessario, in questo caso si veda quanto indicato per la dislessia fonologica.
 - Anche in questo caso, bisognerà dedicare una speciale attenzione, nelle prime fasi dell'insegnamento/apprendimento, alla fonetica e fonologia, cercando in questo caso delle strategie multisensoriali che possano aiutare lo studente con dislessia superficiale nell'automatizzazione dei processi di lettura (nella misura possibile).

3.6.3 Dislessia profonda

Nei casi di dislessia profonda, oltre a quanto detto per i precedenti casi, bisognerà ripensare ai contenuti «classici» dei programmi delle materie di LS, dove si dà un ruolo centrale - e a volte escludente - alla grammatica morfo-sintattica e al contenuto lessicale (competenza linguistica), tralasciando parzialmente (e a volte non tanto parzialmente) il resto di competenze: quella extralinguistica (non colpita dalla dislessia), le abilità linguistiche secondarie (neanche queste colpite dalla dislessia, ma compromesse perché colpite quelle primarie), e la competenza socio-pragmatica (non colpita, neanche questa, dalla dislessia). Sia nel caso della dislessia profonda, sia negli altri due casi, si potrebbe ipotizzare che, rendendosi necessaria una diminuzione del contenuto del programma «morfo-sintattico e lessicale» della materia per lo studente con dislessia, si potrebbe tranquillamente compensare con un aumento del contenuto del programma per le competenze e abilità non colpite dalla dislessia, compensando (in un certo senso) le difficoltà con le capacità comunicative e cognitive dello studente. Per un quadro sulle competenze: Balboni 2012 e 2008a.

Come si può facilmente dedurre, tutti questi accorgimenti, modifiche ecc. non sono in beneficio esclusivo dello studente DSA, ma il «potenziamento»

delle *altre competenze e abilità*, la multisensorialità, la fissazione e cura della fonetica e fonologia ecc. sono a beneficio dell'intero gruppo classe (sia questo della scuola sia universitario). Tutti i processi per la decodifica della scrittura, che apparentemente sono automatici, in una nuova lingua non lo sono, e tolgono capacità al *carico cognitivo* dello studente, riducendo la performance e creando situazioni non ideali all'apprendimento e acquisizione.

4 Quadro psicologico

Gli orientamenti metodologici più moderni affermano la centralità dello studente nel processo di apprendimento linguistico. Trasferendo questo assunto al campo dell'insegnamento ad allievi dislessici, ciò significa che per elaborare modelli di educazione linguistica efficaci non è sufficiente conoscere il quadro linguistico dello studente [vedi quadro neurolinguistico nostro]. È altrettanto essenziale comprendere le dinamiche psicologiche che contraddistinguono l'allievo dislessico in contesto scolastico e che potrebbero riproporsi durante lo studio di una LS (Daloiso 2009a, p. 32).

Il nostro non è uno studio psicologico sulla dislessia, bensì la nostra idea è quella di guardare gli approcci e/o le tecniche glottodidattiche dal punto di vista dello studente con dislessia ed individuare punti critici e di forza, in modo da poter adeguare la didattica non solo al disturbo ma anche alla persona e al suo vissuto.

4.1 La motivazione

Già dagli anni settanta la glottodidattica italiana ha dato alla *motivazione* un ruolo centrale nel processo di apprendimento/acquisizione linguistica da parte degli studenti. Negli anni settanta Renzo Titone propose il modello *egodinamico*, dove ogni persona (cioè, il suo *ego*) ha un progetto di sé; se questo progetto richiede la conoscenza di una lingua, lo studente individua una *strategia*. A questo punto subentra il momento *tattico*, dove si valuta il risultato che può rafforzare la strategia e quindi l'ego, oppure, dando un feedback negativo, si innescia il filtro affettivo e il progetto cade (per una descrizione più accurata Balboni 2012 e 2008b).

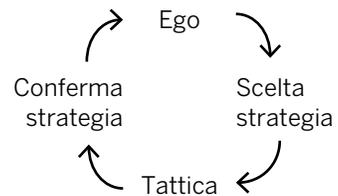


Fig. 6.
Modello egodinamico di Titone.

4.1.1 Il modello tripolare

Balboni, rielaborando questo modello, propone il modello *tripolare piacere/bisogno/dovere* (Balboni 2012 e 2008b). Nelle parole di Balboni: «Dalla teoria della motivazione applicata al marketing abbiamo tratto un modello motivazionale, che ha una buona potenza descrittiva» (Balboni 2012, p. 87). Il modello, come indica il nome, si basa su tre cause:

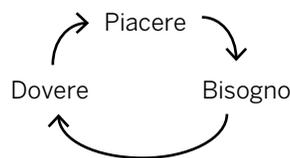


Fig. 7.

Modello tripolare di Balboni.

- *Dovere*: porta all'apprendimento ma non all'acquisizione (Balboni 2012, pp. 39 sgg.). È possibile trasformare questo *dovere* in *sensu del dovere* (vedi Caon 2006 e Balboni 2008b) che, questo sì, può creare motivazione.
 - *Bisogno*: motivazione razionale e consapevole, presenta due limiti:
 - deve essere percepito dallo studente;
 - se lo studente considera di aver soddisfatto il proprio bisogno, non funziona più.
 - *Piacere*: oltre al piacere egodinamico, possono esserci altre tipologie di piacere (se sostenute dal docente in aula):
1. *il piacere di apprendere*: è un piacere primario che si annulla con il fallimento. Quindi bisogna proporre attività fattibili (Krashen i+1). L'errore è parte dell'apprendimento/acquisizione. Lo studente deve sbagliare e non fallire.
 2. *Il piacere della varietà*: la monotonia annulla la motivazione, durante la didattica è necessario trovare anche un equilibrio tra varietà e ricorrenza. L'eccessiva varietà può non essere produttiva, in special modo con bambini piccoli (che hanno bisogno della ricorrenza per sviluppare autostima e sicurezza) e con studenti adulti con stili di apprendimento sistematici (per un approfondimento nella teoria delle intelligenze multipli e stili di apprendimento Torresan 2010).
 3. *Il piacere della novità*: molto legato al precedente. Vedremo questo punto più avanti quando parleremo della *Stimulus appraisal theory* di Schumann (§4.3).
 4. *Il piacere della sfida*: mettersi alla prova è motivante, ma soltanto quando la sfida è realizzabile, cioè l'input è commisurato al livello dello studente.
 5. *Il piacere della sistematizzazione*: scoprire come funziona un meccanismo, un codice ecc. provoca piacere. Far scoprire (forse in parte) le regole della lingua allo studente (e non insegnarla) può provocare questo piacere.

6. *Il piacere del senso del dovere*: lo studente può trovare piacere nel realizzare delle attività non piacevoli grazie alla relazione stabilita con il docente (visto come guida o tutor) quando far piacere al docente provoca anche piacere nello studente.

4.2 Modello tripolare applicato alla dislessia

Prendendo come base il modello tripolare di Balboni, cerchiamo di vedere come questo si «incastra» nello studente dislessico (sia questo colpito da una dislessia fonologica, superficiale o profonda, come si è visto in §3.5).

- **Il dovere**: quando uno studente con dislessia affronta lo studio di una LS, ha già alle spalle un vissuto accademico tante volte (in particolare se la dislessia non è stata diagnosticata nei primi anni di scuola) pieno di insuccessi e di grandi sforzi per mantenersi «al livello» dei compagni. Il senso del dovere può essere vissuto dallo studente dislessico in modo molto più pesante perché accompagnato da un continuo senso di non adempimento a questo dovere. Se nel caso degli studenti *non* dislessici c'è la possibilità di far evolvere il *dovere* in *senso del dovere*, nello studente dislessico questa evoluzione/trasformazione acquista una grandissima importanza: il legame affettivo tra docente (o tutor) e studente, può servire da leva motivazionale nell'affrontare attività non piacevoli.
- **Il bisogno**: in questo caso, lo studente dislessico, sempre a nostro avviso, non presenta particolarità rilevanti rispetto agli studenti non dislessici.
- **Il piacere**:
 - **Egodinamico**: lo studente dislessico, quando comincia lo studio di una LS, ha un forte piacere egodinamico, forse per una sorta di rivincita o una possibilità di «ricominciare daccapo» con una nuova lingua, dove tutto il gruppo classe comincia da zero e sono tutti nello stesso punto di partenza. Questo piacere egodinamico, molto legato alla novità (della materia e non delle attività), ha un forte rischio di sparizione se l'ambiente di studio non è motivante (bisogna mantenere, con tecniche e accorgimenti, questo piacere iniziale).
 - **il piacere di apprendere**: come si diceva prima, questo piacere viene annullato dal fallimento. Lo studente dislessico ha difficoltà nell'acquisizione/apprendimento di una LS e il numero di errori in lettura e le difficoltà nell'acquisire il sistema ortografico e fonetico-fonologico affioreranno già nei primi momenti, quindi il docente dovrà attivare tutti i meccanismi necessari per evitare che lo studente veda questi come fallimenti, e li veda invece come sbagli. Bisognerà evitare di infierire sull'errore, psicologicamente lo studente dislessico (a causa del vissuto accademico) è particolarmente sensibile all'errore. La nozione di Krashen $i+1$ dovrà essere (in un certo senso) reinterpretata:

avendo il canale fonetico, fonologico o entrambi colpiti, il processo di apprendimento/acquisizione dello studente dislessico è più lungo. Infatti, anche se apparentemente una nozione è stata appresa, nella lezione successiva è stata dimenticata; questo è dovuto a problemi nella memoria di lavoro. In virtù di questo fatto, la didattica dovrà essere ridondante, quindi la formula di Krashen $i+1$ bisogna rivederla ogni giorno, ritornando alla i e non dandola per scontata.

- Il piacere della varietà/novità: nel variare l'input, bisognerà fare attenzione a non usare tecniche o metodologie che vadano a infierire sulle difficoltà dello studente dislessico.
- Il piacere della sfida: nello studente dislessico, riuscire in una sfida è fortemente piacevole. Avere il senso di farcela, di essere in grado di rimanere al passo con le richieste del docente è, a causa dell'alto numero di insuccessi, altamente motivante e piacevole.
- Il piacere della sistematizzazione: anche in questo caso, per gli stessi motivi del punto precedente, questo piacere può diventare fortemente motivante.
- Il piacere del senso del dovere: come si accennava prima, creare un legame affettivo e un patto formativo condiviso con lo studente dislessico permetterà di sfruttare questo piacere nella realizzazione di attività che non trovano un «aggancio» nei piaceri precedenti.

Il modello tripolare «spiega come uno studente decide se le azioni che ha intrapreso confermano la sua strategia a lungo respiro, rinforzando l'idea che imparare una lingua straniera sia una cosa utile (*bisogno*) e imprevedibilmente stimolante (*piacere*) anche nei casi in cui è impostata dal sistema formativo (*senso del dovere*)» (Balboni 2012, p. 89).

4.3 Stimulus appraisal theory

È importante vedere anche come il cervello (neurobiologicamente) riceve e valuta gli *input* che riceve in modo più o meno cosciente perché, in base ad una valutazione positiva o negativa, l'input verrà elaborato e immagazzinato (in caso di valutazione positiva) o bloccato (in caso di valutazione negativa) finché la traccia mnemonica sparisce. Sul processo di valutazione/apprezzamento di questo input, seguiamo la *Stimulus appraisal theory* di Schumann, secondo la quale la valutazione degli input segue questi criteri:

1. novità: l'organismo valuta anzitutto la novità e la discrepanza tra input e le proprie aspettative.
2. piacevolezza intrinseca: in secondo luogo l'organismo valuta il senso di piacere o dis-piacere suscitato dall'input; una valutazione positiva di

questo parametro induce a reazioni di avvicinamento e di appartenenza rispetto alla situazione.

3. pertinenza rispetto ai bisogni e agli obiettivi: il soggetto procede nella valutazione dell'input giudicando se esso ostacola o favorisce il raggiungimento dei suoi obiettivi formativi, sociali, culturali;
4. realizzabilità: il soggetto valuta poi la comprensibilità dell'input e la sua adeguatezza rispetto alle proprie capacità;
5. sicurezza psico-sociale: l'organismo determina se la situazione è conforme agli standard e alle aspettative del proprio gruppo sociale, e se può minare o rafforzare la propria immagine sociale.

Nei contesti di insegnamento/apprendimento linguistico, pertanto, l'input deve suscitare emozioni positive, facendo leva innanzitutto su quelle primarie (universali) come la gioia e la sorpresa, ed evitando situazioni che generino paura, ansia, collera. Ciò costituirà la base per poter lavorare sulle emozioni secondarie, come l'autostima, il senso di appartenenza e di sicurezza [Daloiso 2009b, pp. 45-46].

Come indica Daloiso sopra queste righe, bisogna assicurare che l'input linguistico susciti emozioni positive, ancora di più in uno studente dislessico che, quando affronta lo studio di una LS, ha già un vissuto accademico tante volte negativo, che renderà più difficile il lavoro del docente nel creare un ambiente di apprendimento motivante e positivo (l'ansia di prestazioni dello studente dislessico, la paura dello sbaglio, l'insicurezza dentro il gruppo classe ecc.).

Sempre in Daloiso (2009b) - ma anche in Caon (2008) - si declinano questi elementi (Daloiso lo fa confrontandoli a coppie tra di loro, struttura che noi seguiremo in questo lavoro) per quanto riguarda la didattica delle LS in aula. Noi, partendo da questo, cercheremo di declinarli ulteriormente per quanto riguarda la didattica di LS a studenti con dislessia.

4.3.1 Sicurezza/sfida

Lo studente si coinvolgerà nelle attività se sente che queste sono realizzabili, che sono alla sua portata. Con studenti dislessici, questo senso di sicurezza/sfida acquisisce una notevole importanza dal momento in cui lo studente DSA (in moltissimi casi) ha una bassa autostima (a volte arrivando a quadri di depressione) dovuta ai continui fallimenti di fronte ad un impegno e studio considerevoli. Per poter arrivare a questo bisogna:

- adeguare le attività alle effettive capacità dello studente: con studenti DSA (come si vedeva poco prima) bisogna fare una didattica ridondante. Questo implica un'attenzione speciale a questo adeguamento, non ba-

sta aver visto un argomento, bisogna rivederlo e assicurarsi che questo sia stato «acquisito». Inoltre, dipendendo dal tipo di dislessia (fonetica, superficiale, profonda) o da quanto severa essa sia, certi input possono essere «per default» fuori dalle loro capacità (ad esempio lettura di brani ad alta voce).

- stabilire un rapporto di fiducia reciproca tra *insegnante*⁴ e studente: in modo che lo studente si senta guidato e aiutato dall'insegnante, piuttosto che giudicato o valutato. Come abbiamo visto prima, lo studente DSA risente molto dall'errore e bisogna non solo non infierire su questo, ma cercare di stabilire questo tipo di rapporto dove lo studente si senta a proprio agio quando sbaglia e accetti di buon grado le indicazioni (non correzioni) dell'insegnante.
- sicurezza psico-sociale dello studente: le attività didattiche sono attività di gruppo (perché la classe è un gruppo) e la LS è uno strumento sociale, di comunicazione che serve (principalmente) a comunicare tra le persone. Tutto questo implica che ogni studente, dentro il gruppo classe e fuori del gruppo classe, ha un ruolo e una posizione nel gruppo: nel caso di studenti giovani o adolescenti nel «branco classe», nel caso di studenti adulti, hanno una posizione sociale raggiunta che devono «difendere» o «mostrare» in classe (per approfondire Caon 2008, cap. 3). Lo studente DSA, molto spesso, si sente tagliato fuori dal gruppo, può avere una posizione debole: è quello che non sa leggere, o quello che ha un computer sul tavolo, è quello «diverso». Ogni giorno questo succede meno spesso, e ci auguriamo che possa scomparire, ma è naturale che l'allievo con DSA abbia un ruolo meno «forte» nel gruppo (in modo speciale tra giovani/adolescenti e bambini). Per questo motivo, bisogna valutare caso per caso se l'attività proposta potrebbe minare la sicurezza psico-sociale dello studente, se lo studente DSA può percepire in questa attività un rischio di «perdita della faccia» davanti ai compagni. Per evitare queste situazioni bisognerà stabilire a priori in patto formativo condiviso, concordare certi tipi di attività, «negoziare» i ruoli da giocare.

4.3.2 Novità/ricorrenza

La novità può servire ad avere una risposta positiva allo stimolo, ma è anche vero che un eccessivo ricorso alla novità può provocare disorientamento non solo tra gli studenti DSA, ma tra gli studenti analitici, ad esempio. La novità con studenti dislessici può essere positiva se usata nei canali coinvolti o nel punto di partenza; potrebbe anche esserlo se usata nella

4 Balboni 2008b, p. 44 sgg. sulla figura dell'insegnante.

tipologia di esercizi. Qui, però, bisogna fare attenzione a non cambiare (nel caso della dislessia) tipologia molto spesso quando sono attività legate alla lettura di un testo, in particolar modo nella fase di apprendimento del sistema fonetico e ortografico. Lo studente dislessico ha bisogno di più tempo per automatizzare certi processi, ha bisogno di ripetere le strutture per fissarle, la didattica dovrà essere quindi ridondante; in altre parole: ha bisogno di stabilire dei *pattern* che siano fissi, cambiare tipologia di esercizio quando quei *pattern* non sono stati ancora appresi farà più confusione allo studente. La novità si potrà proporre segmentando le attività e realizzando attività più brevi, più consoni al dislessico, che fa uno sforzo maggiore e, quindi, ha bisogno di pause più frequenti.

4.3.3 Bisogni oggettivi/soggettivi

Il bisogno oggettivo (carenze linguistiche, lacune lessicali ecc.) non sempre coincide con quello soggettivo (interessi dello studente, la sua percezione sulle proprie competenze ecc.). Con lo studente DSA, si rende necessario spostare i bisogni oggettivi, nei casi in cui il disturbo sia impedimento al raggiungimento degli obiettivi prefissati per il corso, sarà compito dell'insegnante compensare le «perdite di contenuti» (ad esempio, lessico) potenziando il programma nelle competenze dove lo studente ha meno disturbo o dove non ne ha.⁵ Come indica Dalouis (2009b), sarà anche compito dell'insegnante «valorizzare gli interessi degli allievi», usare ad esempio testi, video o tematiche vicini agli interessi di tutti gli studenti potrà essere la porta d'accesso ad un nuovo punto di vista da parte degli studenti sulla lingua (uno strumento per i loro obiettivi/bisogni e non più una materia scolastica/universitaria).

4.4 Conclusioni del quadro psicologico

Lo studente DSA ha un quadro psicologico che ci azzardiamo a definire «delicato», tra le cause si possono indicare il passato accademico/scolastico molto spesso pieno di insuccessi, le oggettive difficoltà a mantenersi al passo con i compagni o la percezione di una velocità di eloquio più elevata di quella reale; in questa situazione, un'attività didattica tradizionale può essere molto stancante. Tutti questi problemi o fragilità fanno sì che lo studente abbia una certa insicurezza emotiva e una bassa autostima (tra altri tipi di complicazioni), il che provoca nello studente dislessico uno

⁵ Come s'indicava nell'introduzione (§1), i contenuti didattici saranno trattati in un prossimo lavoro.

stato d'ansia più pronunciato e costante rispetto ai compagni. Questo stato d'ansia (che arriva a punte altissime in situazioni di verifica, interrogazioni orali, lettura in pubblico, o situazioni simili) aggiunto al resto del quadro delineato fino adesso, alza delle barriere glottodidattiche che, se non impediscono, rendono però difficile l'insegnamento e l'apprendimento/acquisizione di una LS da parte di uno studente dislessico.

Per poter abbattere queste barriere, in primo luogo, l'insegnante deve essere consapevole del quadro psicologico particolare che possono presentare gli studenti dislessici; in secondo luogo, bisognerà adeguare la didattica della lingua caso per caso, in base non solo al quadro neurolinguistico dello studente (§3), ma anche al quadro psicologico particolare e personale di ogni allievo. Per fare questo, bisognerà stabilire e contrattare con lo studente un patto formativo chiaro e ben condiviso, dove tra insegnante e allievo si possa creare una sorta di contratto in cui obiettivi, tecniche e contenuti siano condivisi e chiari ad entrambe le parti.

5 Mezzi compensativi informatici

Dopo aver delineato un quadro neurolinguistico (§3) e psicologico (§4), possiamo passare a vedere quali mezzi compensativi informatici possono essere adottati per gli studenti dislessici, cercando di trovare una soluzione che possa al contempo compensare la difficoltà dello studente DSA ed integrarsi nell'aula ed essere usata da tutti gli integranti del gruppo classe.

5.1 Scelta della tecnologia

Il primo passo, a nostro avviso, sarà fare una scelta del mezzo compensativo. Questo mezzo dovrà avere alcuni requisiti perché possa essere inserito nell'aula, non solo per lo studente con DSA ma per tutti gli studenti: in questo caso, non sarà più un mezzo compensativo ma un mezzo didattico, eliminando già alla radice una causa di discriminazione dello studente dislessico. Vediamo velocemente alcuni di questi requisiti (questa lista non è esaustiva, ma può servire come un punto di partenza per un lavoro più approfondito).

5.1.1 Integratore e con valore aggiunto

Il mezzo da scegliere deve essere integratore nel senso che deve essere un'apparecchiatura che possa essere la stessa per tutti gli studenti, e qui possiamo parlare non soltanto di studenti con DSA, ma anche studenti

con problemi di vista, di movimento degli arti ecc. Inoltre, l'introduzione di un mezzo informatico nell'aula deve essere giustificata da un valore aggiunto che questa apporta alla didattica, in altre parole, se inserisco un computer per fare esercizi che possono essere fatti facilmente su carta, forse conviene mantenere la carta.

Se uniamo questi due requisiti abbiamo come risultato un'apparecchiatura che può dare un valore didattico aggiuntivo a tutti gli studenti e, al contempo, essere un mezzo compensativo per lo studente DSA (o con altri disturbi), relegando ad un secondo piano il carattere compensativo della tecnologia per introdurre al primo posto il carattere didattico comune. Come s'indicava nel quadro psicologico dello studente dislessico (§4), questo ha - molto spesso - una grande fragilità per quanto riguarda l'autostima e, a causa del disturbo, si può sentire fuori dal gruppo classe (è colui che legge male, che fa andare piano la classe, che non partecipa...). Usando tutti lo stesso dispositivo, si può evitare che lo studente si senta «diverso» perché fa uso di un'apparecchiatura che gli altri non usano. Questo ragionamento è ugualmente valido per altri tipi di disturbo, ad esempio, lo studente con ipovisione: se la tecnologia può evitare che si abbiano fotocopie diverse, esami diversi e quant'altro, lo studente potrà sentirsi più facilmente e pienamente integrato nel gruppo classe, con tutte le conseguenze positive che questo può avere per la classe di LS.

5.1.2 Curva d'apprendimento

Intendiamo qui per «curva d'apprendimento» quello che viene indicato in inglese come *learning curve*, e cioè un valore (approssimativo) della quantità di tempo che un utente impiega ad imparare a destreggiarsi con un determinato software. Questa curva è la rappresentazione bidimensionale di una funzione, dove nell'asse delle ascisse viene indicato il tempo e in quello delle ordinate la capacità di destreggiarsi; perciò, più alta o ripida è la curva, più semplice sarà l'utilizzo e più velocemente il software diventerà familiare all'utente.

Questa curva d'apprendimento è, a nostro avviso, fondamentale per l'hardware (la macchina) e il software (programma) che si andrà a scegliere. Tante volte la scelta non si fa in base a questa curva ma in base ad altri parametri (anche importanti, ma non decisivi) come il costo, ad esempio. Un mezzo informatico (e quindi anche il software che codesto fa girare all'interno) deve essere un attrezzo o mezzo «muto», non deve essere un mezzo «rumoroso»; diciamo «muto» perché non deve deconcentrare l'utente, lo studente o docente non devono studiare l'uso della macchina, dovrebbero impiegare il minimo indispensabile di risorse cognitive per l'utilizzo della macchina per poter concentrare le risorse cognitive a disposizione sull'attività o *task* che si sta realizzando. Se il mezzo informatico è

«rumoroso», toglierà capacità al carico cognitivo perché l'interazione con la macchina non è naturale e richiede di concentrarsi su come dialogare con questa macchina e non sull'attività o *task* da realizzare.

Oltre al fatto che avere un attrezzo con una curva d'apprendimento alta è, di per sé, positivo in qualsiasi contesto (a maggior ragione se parliamo di didattica), bisogna ricordare che lo studente dislessico, oltre ai problemi di memoria di lavoro, in molte attività quotidiane nell'aula di LS deve impiegare molte risorse cognitive in attività che, di norma, sono automatizzate - e quindi richiedono pochissima capacità cognitiva -, ad esempio la lettura di parole non familiari. Se, per compensare questa difficoltà dello studente, adottiamo un mezzo che da una parte può compensare le difficoltà ma, dall'altra, a causa di una curva d'apprendimento bassa, aggiunge quella d'imparare ad usarlo e di dedicare più risorse cognitive di quelle strettamente necessarie nell'uso quotidiano del mezzo, non stiamo effettivamente compensando il problema o disturbo ma, piuttosto, lo stiamo spostando dal problema di lettura al problema di come usare il mezzo perché mi aiuti a leggere.

Per, forse, capire meglio questo punto, pensiamo ad esempio al classico gioco Pac-Man. Nel nostro computer di solito giochiamo interagendo con il software con i tasti della tastiera: il ragazzo già abituato a questo uso della tastiera si muove senza difficoltà perché ha già «automatizzato» i movimenti. Chi non è abituato all'inizio fa fatica a coordinare occhio e dita per muoversi lungo lo schermo. Questa interfaccia (la tastiera) ha una determinata curva d'apprendimento. Pensiamo adesso invece allo stesso gioco, sul nostro medesimo computer ma questa volta, al posto di usare la tastiera, useremo il joystick: la curva d'apprendimento è decisamente minore perché la periferica con cui «dialoghiamo» con il computer è più naturale e intuitiva. Lo stesso succede con il software: ci sono molti software che fanno le stesse cose, ma il modo in cui si arriva ad una certa funzione o il modo in cui sono disposte le informazioni o menù possono cambiare radicalmente la curva d'apprendimento (fino al punto di rendere quasi impossibile l'utilizzo di un certo software se non si è un esperto).

Quindi sarà importantissimo individuare un mezzo compensativo che abbia una curva d'apprendimento alta, in modo che possa essere inserito nella didattica e nell'aula in modo naturale, in modo «silenzioso», come si indicava prima.

5.1.3 Autonomia

Altro aspetto della tecnologia che a volte non è tenuto in conto è l'autonomia, intesa in un triplo senso:

- **Autonomia di batteria:** un'apparecchiatura che richiede di essere collegata ad una fonte elettrica limita molto il suo uso in aula perché bisogna stabilire una disposizione fissa dei posti di lavoro per gli studenti (annullando la possibilità di avere un'aula flessibile che possa adattarsi alla didattica) come succede, ad esempio, con i laboratori linguistici. I computer portatili, dotati di batterie, potrebbero evitare questo problema, ma la durata delle batterie, pur essendo relativamente elevata, non è sufficiente per una giornata di lavoro⁶ e, quindi, bisognerà attrezzare l'aula con punti di ricarica (cavi, spine ecc.). L'ideale sarebbe un'apparecchiatura leggera con batterie che possano assicurare una durata sufficiente per un lungo tempo (anche se la batteria perde capacità con il passare del tempo).
- **Autonomia d'accesso alla rete:** altro problema è l'accesso ad internet, se l'apparecchiatura non è dotata di un collegamento autonomo (connessione 3g o, in un futuro prossimo 4g) bisognerà creare una rete (con cavi o wifi), con sistemi di sicurezza e quant'altro, per poter lavorare in aula. Ma, quando lo studente è fuori dall'aula, sarà isolato, non avrà più accesso alla rete (in gita, a casa ecc.).
- **Autonomia di periferiche:** l'apparecchiatura dovrebbe essere la più semplice possibile per quanto riguarda le periferiche. Avere un attrezzo che ha bisogno di collegare una tastiera, un mouse o altro complica l'uso, non è più facilmente trasportabile o di accesso immediato.

5.1.4 Multifunzione e multitasking

Il mezzo compensativo dovrà essere multifunzione (avere il minor numero di dispositivi) e *multitasking* (in grado di realizzare varie attività contemporaneamente).

- **Multifunzione:** dovrà essere un'apparecchiatura capace di realizzare molte funzioni, ad esempio, oltre al sintetizzatore vocale (utile per il dislessico), dovrà essere in grado di navigare in internet (e quindi avere email, accesso ai sistemi di *cloud storage* e *cloud computing* ecc.), dovrebbe poter far girare programmi di videoscrittura, programmi per prendere appunti, registrare audio e video ecc. In altre parole, un'apparecchiatura che possa soddisfare tutti i bisogni, non soltanto dello studente dislessico ma anche di tutti gli studenti e dei docenti.
- **Multitasking:** dovrà essere in grado di realizzare diverse attività contemporaneamente, in modo che lo studente possa, ad esempio, scrivere

⁶ Le batterie nuove possono offrire, in un portatile di gamma media, circa 4/5 ore, dopo alcuni mesi la durata e capacità comincia a calare. Non parliamo qui dei moderni ultrabook, che hanno durate superiori ma con prezzi più alti.

un testo, navigare in internet per cercare informazioni e, nel caso dello studente dislessico, farsi leggere il testo (o anche tradurlo in altre lingue). Fare queste attività una dopo l'altra complica l'uso (lo studente non lavora linearmente, ha bisogno di accedere all'informazione nello stesso momento in cui scrive, ad esempio) e sarebbe molto meno naturale il suo inserimento.

Come abbiamo già indicato, gli studenti con DSA presentano anche difficoltà con la memoria di lavoro (Daloiso, 2009a, pp. 37 e 38), quindi è importantissimo liberare il più possibile il carico di questa memoria. Avere accesso, ad esempio, all'informazione di una pagina web, dover copiarla per trasportarla ad un sintetizzatore, sentire il contenuto della pagina e poi aprire un nuovo software per scrivere degli appunti o per inserire quest'informazione sono operazioni che richiedono molti passaggi e memorizzazione d'informazioni. L'attrezzatura dovrebbe evitare questi passaggi e permettere di fare tutto nello stesso momento e dallo stesso software, in modo da semplificare il processo e permettere di concentrarsi sul contenuto e il task.

5.1.5 Multidisciplinare

Intendiamo con questo termine un'attrezzatura che possa essere capace di servire come mezzo compensativo per tutte le materie (impensabile avere apparecchiature diverse per materie diverse) e anche come macchina per le altre attività degli studenti (evitare di avere una macchina per compensare la dislessia e altre per lo studio).

Saranno logicamente i docenti di ogni scuola ad individuare queste macchine (una comune a tutti) che possano essere usate come mezzi compensativi per gli studenti dislessici, ma anche come appoggio/potenziatore didattico per gli altri studenti. Una scelta comune (per tutti gli studenti e tutte le materie) ha delle ricadute positive sia sotto il profilo didattico per gli studenti (che impareranno ad usare solo una macchina uguale per tutti e, quindi, che non segna la diversità, ma piuttosto la annulla) e per i docenti (avendo la stessa macchina, ci sarà uno scambio di tecniche, software ecc. tra il corpo docente), sia sotto il profilo economico: non solo perché un acquisto massiccio apre le porte a sconti non indifferenti, ma anche perché ipotetici corsi d'aggiornamento per il corpo docente saranno comuni (con la conseguente riduzione dei costi) e le attrezzature aggiuntive (in caso necessario) e le impostazioni della rete o quant'altro saranno uguali per tutti.

Inoltre, se docente e studenti hanno la stessa macchina, ci sarà uno scambio di saperi anche tra loro: lo studente potrà osservare quale software viene usato dal docente per fare una certa attività (e anche come lo usa)

e il docente potrà vedere lo stesso da parte degli studenti. Ad esempio, lo studente potrà imparare e scoprire software per gestire la bibliografia e consultare cataloghi di biblioteche; in cambio, il docente forse imparerà e scoprirà un determinato software o funzione per trovare video didattici. Insomma, avere lo stesso attrezzo faciliterà di non poco uno scambio di saperi.

A nostro avviso, sono due le tipologie di prodotti presenti nel mercato che possono soddisfare i requisiti indicati.⁷ La prima sarebbe gli ultrabook, una tipologia specifica di computer portatili più leggeri e sottili (grazie a processori più piccoli, sottili ed efficienti). La seconda tipologia sono i tablet computer (in netta crescita dopo l'apparizione dell'iPad della Apple nell'anno 2010). L'ultrabook, pur riducendo il peso e aumentando la durata della batteria, continua ad avere una tastiera e un mouse (periferica che aumenta il carico cognitivo per l'utilizzo ed esclude alcuni studenti con problemi motori), inoltre, un problema non meno importante è che, se uno studente ha un ultrabook sul tavolo, lo spazio di lavoro si riduce drasticamente (o si annulla), rendendo quasi (o completamente) incompatibile l'uso di questa apparecchiatura come strumento in più dell'aula perché bisogna avere un tavolo (o gran parte di questo) dedicato.

Questi problemi sono superati con i tablet pc, inoltre, si aggiunge la connessione 3g, che permette di usare lo stesso dispositivo dentro e fuori dall'aula, in qualsiasi momento (senza, ad esempio, problemi di configurazioni di reti), potendo sfruttare tecnologie quali il *push*. Un ulteriore vantaggio dei tablet pc è il prezzo del software (in questo caso vengono chiamate *apps*), che di solito è molto ridotto: ci sono molte *apps* a disposizione, un numero considerevole delle quali sono gratuite, altre sono a pagamento con prezzi, di solito, al di sotto di 1 euro (una volta comprata si può installare su 10 macchine sempre che siano dello stesso proprietario) e, a volte, possono avere prezzi superiori, ma comunque al di sotto dei 10 euro.

Un ulteriore vantaggio di questo tipo di dispositivo è che è *sandboxed*, cioè l'utente non ha accesso alla gerarchia e configurazione interna dei file e cartelle, vede invece soltanto delle icone per le *apps*, questo permette a questo tipo di apparecchiatura di essere usata anche da chi non sa niente di computer (quindi anche bambini dai due anni) e, nello stesso momento, aumenta radicalmente la stabilità e sicurezza perché non possono essere cancellati files né cartelle accidentalmente.

7 Per una comparazione degli hardware a disposizione e la scelta per una loro introduzione nell'aula Melero 2011.

5.2 Come usare questi mezzi informatici in aula

Prendendo come scelta l'uso dei tablet come mezzo compensativo e, allo stesso tempo, come un mezzo a disposizione di tutti gli studenti (situazione ideale), proviamo ad individuare alcuni usi in aula in base alle problematiche presenti negli studenti con DSA e come inserirlo nella didattica generale del corso di LS.

5.2.1 Lettura

I problemi nella lettura, come abbiamo visto, sono legati al canale/i colpiti (modello della doppia via di Coultheart), ma possiamo individuare alcune problematiche comuni ai tre tipi di dislessia in base al canale colpito (fonologica, superficiale, profonda), che sono: lettura lenta di parole sconosciute o poco familiari, pronuncia delle parole non familiari (tendenza alla regolarizzazione, meno marcato nella dislessia fonologica) e un basso grado di consapevolezza fonologica. Nel caso della dislessia profonda, si troveranno anche errori di associazione tra significante e significato, errori semantici, visivi, di morfologia derivazionale e di tipo paragrammatico.

In tutti questi casi, l'uso di sintetizzatori vocali può essere un valido aiuto ma, come s'indicava prima, l'ideale sarebbe poter usare questo sintetizzatore mentre si naviga in internet, si prendono appunti o in diverse lingue senza dover cambiare *app* o impostazioni di sistema. Ci sono dei software che compiono questo requisito, ad esempio Knowtilus Pro,⁸ un browser capace di leggere e tradurre da e in 28 lingue diverse, regolare la velocità di lettura, prendere appunti nella stessa finestra, leggere QR e codici a barre, aprire e scaricare una vasta gamma di files, rss reader e molto altro. In una sola interfaccia si possono fare, con molta semplicità, tutte (o quasi tutte) le azioni di cui uno studente/docente può aver bisogno quando naviga in internet in cerca d'informazioni o, come vedremo più avanti, per usufruire di servizi come GoogleDocs.

Un software con queste caratteristiche può essere usato non solo dagli studenti con dislessia, ma anche dal resto del gruppo classe: farsi leggere le parole e correggere la propria pronuncia, tradurre testi e parole o prendere appunti sulle informazioni trovate senza uscire dell'*app* saranno caratteristiche che possono essere sfruttate didatticamente dentro e fuori dall'aula da tutti gli studenti (e docenti).

8 <http://itunes.apple.com/it/app/knowtilus-pro-web-browser/id401450036?mt=8> ad un prezzo, in data 28 febbraio 2012, di 3,99 euro.

Per bambini o per adulti nelle prime fasi dell'insegnamento/apprendimento della LS, ci sono innumerevoli *apps* in diverse lingue (con predominio dell'inglese) che, attraverso il gioco, aiutano la fissazione delle parole e la pronuncia. Per i bambini, saranno giochi ludici, con audio e immagini e che, di solito, usano la stessa identica interfaccia e grafica per le diverse lingue (basta cambiare nelle opzioni dell'*app* la lingua per passare dall'italiano all'inglese o spagnolo, mantenendo però la stessa interfaccia con l'utente). Questo ha un grande vantaggio per il bambino dislessico, ed è la ridondanza e la stabilità dell'input: per insegnare la parola «gatto», in inglese *cat*, usiamo la stessa grafia, lo stesso suono, la stessa foto, ma cambia la parola. In questo modo, colpiamo i diversi canali con lo stesso identico input (foto, audio, interfaccia) ma cambiamo soltanto la parola e la lettura, aiutando non di poco il bambino dislessico.

Per quanto riguarda gli adulti, ci sono giochi in diverse lingue dove bisogna trovare parole nascoste, catene di parole, scrivere sulla tastiera ecc. che possono aiutare molto. Ma le *apps* più interessanti per adulti sono quelle dedicate ai libri elettronici, ad esempio, iBooks della Apple,⁹ che permette di tenere sincronizzate le librerie (con segnalibri, sottolineature, note ecc.) tra tutti i dispositivi dell'utente (quindi non bisogna leggere il libro dal medesimo dispositivo perché è tutto sincronizzato), inoltre permette di sottolineare, segnare e cercare la definizione delle parole sconosciute dalla stessa *app*. Con l'ultima versione del software, i libri sono diventati completamente multimediali (audio e video) e interattivi (interazione con gli elementi del libro) e, forse il punto più interessante in ambito didattico, il software per la creazione e distribuzione di questi libri è gratuito e di semplicissimo uso (curva d'apprendimento molto alta) permettendo a qualsiasi docente che sappia usare un semplice programma di videoscrittura di creare e distribuire gratuitamente questo tipo di libri.

5.2.2 Scrittura

Oltre ai vantaggi che offrono anche i pc grazie ai correttori automatici (comunque di solito funzionanti soltanto dentro i programmi di videoscrittura) i tablet offrono un vantaggio aggiunto per tutti: non avendo una tastiera fisica, ma una tastiera virtuale sullo schermo che appare all'occorrenza, questa può cambiare *layout* (tastiera italiana, inglese, francese, spagnola ecc.) con un semplice tocco dello schermo, eliminando i problemi costanti che si incontrano quando nella LS ci sono grafemi o accenti che non esistono nella LM, ad esempio la ñ, o alcuni accenti in spagnolo, per non parlar di lingue orientali o semitiche.

9 <http://itunes.apple.com/it/app/ibooks/id364709193?mt=8> gratuita.

Ad esempio, nell'iPad della Apple, basta indicare nelle impostazioni generali quali lingue si vogliono usare (fig. 8) e poi saranno accessibili le tastiere toccando sull'icona indicata nella figura 9.

Inoltre, ci sono programmi di riconoscimento vocale molto evoluti, come Dragon Dictation¹⁰ che permettono di dettare vocalmente il testo al tablet, con alcune limitazioni ma, comunque, molto valide. Con il lancio dell'ultima versione dell'iPhone (iPhone 4S) la Apple ha introdotto «Siri» un assistente vocale molto evoluto che permette d'interagire con il telefono vocalmente in modo naturale (attualmente disponibile solo negli USA e in inglese, ma a breve in altre lingue e nazioni)¹¹ permettendoci di scrivere messaggi, email, chiedere informazioni e tanto altro.

Come si può immaginare, queste tecnologie permettono non soltanto di aiutare a scrivere lo studente dislessico, ma anche studenti che hanno problemi motori e, nello stesso momento, migliorare la pronuncia in LS.



Fig. 8.

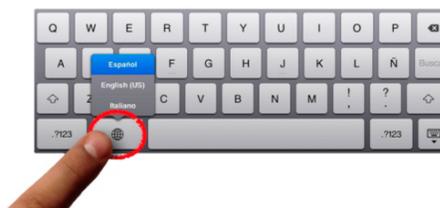


Fig. 9.

5.2.3 Rendere accessibili i materiali

Uno dei problemi più diffusi è quello di rendere i materiali accessibili a tutti gli studenti. Nel nostro caso, potrebbero essere i testi proposti dal docente agli studenti con dislessia. Quando si usano testi (che siano del libro di testo o materiali aggiuntivi) questi vengono di solito proposti in formato cartaceo (libro o fotocopia), il che rende difficoltosa la lettura per gli studenti dislessici e, quindi, si consiglia di dare questo materiale qualche giorno prima in modo che lo studente possa fare una prima decodifica

10 <http://itunes.apple.com/it/app/dragon-dictation/id341446764?mt=8> gratuita.

11 Per ulteriori informazioni <http://www.apple.com/iphone/features/siri.html>, 28 febbraio 2012.

a casa e, in questo modo, possa stare al passo della classe quando questo testo viene affrontato (decodifica superficiale vs decodifica profonda).

Ma avere il testo in formato cartaceo impedisce allo studente dislessico di usare il sintetizzatore vocale perché bisogna averlo in formato elettronico. Questo vuol dire che lo studente dovrà passare il testo nello scanner e in un programma di riconoscimento di caratteri (OCR), ma questi programmi non sono al cento per cento affidabili. Una soluzione al problema potrebbe essere quella di adottare testi disponibili anche in versione elettronica (per quanto riguarda il libro di testo) e di usare testi reperiti da internet (quindi elettronici) per il materiale aggiuntivo (questo, in linee generali, gli insegnanti di LS lo fanno già da anni). Con l'uso poi di servizi gratuiti di condivisione di *files* attraverso la rete (ad esempio GoogleDocs, DropBox, SugarSync, SkyDrive ecc.) si può creare una sorta di archivio comune per la classe dove il docente può caricare il file ed esso è immediatamente accessibile al gruppo classe,¹² potendo usare il sintetizzatore e sviluppare attività di *collaborative learning*. Inoltre, con un sistema di questo tipo, il testo sarebbe anche accessibile immediatamente, oltre che agli studenti dislessici, anche a studenti ipovedenti, studenti ciechi ecc.

5.2.4 Appunti

Uno degli attrezzi usati dagli studenti dislessici per prendere appunti durante le lezioni è la penna elettronica (una penna che oltre a registrare ciò che scrive, registra l'audio in modo sincronizzato). Questo tipo d'attrezzo, pur essendo molto utile, ha delle limitazioni come, ad esempio, la necessità di disporre di un computer dove scaricare i dati della penna (quindi in un solo computer) rendendo necessario un lavoro in due momenti e impedendo di vedere subito il risultato del lavoro. L'altra limitazione è che non può registrare ciò che viene scritto sulla lavagna (ricordiamo qui che gli studenti dislessici hanno molto spesso problemi nel ricopiare dalla lavagna). Questi problemi possono essere risolti con software disegnati appositamente per prendere note o appunti, uno dei più diffusi (anche perché è multiplatforma e gratuito) è Evernote (<http://www.evernote.com/>), software che ci permette di avere le nostre note sincronizzate tra i nostri dispositivi (gli appunti presi con il tablet sono subito sincronizzati sul computer di casa) e di inserire audio e immagini nel testo. Oltre a queste funzionalità, dispone di una ampia scelta di *plug-ins* che ampliano le funzioni e le integrano con altri software. Un software simile è PearNote (<http://www.usefulfruit.com/>) (disponibile soltanto per Mac e iPad), ma con alcune funzioni molto interessanti anche per docenti.

12 Per una spiegazione più dettagliata Melero 2012.

Software che permettono di usare il correttore automatico, di registrare l'audio del docente e scattare foto della lavagna e inserire tutto in un sistema ordinato di taccuini che sono sincronizzati con i propri dispositivi (e quindi accessibili ovunque) è utile non soltanto per studenti dislessici, ma per tutti gli studenti, anche perché è possibile condividere le note con altri utenti e quindi si apre la possibilità di un apprendimento collaborativo fra gli studenti (creando un documento con gli appunti della lezione, ad esempio, dove tutti possono partecipare e condividere le proprie conoscenze) e fra studente e docente (nel caso di studenti con bisogni speciali, il docente potrà correggere o aiutare con gli appunti gli studenti).

5.3 Conclusioni sui mezzi compensativi informatici

L'informatica cambia molto velocemente, ma crediamo di individuare nei tablet un attrezzo che può essere inserito nell'aula in modo naturale, senza dover creare uno spazio dedicato o cambiare radicalmente l'impostazione didattica. La leggerezza, l'autonomia, le dimensioni e la capacità di collegamento, uniti alla grande quantità di software (si parla di centinaia di migliaia di *apps* per i dispositivi) e all'interfaccia *touchscreen* (con un carico cognitivo bassissimo) fanno di questo tipo di dispositivi un candidato ideale come strumento compensativo (lo studente avrà la stessa macchina a casa e a scuola) e come strumento didattico.

Bibliografia

- Balboni, P. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Balboni, P. (2008a). *Fare educazione linguistica*. Novara: UTET.
- Balboni, P. (2008b). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in language learning and teaching: A methodological challenge*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Novara: UTET.
- Daloiso, M. (2009a). «La dislessia evolutiva: Un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico». *Studi di Glottodidattica*, 3, pp. 25-43.
- Daloiso, M. (2009b). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- García Mediavilla, L.; Martínez González, M.C.; Quintanal Diaz, J. (2007). *Dislexias: Diagnóstico, recuperación y prevención*. Madrid: UNED.
- Gazzaniga, M.S.; Ivry, R.B.; Mangun, G.R. (2005). *Neuroscienze cognitive*. Bologna: Zanichelli.

- Marini, A. (2010). *Manuale di neurolinguistica: Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni*. Roma: Carocci.
- Melero, C. (2011). «Lingue straniere e tablets». *Scuola e lingue moderne*, 8-9.
- Melero, C. (2012). «Che offre il cloud». *Scuola e lingue moderne*, 1-3.
- Nicolson, R.I.; Fawcett, A.J. (2008). *Dyslexia, learning and the brain*. Cambridge: The MIT Press.
- Torresan, P. (2010). *La teoría de las inteligencias múltiples y la didáctica de las lenguas*. Perugia: Guerra.

Addomesticare la comunicazione accademica e quella istituzionale attraverso un video per il web

La disseminazione del progetto «Interventi a supporto dell'integrazione nelle scuole superiori parmensi»

Marco Mezzadri

Abstract The aim of this article is to present the process of creation of a video, conceived mainly for online use, which has been designed to inform on a teaching and research project developed in 2010-2011 by Parma University, Provincia di Parma local authority, Cariparma Foundation, a network of highschoools, and local school authorities.

Sommario 1. Introduzione – 2. Il contesto – 3. Tra comunicazione istituzionale, formazione glottodidattica e comunicazione accademica – 4. Le sequenze del video – 4.1. Prima sequenza: la presentazione del progetto – 4.2. Seconda sequenza: la formazione degli studenti – 4.3. Terza sequenza: la mediazione culturale – 4.4. Quarta sequenza: gli aspetti organizzativi – 4.5. Quinta sequenza: la formazione dei docenti – 4.6. Sesta sequenza: la valutazione e la Certificazione Italtudio – 4.7. Settima sequenza: le conclusioni

1 Introduzione

In questo contributo ci proponiamo l'obiettivo di presentare il percorso di elaborazione di un prodotto video destinato alla comunicazione prevalentemente via web, come documentazione di quanto è stato realizzato all'interno di un progetto didattico promosso, nell'anno accademico 2010-2011, dall'Università di Parma, dalla Provincia di Parma, dalla Fondazione Cariparma, da una rete di scuole secondarie di secondo grado della provincia di Parma, dal CTP e dall'USP di Parma.

2 Il contesto

A partire dall'anno scolastico 2006-2007, è attiva a Parma e provincia una rete interistituzionale, il cui obiettivo precipuo è l'attuazione del progetto denominato «Sviluppo e certificazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2».

Dall'anno scolastico 2010-2011, il progetto è stato integrato da interventi di mediazione culturale nelle scuole superiori del territorio provinciale

finalizzati a favorire l'accoglienza e l'inserimento degli alunni stranieri neo-arrivati e ha ottenuto un finanziamento dal Ministero degli Interni nell'ambito del progetto FEI Azione 2 Programma 2009, con il titolo «Interventi a supporto dell'integrazione nelle scuole superiori parmensi».

Il progetto si è caratterizzato, fin dagli inizi, per due linee di azione: la formazione dei facilitatori di italiano L2 e dei docenti di altre discipline e gli interventi a sostegno dell'italiano L2. Con l'integrazione della mediazione culturale anche l'azione di formazione dei docenti si è sviluppata portando a esperienze di condivisione, in cui i soggetti in formazione hanno interagito con il fine di espandere le proprie competenze professionali.

Il senso di questo agire in rete si rintraccia nel tentativo di uscire dall'emergenza e dalla concentrazione sui livelli iniziali di competenze linguistico-comunicative, per abbracciare i livelli più alti, cioè quelli necessari per poter compiere percorsi didattici utilizzando l'italiano per fini di studio e forme istituzionalizzate, per quanto possibile curricolari di intervento sull'italiano L2.

In questo contesto, considerando la valutazione delle competenze acquisite una delle maggiori criticità del sistema, si cala la creazione della certificazione *Italstudio*.

Negli anni, un ruolo fondamentale è stato assunto dall'intervento formativo e operativo nell'ambito gestionale degli istituti scolastici coinvolti.

La nostra azione ha comportato la creazione di un modello di intervento formativo per studenti stranieri che mira a superare la soglia delle competenze linguistico-comunicative di livello elementare in italiano per affrontare la complessa dimensione delle competenze necessarie per l'utilizzo dell'italiano per lo studio. La complessità del compito non deriva soltanto dall'intreccio dei piani linguistico, disciplinare o cognitivo e metacognitivo, ma anche dalla necessità di configurare gli interventi attraverso una logica di rete che pone in una condizione di stress il sistema nel suo complesso. Infatti, il progetto da noi proposto è realizzabile solo attraverso la collaborazione fattiva di numerosi soggetti istituzionali che costituiscono il tessuto organizzativo del territorio. In particolare, in tutti gli anni di attuazione del progetto, le risorse messe in campo per affrontare la pluralità dei problemi connessi alla presenza straniera non sono state sufficienti sul piano finanziario, ma nemmeno su quello delle professionalità disponibili. Quindi, è diventata via via sempre più necessaria la ricerca di tipologie di formazione in grado di raggiungere il più alto numero possibile di docenti, facilitatori e mediatori culturali e di forme di comunicazione accademico-istituzionale capaci di ampliare la platea di personale della scuola e di altri operatori coinvolti, a vario titolo, nelle problematiche dell'integrazione degli studenti stranieri.

Per un approfondimento delle questioni legate all'italiano per lo studio e ai progetti di cui tratta il video oggetto di questo contributo, rimandiamo a Mezzadri 2008, 2010 e 2011.

3 Tra comunicazione istituzionale, formazione glottodidattica e comunicazione accademica

Gli obiettivi previsti di informazione e disseminazione dei risultati ottenuti dal nostro progetto hanno portato a identificare una modalità, quella del video fruibile principalmente via web, a completamento di azioni di divulgazione o di riflessione accademica gestite con strumenti e linguaggi più tradizionali, in particolare testi a carattere formativo e scientifico su carta.

L'elaborazione del video ha dunque dovuto tenere conto di tre assi, non sempre facilmente conciliabili tra loro: la divulgazione del progetto presso un pubblico di operatori quasi sempre non specialisti e spesso nemmeno formati nella glottodidattica; la formazione del personale, in particolare docenti, facilitatori e mediatori, coinvolto in altri percorsi formativi condotti all'interno del progetto e che da una fruizione del video può trarre ulteriori elementi per una sintesi, una sorta di tavola sinottica, di quanto i percorsi di formazione hanno proposto, ma anche la formazione di docenti, facilitatori e mediatori, non inseriti nei percorsi formativi dell'Università di Parma, che possano essere messi nelle condizioni di e sappiano cogliere e riflettere sulle pratiche e i dati presentati nel video. Il terzo asse è costituito dalla documentazione dei risultati e dall'elaborazione di elementi scientifici, utili a promuovere possibili progettualità future e ad aprire ulteriori piste di ricerca.

L'equilibrio tra questi tre elementi è tutt'altro che facile da raggiungere. Lo scenario si complica ulteriormente nel momento in cui ci si accinge a valutare la conoscenza in ambito scientifico circa l'uso del video per la comunicazione accademica. Non è questa la sede per dar conto dei percorsi di approfondimento in questo campo. Ci accontentiamo di alcune riflessioni in merito: si è abituati alla parola scritta e orale per la comunicazione accademica, tuttavia il video può aiutare il messaggio accademico a trovare un equilibrio tra ciò che resta implicito - ma che comunque viene compreso e possibilmente appreso - e ciò che si esplicita con la parola orale delle interviste o delle spiegazioni del narratore o con la parola scritta delle didascalie. Certo non crediamo, date le condizioni tecniche e le inadeguate risorse economiche disponibili, nonché le professionalità in campo, di aver strizzato l'occhio a un modo di gestire l'immagine in movimento che facesse dell'implicito la via maestra per alimentare una comunicazione con valenza estetica. Piuttosto, il modello ricercato e applicato ha voluto far leva su alcune emozioni, più facilmente condivisibili da parte di un pubblico di addetti ai lavori (docenti, facilitatori, dirigenti scolastici, funzionari e amministratori) che le immagini, anche e forse soprattutto quelle poco «disturbate» dalla comunicazione verbale, possono stimolare. Abbiamo, cioè, riportato a un livello puramente glottodidattico il tema: lo studio delle forme e dei contenuti della comunicazione inserita nel video si è basato sulla volontà di stimolare una possibilità di elaborazione attraverso

so diversi canali sensoriali, come è naturale visto il carattere multimediale del video, ma anche di sollecitare diversi moduli di memoria, altri rispetto al prevalente se non esclusivo canale della memoria dichiarativa verbale.

Potremmo scomodare Eco (1975) e Barthes (1980) per riconoscere al video una identità testuale che attiva processi di interpretazione e di riflessione critica alla stregua della parola scritta e detta, tuttavia ciò che più ci ha mossi nel decidere l'uso del video e le sue caratteristiche sono gli aspetti legati all'esperienza e al coinvolgimento emotivo che cambia. Un conto è raccontare, per iscritto o oralmente, ad esempio attraverso un'intervista a un narratore, delle decine di nazionalità degli studenti del progetto descritto nel video, un altro conto è poterli vedere insieme durante una sessione d'esame della certificazione Italstudio. Ad esempio, anche a docenti abituati ad avere in classe studenti di nazionalità diverse il contesto rappresentato nel video e le riflessioni ascoltate nelle interviste e nella narrazione orale contribuiscono a creare un'esperienza del tutto differente.

Questo spostamento del focus sull'esperienza rende forse meno pregnante la riflessione su un'eventuale preminenza dell'audio sulle immagini nel video. I concetti vengono esplicitati e sintetizzati attraverso le interviste e la narrazione, le immagini aiutano a stimolare la ridondanza e ad aumentare l'empatia. Questa è la nostra posizione, per così dire, operativa, anche se il tema è fortemente dibattuto e ci siamo posti la questione in sede di decisione degli strumenti da impiegare, ben prima, cioè, di iniziare a ragionare sui contenuti e sulla struttura del testo che avremmo elaborato.

Un servizio giornalistico di un qualsiasi telegiornale vede nell'immagine un supporto alla narrazione delle parole. Sono note a tutti le esperienze di giornalismo televisivo basato sulla narrazione senza parole, ad esempio quelle proposte dalla piattaforma multilingue Euronews, ma normalmente la modalità giornalistica e del documentario basato sull'autorevolezza della narrazione orale è sbilanciata verso la parola. Nel nostro video, abbiamo cercato di integrare i diversi segni, affidando man mano a ciascuno un valore differente, senza predefinire e prestabilire il rapporto tra parola e immagine. Tanto più che è nostra convinzione che, in modo diverso, ma così come accade con un testo scritto, dopo la percezione dello stimolo attraverso i canali sensoriali, la comprensione del testo è resa possibile al singolo dalla propria enciclopedia individuale, dai meccanismi cognitivi, dalla predisposizione affettiva del momento o verso l'argomento ecc. In altre parole, il controllo dell'autore del testo può essere svolto solo nella fase dell'output, ma non nella elaborazione dell'input da parte del destinatario del testo.

Tornando al rapporto tra parola e immagine, ad esempio, nella realizzazione di alcune interviste con una modalità non solita, quella della lettura del testo della narrazione non sul «gobbo», bensì su un foglio di carta o su schermo del computer, si è voluto comunicare, oltre alla necessità di

mantenere la narrazione sempre sotto controllo per amore della completezza e della correttezza del dato, anche la difficoltà nel gestire il mezzo audiovisivo da parte di chi per mestiere fa il docente o il facilitatore e non l'attore. Il risultato è quello di una sensazione di inadeguatezza, ma è un effetto spontaneo da un lato e ricercato, voluto dall'altro, in grado di trasmettere, nella nostra ipotesi narrativa, un più profondo livello di condivisione dell'esperienza: quella del docente o del facilitatore alle prese con la macchina da presa e in altro momento quella del mediatore chiamato a narrare verbalmente, ma in italiano L2, la propria esperienza e a proporre le proprie riflessioni, o ancora dello studente straniero intervistato. Insomma, si tratta della ricerca di una condivisione empatica dell'esperienza e una volontà di legittimare attraverso contenuti ed emozioni il carattere amatoriale del video per quanto riguarda gli attori. Si tratta di un modo per addolcire la comunicazione istituzionale e quella accademica, cercando in qualche modo di addomesticarle, di rendere i contenuti più accessibili.

Il video prodotto ha dovuto tenere conto, come già sottolineato, della funzione principalmente divulgativa e (in)formativa e della natura ibrida della comunicazione proposta, a metà tra la comunicazione istituzionale e quella accademica. Tuttavia, abbiamo cercato di mantenere alta la guardia rispetto ad alcuni elementi che possono fare di questo prodotto un testo adatto a fini accademici ed accettabile in quel contesto. Abbiamo, infatti, compreso tra i nostri obiettivi la disseminazione dei risultati della ricerca, sotto forma, in questo caso, di presentazione dei modelli organizzativi sviluppati per l'applicazione dei diversi interventi promossi dalla rete territoriale che ha gestito i progetti didattici; abbiamo inoltre delineato le piste di ricerca in atto e alcuni parziali dati elaborati, il che consente a chi guarda il video di entrare in contatto ad un livello iniziale con l'elaborazione della conoscenza raccolta.

Lo scopo non solamente accademico del video non ha permesso di accedere né alla valutazione critica, né alla riflessione sullo stato della ricerca glottodidattica come elemento da cui partire per illustrare la nostra ricerca e tantomeno gli autori hanno sentito la necessità di corredare con riferimenti bibliografici la narrazione o di sviluppare riflessioni autocritiche di natura glottodidattica. Ci si è limitati all'accreditamento delle fonti visive impiegate, rilevando la continuità del percorso descritto con quanto da noi proposto negli anni su questo tema in volumi, articoli ecc.

Il video presenta alcune caratteristiche tecniche la cui esplicitazione crediamo possa permettere di capirne meglio la *ratio* complessiva. Si è lavorato sempre con una sola camera fissa e con un solo operatore esperto. Il periodo di tempo a disposizione è stato molto ristretto, a causa delle scadenze legate al progetto FEI, sia per le riprese che per la post-produzione; ne è risultato quasi un *instant video*.

Si è girato quasi esclusivamente sul campo; in studio si sono realizzati la narrazione e tutto ciò che è post-produzione. Le sequenze sono tutte di

pochi minuti e concluse in se stesse, formando tuttavia un tutt'uno grazie alla relazione logica realizzata tra le diverse parti, favorita dalle didascalie e dalla narrazione. In questo modo, il video che dura circa trenta minuti può essere fruito in maniera coerente attraverso un approccio selettivo, potendo sul web scegliere la sequenza che più interessa. Questa modalità di fruizione è agevolata dalla breve descrizione introduttiva di ogni sequenza presente sul sito del Laboratorio di Glottodidattica dell'Università di Parma. Questa scelta ha portato a inserire dei fotogrammi fissi del video come elementi visivi per il lancio della sequenza, così come avviene su Youtube. Questa scelta ha subito inevitabilmente le dinamiche imposte dalla comunicazione istituzionale e dalle relative esigenze di visibilità dei soggetti rappresentati nel video. Il parlato fuori campo del narratore funge da collegamento tra le parti e da esplicitazione della trama narrativa.

Il testo presentato e la lingua usata nel video relativi alle parti della narrazione e di diverse interviste sono frutto di un'elaborazione attenta dei concetti, di una selezione rigorosa dei contenuti e di precise scelte linguistiche. Si è fatto largo uso della ridondanza, spesso aiutata dalle immagini; la coerenza tra le parti è stata ricercata in tutto il video e dovrebbe risultare evidente anche a chi sceglie una modalità di visione selezionando le sequenze; il linguaggio usato è semplice e semplificati risultano i concetti specialistici espressi, ad esempio si è cercato di strutturare il testo senza fare ricorso a una terminologia microlinguistica per addetti ai lavori; le diverse sequenze e le parti interne alle sequenze dovrebbero risultare coese grazie alla ricerca costante di equilibrio tra immagine, parola orale e parola scritta. La predeterminazione dello *story board* e della scelta delle immagini ha permesso di conferire coesione ai diversi argomenti trattati e ai diversi ruoli rappresentati. A volte, l'attenta programmazione dei temi da trattare nelle diverse parti non ha impedito una rivisitazione della sceneggiatura.

4 Le sequenze del video

4.1 Prima sequenza: la presentazione del progetto

Il progetto nasce su iniziativa dell'Università di Parma e dell'Assessorato scuola della Provincia di Parma nel 2006-2007.

La logica è quella della rete, cioè della creazione di un sistema provinciale di collaborazioni interistituzionali che vede coinvolti quasi tutti gli istituti superiori della provincia di Parma, l'ex provveditorato, oltre alla Provincia e all'Università.

Nell'anno 2010-2011 ha potuto contare su un finanziamento del ministero degli Interni su fondi FEI (Fondo europeo per l'integrazione).

<http://youtu.be/UUIUJVy4inI>

4.2 Seconda sequenza: la formazione degli studenti

L'obiettivo principale del progetto è la formazione linguistica degli studenti stranieri in italiano L2, inseriti negli istituti secondari di secondo grado di Parma e della sua provincia. Il progetto si concentra sulla cosiddetta lingua dello studio.

<http://youtu.be/E1OnDVZjeVM>

4.3 Terza sequenza: la mediazione culturale

Un ambito di grande rilevanza è quello della mediazione culturale. Il progetto ha realizzato modalità di interazione sia applicative che formative tra le scuole, i docenti e i mediatori.

<http://youtu.be/XuV-7VRoV6M>

4.4 Quarta sequenza: gli aspetti organizzativi

Armonizzare i percorsi di formazione linguistica e i processi dell'integrazione con un sistema educativo complesso è possibile solo con la collaborazione di tutti i soggetti e le organizzazioni coinvolte.

<http://youtu.be/kPdLUEpnOgY>

4.5 Quinta sequenza: la formazione dei docenti

Fondamentale è poter contare su personale formato e qualificato oltre che sensibile alle tematiche dell'integrazione.

<http://youtu.be/725XwHq3azo>

4.6 Sesta sequenza: la valutazione e la Certificazione Italstudio

Certificare i livelli di apprendimento in maniera trasparente e assumerne i risultati ai fini della valutazione scolastica è una delle sfide del progetto e della Certificazione *Italstudio*.

http://youtu.be/MXuLCAz_jQ

4.7 Settima sequenza: le conclusioni

Parlano i numeri e alcuni dei protagonisti per un bilancio finale del progetto.

<http://youtu.be/4JelzYXg9tc>

Bibliografia

Barthes, R. (1980). *La chambre claire*. Paris: Gallimard.

Eco, U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.

Mezzadri, M. (2008). *Italiano L2: Progetti per il territorio: Modelli di formazione per alunni e insegnanti*. Parma: Uni.nova.

Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano: Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.

Mezzadri, M. (a cura di) (2010). *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra.

Lingua e contenuti disciplinari e/o trasversali attraverso il cinema

Graziano Serragiotto

Abstract The objective of this paper is to offer an original outlook onto the tools and benefits obtainable through the application of the CLIL methodology in the teaching of Italian as a foreign or second language within an overall teaching plan where both a foreign language and subject contents are delivered. Here is presented the added value this methodology can offer to all those professionals involved in enriching the body of knowledge developed through cinema with the purpose of creating better learning conditions and give rise to a teaching experience of greater effectiveness, thanks also to the fact that students discover different cultural values seen from different angles enabling them to interpret language phenomena with greater scope thanks to their socio-cultural outcome.

Sommario 1. Coordinate di riferimento nei percorsi di apprendimento CLIL — 1.1. Implicazioni glottodidattiche — 1.2. Dimensioni del cambiamento — 1.3. Nuovi focus di apprendimento — 2. Analisi di alcuni parametri nei percorsi CLIL — 2.1. La progettazione — 2.2. I docenti — 2.3. Gli allievi — 2.4. Gli strumenti didattici — 2.5. Le componenti della valutazione — 3. Schede per possibili percorsi CLIL nell'ambito del cinema

1 Coordinate di riferimento nei percorsi di apprendimento CLIL

Oggi giorno, le migliori informazioni disponibili in ambito glottodidattico ci consentono varie possibilità di sfruttamento. In particolar modo, nell'evoluzione dei diversi modelli di apprendimento, merita attenzione il fare lingua attraverso dei contenuti disciplinari e/o dei contenuti trasversali utilizzando il cinema. Questa modalità, usata in altri contesti rispetto al cinema, viene definita come CLIL (acronimo di *Content and Language Integrated Learning*). Perché utilizzare la metodologia CLIL nel cinema? A questa domanda chiave sono interessate le risposte che descriveremo nel paragrafo successivo al fine di poter mettere in evidenza i tratti distintivi che meglio caratterizzano il CLIL e osservare come la forza specifica di questa interconnessione fra metodo, lingua e contenuti possa introdurre nuovi riferimenti culturali alla vita dello studente e alla stessa attività didattica, se ben guidata e legata ai bisogni degli allievi.

1.1 Implicazioni glottodidattiche

Tra le implicazioni glottodidattiche conseguenti all'adozione della metodologia CLIL vi è quella di creare una serie di condizioni favorevoli all'apprendimento per il fatto di

1. favorire l'integrazione curricolare;
2. offrire una varietà di modelli di insegnamento in accordo a situazioni totalmente flessibili e a percorsi nei quali tale metodologia permette di usare delle scene di film in base a dei contenuti scelti dal docente. In questo caso, l'insegnante ha la possibilità di decidere il percorso più pertinente e le modalità più adatte alla propria classe, valutando nello stesso tempo eventuali modifiche da fare in itinere per migliorare l'apprendimento;
3. supportare il percorso di apprendimento con del materiale autentico in grado di testimoniare visivamente modi di vivere diversi, favorendo in questo modo la motivazione della classe e la comprensione di realtà e atteggiamenti differenti che si spiegano solo grazie a un confronto attivo con la storia e l'identità culturale e linguistica del paese straniero.

1.2 Dimensioni del cambiamento

I contributi più interessanti del CLIL consentono di mutare la realtà dell'apprendimento in termini di:

1. **evoluzioni dei contesti** in cui la dimensione interattiva è centrata su contenuti linguistico-culturali significativi perché strettamente correlati con il contesto d'uso e di vita dei discenti;
2. **un aumento della quantità e una maggiore qualità di esposizione all'italiano come lingua straniera o lingua seconda**: l'italiano come lingua straniera o lingua seconda può essere utilizzato in uno scenario diverso rispetto ai contesti tradizionali di apprendimento di contenuti disciplinari e permettere così l'integrazione con argomenti trasversali (per esempio, legalità, diritti umani, educazione alimentare ecc.); in casi come questi, possiamo avere dei miglioramenti nei livelli di competenza della lingua italiana; inoltre l'insegnamento integrato di lingua e contenuti, che privilegia un insegnamento di tipo interattivo, assicura un certo livello qualitativo perché molto spesso è richiesta una profondità di rielaborazione che non si realizzerebbe in un insegnamento tradizionale;
3. **una maggiore relazionalità fra studente e cultura altra**: il confronto con modelli culturali diversi può determinare una maggiore distanza sociale nello studente che vive l'esperienza di lingua seconda.

In questi casi, la modalità di interazione con il contesto è caratterizzata da paura, rabbia, frustrazione e tensione dal momento che la diversità non è compresa e di conseguenza è rifiutata perché parte dei problemi di integrazione. Al fine di evitare lo shock culturale, un percorso didattico interculturale precedente al suo viaggio e/o una forma personalizzata di apprendimento, nel caso in cui tale stato d'animo si verificasse nel paese d'uso della lingua, può contribuire ad aiutare lo studente a familiarizzare con modelli e codici culturali differenti e a relazionarsi in modo positivo, essendo adesso più portato ad analizzare il diverso con una maggiore propensione a riconoscerne il valore e la ricchezza;

4. **una maggiore motivazione all'apprendimento:** diventando il contenuto della materia il *focus* dell'attenzione, anche gli studenti che non presentano attitudine per l'apprendimento linguistico o che non amano in modo particolare le lingue possono seguire la logica cognitiva delle discipline o degli argomenti trasversali e allo stesso tempo potenziare la lingua straniera con attività che possono essere considerate incidentali (per esempio, paragonare, mettere in serie, raggruppare ecc.), perché non sono state costruite primariamente per questo scopo;
5. **una maggiore autenticità delle attività:** in un contesto di apprendimento, non si simula la necessità di utilizzare la lingua ma la si usa in un contesto coerente con ciò che avviene nella vita reale, nella sua varietà e ricchezza di espressioni linguistiche e forme culturali. In uno scenario come questo, c'è una maggiore autenticità sia della lingua, dal momento che essa non serve per parlare di sé stessa ma viene utilizzata per parlare di discipline specifiche, di argomenti trasversali ben definiti, sia dell'ambiente di apprendimento che acquista autenticità in forza del ruolo centrale assunto dallo studente che esercita in maniera pragmatica la lingua in un contesto reale.

1.3 Nuovi focus di apprendimento

A fronte delle mutate condizioni di apprendimento negli ambienti CLIL, l'attenzione si sposta ora dalla forma linguistica ai contenuti che essa veicola, perciò quello che diventa fondamentale non è una correttezza formale linguistica, ma il fatto che l'input, vale a dire il contenuto, diventi il più possibile comprensibile, nonostante alcune imprecisioni linguistiche.

In questa prospettiva, il cinema e l'utilizzo di scene particolari tratte da film permette di rendere più fruibili i contenuti perché vengono utilizzati altri codici, oltre a quello linguistico, che possono facilitare ed aiutare la comprensione linguistica.

Inoltre potremmo usare il cinema per introdurre lo stesso cinema e i suoi contenuti come argomento curricolare a studenti stranieri che vengono

in Italia per dei corsi specifici sulla cinematografia o per studenti che si trovano all'estero e sono interessati a questo campo; nello stesso tempo ci potrebbe essere un potenziamento della lingua italiana che, in questo caso, verrebbe usata come veicolo di apprendimento.

Naturalmente nel momento in cui si decide di organizzare dei percorsi CLIL si devono considerare alcune problematiche, sia iniziali e cioè precedenti la stesura del percorso, sia in itinere, durante la realizzazione del percorso, in modo tale da trovare delle possibili soluzioni o comunque riconoscere che ci possono essere dei limiti per la realizzazione di tali percorsi.

2 Analisi di alcuni parametri nei percorsi CLIL

Uno dei principi cardine della metodologia CLIL è che nella realizzazione di tali percorsi ci si dovrà focalizzare sulla definizione di alcuni parametri essenziali per la configurazione del progetto didattico come su tutte quelle risorse ritenute fondamentali per il conseguimento di obiettivi di valore: gli insegnanti, gli studenti, la ricerca di materiali e la valutazione.

Pertanto, nei prossimi paragrafi passeremo in rassegna soprattutto questi aspetti collegati al nostro contesto di utilizzo (per un maggiore approfondimento si veda Serragiotto 2003b e 2006).

2.1 La progettazione

La nostra analisi deve considerare prima di tutto il contesto di apprendimento, inteso come ambiente formativo che fa leva sulle risorse tecnologiche e sulle competenze dei diversi attori coinvolti nella progettualità di una specifica disciplina secondo le logiche CLIL.

In questo senso, elemento guida per l'attuazione di un progetto CLIL è **il contesto** dove avviene, sia in riferimento **all'ambiente interno**, sia **all'ambiente esterno**.

In riferimento all'ambiente esterno si considererà la dimensione socio-culturale, per esempio, l'interesse delle famiglie degli studenti perché fondamentali per la realizzazione del progetto, le tematiche che potrebbero essere più opportune in base al luogo.

Per quanto riguarda l'ambiente interno sarà importante vedere se si tratta di un ambiente istituzionale come una scuola con dei percorsi curricolari, oppure con percorsi extracurricolari e/o trasversali, infine se si tratta di studenti con bisogni formativi diversi, non in contesti istituzionali, che richiedono tematiche specifiche e con aspettative ben precise.

Riguardo alle **decisioni organizzative «strutturali»**, si dovrà considerare **la popolazione scolastica coinvolta**: la necessità di decidere quali classi coinvolgere, considerando sia gli aspetti curricolari sia la sensibilità

e la disponibilità dei docenti e il potenziale interesse degli studenti nella sperimentazione.

Un elemento importante da decidere è **la durata** del progetto. Si tratta di un progetto a lungo, medio o breve termine. Se abbiamo intenzione che coinvolga un intero ciclo educativo, quindi a lungo termine, si tratterà di un progetto esteso che dovrà valutare molte variabili nel tempo e quindi prenderà in considerazione dei percorsi in itinere supportati da una costante programmazione e verifica degli obiettivi conseguiti.

Un'altra variabile da considerare sono **i docenti**. Sarà un unico insegnante a portare avanti il progetto, oppure saranno in due. Anche qui in base alle scelte operate sarà possibile considerare percorsi diversi per quanto riguarda gli aspetti organizzativi metodologici.

Una simile situazione si riflette molte volte **sull'organizzazione e la metodologia** del progetto.

Per esempio, ci possiamo trovare nella possibilità di avere:

1. un **insegnamento collaborativo** tra il docente della disciplina e quello della lingua nella programmazione e nella formulazione dei moduli e delle unità didattiche;
2. una **compresenza** dei due insegnanti;
3. un insegnamento **indipendente**.

Nella progettazione sono dominanti le diverse relazioni e dinamiche che compongono il contesto di apprendimento. L'elemento umano, anche nei suoi aspetti più emotivi e affettivi, è fondamentale, per cui gli insegnanti dovranno considerare **una motivazione di base** per la realizzazione di un progetto CLIL; ci possono essere diversi tipi di motivazione: culturale, ambientale, linguistica, legata al contenuto e cognitiva, l'importante è focalizzare l'attenzione su una o più di queste.

Sarà importante definire anche le **modalità** di insegnamento che verranno attivate: lezioni frontali, partecipate, lavori individuali, a coppie, a gruppi.

2.2 2.2 | docenti

Senza il loro apporto e contributo nessun percorso può avere luogo. Nel nostro caso possiamo avere lo stesso insegnante che è in grado di veicolare in italiano contenuti disciplinari e/o trasversali attraverso il cinema. Si tratta di un insegnante che:

1. abbia delle competenze legate a dei contenuti specifici, con particolare riguardo a degli argomenti che possono essere trattati anche trasversalmente rispetto a delle discipline curriculari in una classe;

2. abbia una formazione glottodidattica tale da saper utilizzare con criterio e consapevolezza le tecniche per la didattizzazione del materiale, in particolare i materiali audiovisivi; questo implica il saper selezionare le scene adatte e saper supportare con attività specifiche il percorso che si vuole realizzare;
3. abbia delle competenze didattiche nel costruire delle attività in cui si guida lo studente alla osservazione e all'analisi di modelli culturali differenti con lo scopo di attivare quella competenza interculturale che permette di appropriarsi gradualmente delle regole di sopravvivenza del paese straniero e di dare così all'acquisizione della lingua seconda un significato più profondo grazie all'alto contenuto sociale della lingua;
4. abbia competenze didattiche anche per l'insegnamento della lingua italiana in modo da capire se i livelli linguistici delle varie scene possono essere adatte per studenti non italofofoni ed eventualmente vedere quali modifiche o aggiustamenti possano essere fatti.

Un'altra soluzione potrebbe essere data dal lavoro in équipe tra un insegnante esperto in certi ambiti disciplinari e/o curricolari con un insegnante di italiano di modo che le varie competenze possano essere messe insieme per realizzare il progetto; inoltre i due docenti dovrebbero avere una certa familiarità a lavorare a livello didattico con degli audiovisivi.

Per quanto riguarda l'insegnamento all'estero, si potrebbe pensare allo scambio di insegnanti esperti in certi ambiti disciplinari che potrebbero veicolare in lingua italiana, attraverso sequenze di film e l'uso del cinema in senso più ampio, contenuti disciplinari e /o trasversali (per esempio in Francia in una scuola di Parigi va un insegnante italiano e l'insegnante francese viene nella stessa scuola italiana dell'insegnante italiano; oppure ci può essere a livello universitario la figura del *visiting professor* che viene chiamato per fare dei moduli specifici (per esempio un docente italiano può lavorare ad un progetto di questo tipo presso un'università tedesca).

Altra possibilità è data dall'organizzare dei moduli in internet a gruppi: un insegnante italiano organizza delle lezioni per la classe del collega spagnolo e viceversa; in questo modo si vengono a creare anche dei presupposti per fare poi dei lavori di comparazione tra studenti delle due classi, può esserci un'interazione tra di loro e la possibilità di vedere punti di vista diversi.

Una situazione di team tra insegnanti può avere dei vantaggi e degli svantaggi: è ovvio che lavorare in team è arricchente, aiuta a focalizzare meglio le problematiche dell'insegnamento, ma presuppone che ci sia prima di tutto un «feeling» tra gli insegnanti: molti docenti, come è stato testimoniato dai lavori che sono stati monitorati precedentemente, hanno cominciato a organizzare dei percorsi CLIL o altri tipi di percorsi perché

c'era una buona intesa tra di loro, cosa fondamentale per la buona riuscita del progetto.

Non solo, ci deve essere anche una motivazione nel lavoro che viene intrapreso e la volontà di mettersi in gioco, di mettersi a lavorare in modo diverso, cambiando le modalità in base alle esigenze e alle proprie competenze.

Nel caso in cui i due docenti lavorino in équipe ci si trova nella situazione in cui l'insegnante di lingua dà un supporto linguistico agli studenti e un aiuto all'insegnante della materia per quanto riguarda l'aspetto didattico per l'insegnamento dell'italiano; analogamente l'insegnante di italiano amplia i propri orizzonti in ambiti specialistici.

2.3 Gli allievi

La centralità acquisita dagli studenti grazie alla metodologia CLIL pone in luce il discente come protagonista della lezione e, più in generale, del percorso formativo. È ovvio che all'inizio ci potrebbero essere delle perplessità da parte degli studenti nel fare un'esperienza veicolare: credono che sia un ostacolo difficile da superare, nutrono dei timori per paura di non essere all'altezza e pensano che la mole di lavoro sia più grande di quanto sia in realtà ed in parte possono avere ragione.

Dalla nostra esperienza, dopo l'inizio caratterizzato da alcune perplessità, si è potuto constatare che la motivazione degli studenti, se guidati, cresce e loro stessi si rendono conto di un certo arricchimento culturale e personale.

Per partire con il piede giusto si deve verificare sia il livello linguistico dei materiali (scene di film, nel nostro caso) sia il livello dei contenuti disciplinari e/o trasversali che vogliamo proporre alla classe.

Bisogna stare attenti che gli obiettivi fissati, sia linguistici sia legati al contenuto, non siano né troppo elevati né troppo semplici o addirittura semplificati: nel primo caso porterebbero ad un senso di frustrazione e quindi ad un insuccesso, nel secondo caso il semplificare porterebbe a non raggiungere gli obiettivi didattici dell'ambito disciplinare e/o trasversale, e nel caso fossero troppo semplici, gli studenti non perderebbero la motivazione ad apprendere.

L'insegnamento veicolare dovrebbe essere fonte di un arricchimento culturale di tipo globale, in quanto non deve abbassare il livello dello studio della disciplina veicolata in lingua straniera e, nello stesso tempo, non deve trascurare l'apprendimento dell'italiano realizzato secondo la normale programmazione.

Un altro aspetto da tenere in considerazione ai fini di una programmazione rilevante è che occorre individuare delle tematiche disciplinari o trasversali motivanti per gli studenti, e pertanto la selezione di tali te-

matiche dovrebbe essere accurata; inoltre si devono pensare nuove modalità di apprendimento. In un contesto di apprendimento significativo e organizzato in maniera scientificamente solida e coerente con i criteri di programmazione del corso, il CLIL si pone l'obiettivo di potenziare le diverse modalità del lavoro a coppie e/o a gruppi in classe sulla scia del *cooperative learning* e dell'approccio collaborativo. In più occasioni si è riscontrato che gli studenti prediligono imparare e usare strategie nuove con l'aiuto dei compagni, essendo in questo modo maggiormente coinvolti a discutere e a confrontarsi nell'ambito di un approccio comunicativo e costruttivo.

2.4 Gli strumenti didattici

Non esistono ancora dei materiali specifici (scene di film già individuate e didattizzate per lo scopo) da utilizzare nei percorsi CLIL e questo potrebbe essere un problema.

Partendo da questo presupposto, sosteniamo la convinzione che l'esperienza dell'insegnamento/apprendimento della lingua seconda e straniera diventa più piacevole ed efficace se i materiali audiovisivi misurano la portata e la distribuzione del fenomeno linguistico nella sua complessità e varietà di differenti usi e situazioni culturali di cui la lingua è impregnata. In questo modo, si fornirà una corretta informazione sui costumi e sugli usi di un popolo e si cercherà al contempo di individuare e comprendere i meccanismi di generalizzazione di quegli stereotipi che potrebbero falsare rispettivamente l'approccio e l'interpretazione di quella data lingua e cultura.

Di qui la necessità per gli insegnanti di scegliere degli spezzoni di film adatti in base al livello linguistico della classe, ai contenuti della disciplina e ai valori e ai comportamenti da presentare didatticamente, mantenendo sempre un'ottica interculturale sulla base della quale comparare le conoscenze culturali dello studente con schemi diversi dalla propria cultura.

Per questo motivo, sarà importante tenere in considerazione, in base alle caratteristiche della disciplina, quegli elementi extralinguistici indispensabili che rendendo comprensibile il contenuto, (ad esempio, l'utilizzo di materiale iconografico, di grafici, di diagrammi, di schemi) fanno parte della cultura e possono essere diversi a seconda della popolazione: il linguaggio del corpo, la lingua oggetto, la lingua dell'ambiente.

Oltre a tali aspetti gli insegnanti dovranno considerare i prerequisiti sia legati al contenuto sia alla lingua, gli obiettivi specifici, gli strumenti utilizzati, l'aspetto visivo con il supporto degli elementi extralinguistici degli spezzoni da presentare, le attività e gli esercizi di supporto, la comprensione guidata, il riutilizzo dei concetti generali e gli eventuali approfondimenti.

2.5 Le componenti della valutazione

È fondamentale nei percorsi CLIL considerare sia una **valutazione del prodotto**, nel senso di verificare le competenze e i risultati degli studenti attraverso delle prove predisposte e standardizzate, sia una **valutazione del processo**, in modo da osservare ed analizzare come si è arrivati a certi risultati considerando un intreccio di relazioni e di significati che determinano reazioni e legano i soggetti e il contesto di esperienza.

È importante mettere in evidenza che la valutazione dovrà riguardare sia i contenuti della disciplina sia la lingua straniera e che comunque il peso che verrà dato ai contenuti della disciplina e alla lingua dovrà essere deciso e condiviso con gli studenti.

La verifica deve essere formulata in modo tale che non ci siano dubbi sul tipo di carenze, siano esse linguistiche e/o riguardanti i contenuti.

Nel caso di un risultato negativo bisognerà essere in grado di poter stabilire se ciò è dovuto a una scarsa competenza linguistica o a dei contenuti non ben assimilati o ad entrambe le cose.

In una logica secondo la quale il CLIL è un apprendimento integrato di lingua e contenuti che richiama la necessità di un insegnamento integrato, che non è semplicemente una sommatoria di quello che l'insegnante di disciplina e quello di lingua italiana fanno nelle proprie ore, è necessario pensare ad una **valutazione integrata** di lingua e contenuti.

Tali considerazioni mettono in primo piano il fatto che gli obiettivi che si vogliono raggiungere sono sia linguistici che disciplinari. Ciò presuppone nuovi strumenti per la valutazione basati sul fatto che:

1. la valutazione della lingua deve essere fatta assieme ai contenuti; questo implica che sarebbe bene avere un *format* di verifica che possa essere adatto per testare sia elementi linguistici sia di contenuto, pur avendo, se il caso lo richieda, delle griglie di valutazione che possono essere disgiunte per verificare elementi linguistici ed elementi di contenuto in modo che i due aspetti siano anche leggibili singolarmente;
2. nel caso in cui si consideri la valutazione sia dei contenuti sia della lingua, va deciso quale peso dovrebbe essere assegnato alla valutazione della lingua; ciò dipende dagli obiettivi e dalle finalità generali del curriculum. Nel caso di una valutazione che si occupi sia di lingua sia di contenuti si dovranno considerare delle griglie di valutazione che tengano conto di entrambe le parti;
3. è necessario trovare una metodologia docimologica che consenta di distinguere gli aspetti linguistici dai contenuti disciplinari e che permetta al discente di riflettere su questo, soprattutto attraverso l'autovalutazione con la quale egli diventa consapevole del suo percorso. È inoltre necessario cercare di arrivare ad una valutazione che possa risultare il più possibile bilanciata ed appropriata all'interno dell'approccio CLIL.

3 Schede per possibili percorsi CLIL nell'ambito del cinema

Si possono creare una molteplicità di percorsi CLIL nell'ambito del cinema, tuttavia è importante per gli insegnanti concentrarsi sulla tipologia dei destinatari, sulla varietà dei contenuti e delle tematiche che possono essere introdotte considerando il livello linguistico degli apprendenti e degli spezzoni del film scelti.

Seguono alcuni esempi di tematiche che, tratte da alcuni film prodotti da registi italiani, possono essere utilizzate per sequenze in classe. Nella prima colonna è riportato il nome del regista, nella seconda il titolo del film, nella terza il potenziale pubblico a cui è indirizzato, nella quarta le tematiche che possono essere approfondite rispetto al film e nella quinta, infine, le discipline che possono essere coinvolte in relazione alla trama del film.

Come ultima analisi, i film presenti nella tabella sono stati selezionati in quanto offrono allo studente diverse realtà di separazione, di segregazione, integrazione, intercultura, assimilazione, marginalizzazione che ciascuno degli allievi può confrontare empiricamente con la propria esperienza. In questo modo, il suddetto materiale audiovisivo diventa una fonte preziosa per guidare una riflessione sul valore dei propri modelli culturali e per valorizzare meglio, anche in modo temporaneo, la storia di vita di altri soggetti e il modo in cui la società cerca di integrare e difendere i diritti del diverso.

Regista	Titolo	Destinatari	Tematiche	Discipline
Silvio Soldini	<i>Brucio nel vento</i>	Adolescenti	Identità, immigrazione, intercultura	Materie letterarie
Gabriele Salvatores	<i>Io non ho paura</i>	Bambini	Identità, crescita, famiglia, ambiente	Materie letterarie, scienze
Maurizio Zaccaro	<i>L'articolo 2</i>	Preadolescenti	Intercultura, immigrazione, famiglia, legalità	Materie letterarie, diritto, religione
Bernardo Bertolucci	<i>L'assedio</i>	Bambini	Intercultura, diritti umani, colonialismo	Materie letterarie, religione
Paolo Virzì	<i>My name is Tanino</i>	Preadolescenti	Famiglia, viaggio, intercultura	Materie letterarie

Bibliografia

- Balboni, P. (1999). *Parole comuni, culture diverse: Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Coonan, C. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Dusi, N. (2006). *Il cinema come traduzione*. Torino: UTET Università.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Porcelli, M.; Ferracin, L. (2000). *Apriamo il film a pagina...* Milano: La Nuova Italia.
- Ricci Garotti, F. (a cura di) (2006). *Il futuro si chiama CLIL: Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: IPRASE.
- Serragiotto, G. (2003a). «L'italiano come lingua veicolare: Insegnare una disciplina attraverso l'italiano». In: Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Serragiotto, G. (2003b). *C.L.I.L.: Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra; Soleil.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2004). *Le lingue straniere nella scuola: Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET.
- Serragiotto, G. (2006). *Problematiche da considerare nei percorsi CLIL*. In: *Progetto CLIL, Umbria*. Perugia: Guerra.
- Triolo, R. (2004). *Vedere gli immigrati attraverso il cinema*. Perugia: Guerra.
- Wiggins, G. (1993). «Assessing integrated language and content instruction». *TESOL Quarterly*, 27 (4), pp. 627-656.

FIPLV

Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes – International Federation of Language Teacher Associations

Denis Cunningham

Abstract The International Federation of Language Teacher Associations (FIPLV) is an international multilingual association of teachers of languages. Its aim is to promote the teaching and learning of languages and to make this teaching available to all. It has operational relations with UNESCO.

Contents 1. Introduction. — 2. Philosophy and aims. — 3. Actions. — 4. Structure. — 5. Members.

1 Introduction

The Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes or FIPLV was founded in Paris in 1931 and it is the only international multilingual association of teachers of languages.

It has non-governmental organisation (NGO) 'operational relations' status with UNESCO and has representation as an NGO with the Council of Europe. Its story can be found in the FIPLV website (www.fiplv.org) and is reported by three former Presidents: Josef Hendrich (Czech Republic), Edward Batley (United Kingdom) and Denis Cunningham (Australia) in R. Freudenstein (ed.), *History of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*, Tübingen, Narr, 2006, which includes an overview of the 22 World Congresses of the Federation.

FIPLV is currently leading the LACS (Language Associations and Collaborative Support) Project with the ECML, where language teacher associations from Europe and Canada are involved.

2 Philosophy and aims

FIPLV believes that languages enhance both individual and national potential, that language diversity is essential to the human heritage, that

each and every language embodies the unique cultural wisdom of a people and that all languages and their speakers deserve equal respect; as a consequence, it believes that the loss of a language is a loss for all humanity.

As far as language teaching is concerned, FIPLV believes that there is no single global recipe for good language teaching, that we can all learn from each other and that ideas and information should be a 'free good'.

On the basis of the beliefs above, what FIPLV members want in future is to impact more significantly on individual teachers, to foster and increase links between associations of language teachers, to help our teacher associations in countries where working conditions leave a great deal to be desired, create links with international humanitarian, industrial and business communities. More precisely, the aims of FIPLV are:

1. to promote the teaching and learning of languages in order to facilitate and improve communication, understanding, cooperation and friendly relations among all peoples of the world;
2. to develop, support and promote policies designed to diversify the languages taught, to improve the quality of language teaching and make this teaching available to all;
3. to develop the continuity and cohesion of multilingual education in primary, secondary, further, higher and adult education;
4. to improve the professional training and development of future and practising language teachers in all sectors of education;
5. to help and advise on the founding of professional associations of language teachers;
6. to coordinate and develop the work of its member associations;
7. to encourage members of different language associations in the same country to cooperate with each other to promote the teaching of languages and language policy based on principles of multilingualism;
8. to support nationally and represent internationally the views of member associations;
9. to provide a vehicle of international solidarity for language teachers from different regions of the world.

3 Actions

FIPLV exists for the worldwide support, development and promotion of languages through professional associations. It is active in over 100 countries and cover several hundred thousand teachers of languages worldwide and it contributes to the professional development of language teachers by collecting and disseminating the latest international research

to its member associations; it enables professional associations of language teachers worldwide to learn from each other.

FIPLV campaigns on issues of concern – e.g., language policy, multilingualism, class sizes, less commonly taught languages – and represents language teachers internationally through their national and international associations; moreover, it represents UNESCO, where requested, on Linguapax, language policy, language rights, multilingualism, endangered languages and related matters.

Also in collaboration with UNESCO and its centres, FIPLV was represented on the relevant committees for Linguapax, the World Languages Report (*Words and Worlds*), the World Congresses on Language Policies (www.linguapax.org) in 2002 and 2004, and the expert meeting to develop a position paper on languages for UNESCO (*Education in a Multilingual World*). FIPLV assisted the Australian Federation of Modern Language Teachers Associations to organise the international workshop of Linguapax V in Melbourne (Australia) in 1995 and organised a UNESCO International Conference in Melbourne in 2001.

FIPLV also participated in the international conference of language rights that took place in Barcelona (Spain) in 1996 where the *Universal Declaration of Linguistic Rights* was adopted – and in another meeting in Barcelona (Spain) to further action on the issue.

4 Structure

The key authority of FIPLV is the **World Assembly**, which brings together the representatives of member associations every three years. The **World Council**, which is comprised of representatives of the international unilingual associations, Regions of the Federation and national multilingual associations, meets annually.

The **Executive Committee** of the Federation, composed of five officers elected for three years, meets biannually. For the current triennium of 2010-2012, the officers are: President – Terry Lamb (UK); Vice president – Paolo Balboni (Italy); Secretary general – Denis Cunningham (Australia); Treasurer general – Kirsti Santaholma (Finland); Editor of publications – vacant.

In line with the FIPLV Statutes, FIPLV has undertaken a process of regionalisation, which allows more concrete cooperation between neighbouring associations in different areas of the globe. FIPLV also encourages associative relations among teachers of different languages in areas of the globe where it has fewer members (e.g., Africa, Asia, Latin America).

5 Members

Members of FIPLV may be either international unilingual associations or federations of language teachers, national multilingual associations or national unilingual associations where their language is not represented by an international unilingual federation on the FIPLV World Council. Of the first category, there are currently AEDA for Arabic, LATEUM for English, ILEI for Esperanto, FIPF for French, IDV for German, Rete AIM for Italian, SIPLE for Portuguese and MAPRYAL for Russian. There is also provision for associate membership.

Of the second category, national multilingual associations, which unite teachers across languages at the local level, FIPLV has around twenty-five members from all continents, such as AFMLTA (Australia), ALL (UK), ANILS (Italy), APLV (France), ASEC (Bulgaria), FUPL (Uruguay), KMF (Czech Republic), LALT (Latvia), LMS (Norway), LMS (Sweden), LTAL (Lithuania), MAG (Georgia), MANYE (Hungary), MLA (USA), MLAN (Nigeria), MLTASL (Sri Lanka), PTN (Poland), RALMLT (Russia), SAALT (South Africa), STIL (Iceland), SUKOL (Finland), VLLT (Netherlands), WAMLA (West Africa).

What do associations gain from membership?

An association of language teachers differs totally from any other professional association of teachers in that it is inconceivable without international links. In an age of increasing globalisation where communication is more and more influenced by rapid technological advances, it is important to be able to draw on the knowledge, experience, support and friendship of colleagues in other countries. As the language curriculum in some countries may have become, in the view of many, increasingly limited and instrumental, access to other ways of thinking and seeing the world becomes more, not less, essential. While teachers of languages need input from fellow professionals overseas, and to feel a sense of belonging to a network of colleagues 'beyond their own backyard', teachers in other countries rely on the experiences of their colleagues, for example, to inform and extend their own practice and expertise. The international dimension is, in short, a *sine qua non* of a languages association.

FIPLV is unique in that it is the only organisation bringing together teachers of different languages worldwide. The benefits of membership are many and varied, and some appear more valuable at times than others. They are perhaps felt most keenly when concrete activities bring individual members of associations together with a common purpose, such as *Lingupax V* in Melbourne in 1995, the Symposium on Language Teaching and Peace in Graz in 1998, the UNESCO Conference in Melbourne in 2001, the LACS (Language Associations and Collaborative Support) Project in 2008-2011 and FIPLV World Congresses every three years.

The following is a synthesis of the benefits of membership as seen by members of the FIPLV Executive:

1. Participation: membership of the only internationally recognised Non-Governmental Organisation (NGO) representing languages educators, which brings together eight other international associations of language teachers, possibility of hosting and attending international conferences or events of other member associations, input and access to surveys on language teaching at the international level;
2. Networking: links with UNESCO through FIPLV ‘operational relations’ status links with major international unilingual associations through FIPLV (i.e., AEDA, FIPF, IDV, ILEI, LATEUM, MAPRYAL, Rete AIM, SIPLE), liaison with other international associations (e.g., AILA etc.), international collegiality enabling discussions with teachers from many parts of the world, creating contacts for your students for postal, video, DVD, email, chat, blog etc., exchange, establishing networks through project participation (e.g., ECP in Europe, Linguapax Workshop in Graz, the LACS (Language Associations and Collaborative Support) Project with the ECML etc.);
3. Projects: involvement in UNESCO projects (e.g., Language Policy, Multilingualism, Tolerance, Linguapax, Language Rights, endangered languages, etc.), participation in FIPLV Projects (e.g., LACS, Professional Development, the Teaching Profession, Multilingualism etc.), and membership of ECP Projects (in Europe);
4. Advocacy: access to international speakers to promote a cause (e.g., French Teacher Symposium in Israel), support for improved conditions (e.g., smaller class sizes in Portugal) and for and from international forums enhancing the intrinsic aims of language teaching (e.g., peace); support for and from international forums combating undesirable elements of humanity (e.g., racism, intolerance, ethnocentrism, monolingualism, discrimination etc.);
5. Professional Development: access to triennial and international multilingual congresses addressing the needs of teachers, to international speakers at the cutting edge in the field of language teaching and to international workshops organised by FIPLV (e.g., Linguapax Workshops in Melbourne and in Graz etc.); members receive FIPLV publications (e.g., FIPLV History, Linguapax V, project reports etc.) and can access to content of publications of other member associations through the FIPLV website.

Un viaggio nei Centri Linguistici universitari tra culture, linguaggi e curiosità

Carmen Argondizzo

Abstract Cultures, multilingualism, internationality are the keywords of a University Language Centre. Raising awareness of the relevant concepts conveyed by these words is a key role that University Language Centres play. Language Centres implement actions in favour of a multilingual and multicultural society and offer a contribution in the fields of didactic for language learning, ICT, research on linguistic and pedagogical issues, internationalization, autonomous learning, project planning, assessment of language competences. Yet, one of the most important objectives that Language Centres should pursue is cooperation among themselves. This can be easily created through a network of common actions aimed at transferring knowledge of languages and awareness of cultures to the new generations.

Sommario 1. La multiculturalità nei CLA. — 2. I CLA per il multilinguismo. — 3. I CLA: veicolo per l'internazionalizzazione. — 4. I CLA, la ricerca e la didattica per le lingue. — 5. Studiare in autonomia con le tecnologie dei CLA. — 6. La valorizzazione dei CLA attraverso i progetti europei. — 7. Valutare le competenze linguistiche nei CLA. — 8. — Il ruolo dell'AICLU nei CLA italiani.

1 La multiculturalità nei CLA

L'acronimo CLA,¹ che identifica i Centri Linguistici di Ateneo italiani, è facilmente rintracciabile attraverso internet e apre, in tempo reale, una finestra sui tanti siti densi di informazioni che vengono proposti dai CLA italiani. Le icone più frequenti guidano verso quello che comunemente viene chiamato 'i servizi linguistici' che un Centro Linguistico offre alla comunità di ateneo. In realtà, navigando tra i vari siti è possibile rendersi conto come questa espressione venga spesso parafrasata, forse giustamente, con espressioni più complete ed esplicative come: offerta linguistica, offerta didattica, attività linguistiche. La parola 'servizi' risulta, infatti, limitativa a chi vive quotidianamente l'esperienza di lavorare o prestare servizio in un CLA. Quello che i CLA italiani offrono va molto oltre. In particolare, essi hanno una caratteristica facilmente delineabile in un posto di **accoglienza** e di **orientamento** per le tante persone che studiano, lavorano, fanno

1 Questo acronimo è il più comunemente usato dai Centri Linguistici di Ateneo. Tuttavia, molti Centri Linguistici italiani utilizzano altri acronimi sulla base dell'organizzazione all'interno della loro istituzione.

esperienze nel contesto universitario. **Accoglienza** in strutture solitamente piacevoli che, anche nell'arredo, considerano quell'aspetto 'umanistico' della didattica² che incita a studiare in un contesto armonico che dia consapevolezza, creato in un ambiente confortevole. Perché gli ospiti dei CLA sono una priorità di azione. **Orientamento**, effettuato attraverso incontri e attività di tutoraggio, verso l'acquisizione di strategie di studio appropriate che possano facilitare l'apprendimento delle lingue da parte dei tanti apprendenti spesso inconsapevoli della semplice e complessa azione del 'come saper studiare'. Queste azioni didattiche che i CLA offrono per tutta la comunità di Ateneo (studenti, studentesse, dottorandi, personale tecnico amministrativo, ricercatori, docenti) vanno oltre la quotidianità dell'insegnamento delle lingue nelle aule-laboratorio. Molto altro si può identificare in piccole ma importanti azioni, svolte dai CLA, che risultano significative per tanti: conversare con un tutor nella lingua richiesta per rafforzare la competenza del «saper comunicare in modo accurato»; rivedere gli aspetti linguistici di una relazione o di un articolo da pubblicare per migliorare le competenze del «saper scrivere con linguaggio accademico»; rivedere la presentazione ad un convegno per limitare l'apprensione che spesso si ha prima di partecipare all'evento; tradurre un articolo; offrire attività di interpretariato; realizzare contatti con il territorio con l'obiettivo di organizzare eventi didattici finalizzati ad integrare le competenze esistenti nel CLA con le competenze degli insegnanti di Scuola; creare uno scambio di progettualità e di ricerca-azione; dare l'opportunità di partecipare ad esami mirati ad ottenere, da parte dei CLA, attestati di livello delle competenze raggiunte e certificazioni internazionali.

Questa vivacità di azioni svolte evidenzia una vitalità che si realizza attraverso le tante culture che si incontrano nei CLA, veicolate dai docenti delle diverse lingue, dai collaboratori linguistici, dai tutor, dagli studenti in mobilità LLP in entrata ed in uscita, dal personale tecnico e amministrativo. Alla domanda «Cosa è il CLA per te?» posta recentemente ad un tutor impegnato presso il laboratorio multimediale di un CLA italiano,³ la sua risposta è stata «... dagli studenti Erasmus che sono in visita temporanea a quelli che invece fanno periodi di formazione più lunga, penso agli studenti camerunesi che hanno fatto i corsi di italiano e ti trovi esposto ad un ambiente multiculturale inevitabilmente, poi condividi [...] un giorno sei con gli spagnoli, un giorno con i francesi, non so, è un ambiente vario». Questa multiculturalità di espressioni ci conduce alla capacità di apprezzare la presenza di tante lingue così diverse tra loro.

2 Es.: aule per piccoli gruppi dove i banchetti sono posizionati in cerchio o similmente, mediateche allegre che propongono libri da leggere, film e video da vedere, postazioni internet efficaci e facilitative per lo studio online.

3 Cfr. video clip in «Il CLA si presenta», <http://cla.unical.it>. Link diretto: cla.unical.it/index.php/it/presentazione-cla/videopresentazione.html.

2 I CLA per il multilinguismo

La familiarità con il concetto di multilinguismo in Europa si è consolidata in modo molto intenso ad inizio degli anni Duemila. La Commissione Europea e il Portfolio Europeo delle Lingue hanno avuto un ruolo determinante nella disseminazione di tale concetto. La Commissione Europea per le Lingue (http://ec.europa.eu/languages/index_it.htm), nello specifico, persegue la politica del multilinguismo con l'obiettivo di «offrire ai cittadini la possibilità di imparare fin da bambini due lingue straniere oltre alla lingua madre», «creare una società più aperta che promuova il dialogo fra la comunità e le persone» e «rafforzare il ruolo delle lingue quali strumento per migliorare le opportunità professionali e la competitività». Tali obiettivi - principalmente gli ultimi due - sono stati, in realtà, da sempre perseguiti dai CLA fin dai tempi in cui - negli anni ottanta - essi erano considerati dei semplici 'laboratori linguistici'. Tante sono state, e tuttora sono, le attività mirate a tali obiettivi, anche se una certa pigrizia verso l'apprendimento delle lingue da parte degli italiani ha reso il raggiungimento di questi obiettivi non sempre pienamente realizzabile. Il Portfolio Europeo delle Lingue, adottato o diversamente elaborato da molti CLA italiani, ha avuto un ruolo significativo nel contesto universitario e scolastico. Esso ha contribuito, attraverso la guida dettagliata alle competenze che il Portfolio propone, allo sviluppo dell'autoapprendimento delle lingue e di autovalutazione di tale processo di apprendimento da parte di tantissimi studenti ignari, fino a quel periodo, che potesse esistere la potenzialità e capacità, da parte di ciascuno di noi, di potere 'imparare a studiare' e 'identificare le proprie competenze'.

Attraverso la navigazione tra i siti dei CLA italiani, è facile cogliere informazioni sui tanti corsi offerti nelle lingue francese, inglese, italiano, portoghese, spagnolo, tedesco e, in numero più limitato, nelle lingue araba, cinese, giapponese, russa. I CLA, di conseguenza, garantendo input linguistico veicolato attraverso attività e strumenti didattici che incoraggiano il multilinguismo, facilitano la realizzazione del concetto di 'languaging' (Gonzales, Phipp 2004) che sottolinea la dicotomia tra il valore di una società monolingue (o al massimo bilingue) e il valore, forse aggiunto, di una società plurilingue dove possano essere in tanti a conoscere ed esser consapevoli, almeno un po', della presenza di tante lingue e tante culture. Un aspetto importante che ci guida verso la capacità di essere 'più internazionali'.

3 I CLA: veicolo per l'internazionalizzazione

I siti dei CLA italiani sono talvolta molto vivaci. Spesso vi si trovano immagini che incuriosiscono. Scorrendo tra i tanti, uno in particolare colpisce.

Immagini di viaggio, nella prima pagina, scorrono davanti all'osservatore. Sono cartoline dal mondo che vogliono incoraggiare l'osservatore a chiedersi cosa c'è dietro la foto, quanto si può apprendere visitando quei luoghi, cosa c'è oltre. **Creare curiosità** è forse l'obiettivo principale di questa pagina di un CLA italiano e, di conseguenza, incoraggiare le generazioni giovani al viaggio. L'internazionalizzazione è, in effetti, un obiettivo rilevante che negli ultimi dieci anni (o poco più) gli atenei italiani hanno voluto perseguire. Accordi istituzionali con università internazionali, la mobilità dei docenti e del personale tecnico-amministrativo, la mobilità degli studenti in entrata da e in uscita verso altri atenei internazionali, crea scambio vivace di esperienze e interessante integrazione, anche se temporanea, tra persone e istituzioni. I CLA, in questo senso, offrono un contributo efficace attraverso i percorsi di formazione linguistica organizzati per studenti italiani che si recano a studiare in università internazionali e attraverso l'accoglienza di studenti stranieri che decidono di studiare in atenei italiani, i quali sono guidati durante il loro nuovo percorso formativo con corsi mirati all'apprendimento e perfezionamento della lingua italiana.

Non è difficile riconoscere uno studente o una studentessa che 'ha viaggiato e studiato' in altro paese. Tali studenti dimostrano spesso disinvoltura, sicurezza di azione, apertura verso le cose nuove, competenze linguistiche mature. È in questa direzione che i CLA tendono a dare un input che va oltre il concetto strettamente istituzionale di internazionalizzazione. L'internazionalità creata da queste esperienze che porta a voler conoscere sempre di più, ad accettare quanto di altro esiste è un bene prezioso che deve essere consolidato e continuato nel tempo da ciascuno di noi. Alcuni CLA italiani valorizzano tali esperienze attraverso l'**apprendimento tandem** che vede protagonisti proprio studenti italiani che 'conversano in tandem' con studenti di altre nazionalità, utilizzando le lingue native dei due partecipanti. Il valore dello scambio linguistico è indiscutibile, ma a questo si aggiunge uno scambio culturale che riesce ad andare oltre i confini di una semplice conversazione. In realtà, è attraverso questa internazionalità che, ancora una volta, lingue e culture si incrociano costantemente. I CLA fungono da naturale supporto. È necessario sottolineare, tuttavia, che questa naturalezza di azioni è di sovente supportata da una scientificità di pensiero che viene comunemente coltivata all'interno dei CLA.

4 I CLA, la ricerca e la didattica per le lingue

Il viaggio virtuale attraverso i CLA italiani continua e lascia cogliere un altro genere di attività frequentemente realizzate. Un Centro Linguistico, infatti, può andare molto oltre le azioni puramente didattiche attraverso lo scambio di esperienze tra docenti, ricercatori, collaboratori ed esperti

linguistici, tutor, tecnici. Convegni su temi di ricerca applicata alla didattica delle lingue, seminari di aggiornamento, eventi culturali sono organizzati dai CLA italiani con assiduità. Questi eventi creano una rete di lavoro e opportunità di crescita in comune che valorizza la professionalità di chi partecipa con passione. Tra le tematiche più frequentemente poste all'attenzione da parte dei CLA, sottolineo le seguenti, facilmente visualizzabili sul sito dell'Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari AICLU (www.aiclu.it): Multilinguismo, Innovazione didattica, Competenze d'uso e integrazione, La didattica dell'Italiano come seconda lingua, Tecnologie per l'apprendimento linguistico, Verifica delle competenze linguistiche, Il Portfolio Europeo delle Lingue, Valutazione della qualità dei CLA, Certificazione degli insegnanti di Scuola Primaria, Formazione dei docenti CLIL.

Tali attività, solitamente accompagnate da pubblicazioni internazionali relative ai convegni e ai seminari svolti, testimoniano il contributo scientifico rilevante che i CLA offrono costantemente ai settori, spesso integrati tra di loro, della ricerca e della didattica per le lingue. Questo evidenzia il ruolo rilevante che i Centri Linguistici italiani hanno nei settori scientifici disciplinari di riferimento. Mettono in luce, inoltre, la spinta innovativa che i CLA

5 Studiare in autonomia con le tecnologie dei CLA

Studiare in autonomia (cfr. Holec 1979) può definirsi una caratteristica fondamentale dei Centri Linguistici italiani che incoraggiano efficacemente corsisti e apprendenti in generale a familiarizzare con questa tecnica di studio. In realtà, lo studio in autonomia non è una tecnica che 'lascia abbandonato' il corsista alle proprie attività da svolgere, ma al contrario è una **filosofia di studio** che vuole dare fiducia e consapevolezza, ai più giovani specialmente ma non solo, che studiare è una azione che può essere programmata e gestita autonomamente sulla base di interessi individuali, dei propri ritmi di studio, delle proprie competenze. In altre parole, se lo studente ha delle abilità e riesce a riconoscerle, dovrà metterle appropriatamente in azione e, al contrario, se lo studente è consapevole di avere debolezze in un'abilità linguistica specifica, orienta il suo studio in quella direzione utilizzando il materiale e le tecniche più accurate. Partendo da questo semplice concetto, spesso difficile da interiorizzare, i siti dei CLA offrono percorsi di studio in autonomia guidati attraverso materiale online che aiuta a sviluppare competenze linguistiche nei linguaggi di vita quotidiana e nei linguaggi specialistici delle varie discipline accademiche: aziendaliistiche, economiche, giuridiche, politiche, scientifiche, sociali. Tutto questo attraverso programmi interattivi, sempre più frequentemente realizzati attraverso tecnologie semplici e

innovative (es.: programma Moodle), o attraverso video su temi attuali e videoclip di canzoni, selezionati per scopi didattici, che aiutano a sviluppare il necessario coinvolgimento linguistico e contenutistico ed una piacevole musicalità linguistica. Intriganti attività che attirano l'interesse e la curiosità degli studenti fanno parte di questi materiali. Momenti di verifica online o in presenza di un'insegnante, attraverso attività di tutorato, creano opportunità di insegnamento 'blended' che valorizzano il rapporto tra insegnante e studente. Tuttavia, la tecnica 'blended' talvolta non è facile da realizzare poiché non tutti i CLA dispongono di personale che possa mantenere costantemente contatti con i tantissimi corsisti che un ateneo accoglie. In questo caso è necessario pensare, quando se ne presenta la possibilità, a opportunità aggiuntive che possano dare spazio a personale il quale, a sua volta, potrà prendersi cura di tali attività. I progetti europei riescono ad avere un ruolo importante in questa direzione.

6 La valorizzazione dei CLA attraverso i Progetti europei

Negli ultimi dieci anni, o poco più, l'incoraggiamento a creare un network di studio, di ricerca e di lavoro comune con base transnazionale è arrivato dalla Commissione Europea per le Lingue (http://ec.europa.eu/languages/index_it.htm). Bandi, pubblicati annualmente, finalizzati alla realizzazione di materiale che possa disseminare competenze linguistiche e conoscenze interculturali hanno creato un filtro che riesce a rendere concreta la cooperazione, spesso produttiva, tra istituzioni appartenenti ai diversi stati europei. In particolare, il programma per l'Apprendimento Permanente (http://www.programmallp.it/llp_home.php?id_cnt=1) incoraggia questa produttività verso obiettivi di estrema rilevanza per i CLA. In particolare: l'elaborazione di strategie per l'apprendimento permanente e la mobilità;⁴ l'incoraggiamento alla cooperazione tra mondo dell'istruzione, della formazione e del lavoro con l'obiettivo di promuovere cooperazione interdisciplinare e interistituzionale;⁵ sostenere la formazione iniziale e continua degli insegnanti, dei formatori e dei dirigenti degli istituti d'istruzione e formazione; promuovere l'acquisizione di competenze chiave nell'ambito del sistema di istruzione e formazione; promuovere l'inclusione sociale e la parità di genere. In effetti, se riflettiamo su questi obiettivi possiamo facilmente visualizzare la volontà, da parte della Commissione europea, di «fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobi-

4 Questa priorità è in linea con le conclusioni del Consiglio europeo sulla mobilità dei giovani, con il libro verde «promuovere la mobilità dei giovani per l'apprendimento» e con l'iniziativa faro UE 2020 «Gioventù in movimento».

5 Questo è in linea con la comunicazione del 2009 da parte della Commissione Europea relativa alla cooperazione tra università e imprese.

lità divengano una vera realtà», «promuovendo la qualità e l'efficienza dell'istruzione e della formazione», «promuovendo l'equità, la coesione sociale, la cittadinanza attiva» e «incoraggiando la creatività e l'innovazione a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione». I Centri Linguistici italiani che partecipano a questi programmi e progetti europei, di certo, contribuiscono a offrire la propria voce alla ormai palese rincorsa verso questi obiettivi, apparentemente facili da raggiungere ma, in effetti, difficili a diventare «una vera realtà». La corposità delle attività che i CLA italiani offrono e realizzano in questo settore può sicuramente continuare a incrementare il passaggio verso queste nuove dimensioni culturali e linguistiche. Sarà importante, di conseguenza, capire come valutare queste competenze raggiunte dai tanti apprendenti.

7 Valutare le competenze linguistiche nei CLA

Un'icona che quasi costantemente compare sui siti dei CLA ci conduce ai test di verifica e alle certificazioni. La dicotomia tra insegnare e valutare competenze linguistiche è stata oggetto di riflessione da parte dei linguisti. A quale azione, tra le due, è necessario dare maggiore valore? In realtà, è bene sottolineare che non si può essere buoni valutatori se non si è per prima cosa buoni insegnanti. È necessaria, infatti, un'integrazione significativa tra buone pratiche di insegnamento e test di valutazione. Di certo, il percorso verso l'internazionalizzazione e la mobilità degli studenti ha reso la domanda delle certificazioni internazionali particolarmente alta. Molti Centri Linguistici, attraverso convenzioni che creano collaborazione con validi enti certificatori internazionali, offrono la possibilità ai tanti utenti di conseguire tale riconoscimento. La grande sfida per i CLA rimane, tuttavia, la realizzazione di attività in comune mirate a creare un sistema di verifica delle competenze acquisite dagli studenti che abbia l'obiettivo di valutare l'acquisizione di competenze linguistiche rapportabili ai linguaggi specialistici dei vari settori accademici e professionali di riferimento per gli studenti. Alcuni CLA già realizzano esperienze in questa direzione. Tuttavia, una rete di condivisione tra i CLA su tale offerta di opportunità di valutazione, così frequentemente richiesta dagli studenti anche indipendentemente dai corsi frequentati, diventa obiettivo da perseguire.

8 Il ruolo dell'AICLU nei CLA italiani

Durante questo breve viaggio tra i CLA italiani in cui ho voluto far riferimento ai vari aspetti rapportati a essi si è parlato anche di condivisione, cooperazione, integrazione culturale, sociale e professionale. Ma come

condividono esperienze e creano integrazione i Centri Linguistici dei vari atenei italiani? L'Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari svolge un ruolo rilevante nello sviluppo di queste dinamiche cooperative. Sin dal 1997 l'AICLU⁶ ha raccolto le esperienze di docenti, ricercatori, collaboratori linguistici e tecnici di tutti i CLA che hanno deciso di far parte di questa associazione. L'obiettivo è proprio quello di condividere esperienze di didattica, di ricerca e di servizio finalizzate all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue straniere moderne, inclusa la lingua italiana per studenti stranieri in mobilità negli atenei italiani. L'Associazione agisce, quindi, come spinta di base verso la qualità delle attività offerte dai Centri Linguistici universitari italiani, svolta attraverso la promozione della ricerca nel campo della didattica e dell'apprendimento delle lingue, lo scambio di informazioni e la creazione di materiali didattici comuni accuratamente appropriati alle diverse esigenze del settore. I convegni e i seminari, frequentemente organizzati dall'AICLU, testimoniano la vitalità che i CLA, individualmente e in collaborazione e attraverso gli strumenti che l'Associazione mette a disposizione, trasmettono al territorio nazionale ed europeo.⁷

In realtà, vi è tanto lavoro da organizzare e da svolgere in un CLA. Eppure, a termine di questo viaggio, può venir spontaneo chiedersi se è davvero possibile superare la pigrizia linguistica che spesso avvolge gli italiani se rapportati all'apprendimento di una seconda lingua, o se è possibile stimolare reali consapevolezza culturali che avviino a possibili conoscenze dell'altro, o sviluppare competenze linguistiche che ci facciano ben comunicare con gli altri in altre lingue. La potenzialità dei CLA in questa direzione è e dovrà continuare a essere una garanzia nel contesto universitario nazionale.

Bibliografia

- Gonzales, M., Phipp, A. (2004). *Modern languages: Learning and teaching in an intercultural field*. London: Sage.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.

6 Vari presidenti si sono succeduti nel coordinamento dell'AICLU: Maurizio Gotti, Carol Taylor Torsello, Christopher Taylor. Attualmente Maurizio Gotti è presidente AICLU.

7 L'AICLU è associata al CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur), associazione fondata a Strasburgo nel 1991 che raggruppa i Centri Linguistici dei più importanti atenei europei.

La natura di una rivista multimediale

Intervista a Carlos Melero

Fabio Caon



<http://youtu.be/TzJPMB95AsA>

BaBELI 2011

Biblioteca dell'educazione linguistica 2011

Paolo E. Balboni

Monografie

Balboni P.E., 2011, *Ba.BELI: Balboni, Biblioteca dell'Educazione Linguistica in Italia 1960-2011*, sezione cartacea in *Itals: Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, numero monografico, n. 26; supplemento dettagliato online nell'area «Ricerca» nel sito del Centro di Didattica delle Lingue di Ca' Foscari, venus.unive.it/italslab/docs/BaBELI.pdf.

Balboni P.E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.

Balboni P.E., Daloiso M., 2011, *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto. Un'indagine sulla metodologia didattica*, Perugia, Guerra.

Bonvino E., Caddéo S., Vilagines Serra S., Pippa S., 2011, *Ler e comprendre 5 línguas românicas*, Milano, Hoepli (versione online www.eurom5.com).

Caon F., 2011, *L'italiano parla Mogol*, Perugia, Guerra.

Daloiso M., 2011, *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Roma, Aracne.

Di Sabato B., Di Martino E., 2011, *Testi in viaggio. Incontri tra lingue e culture, attraversamenti di generi e di senso, traduzione*, Torino, UTET Università.

Luzi E., 2011, *L'apprendimento di costruzioni complesse in italiano L2*, Monaco di Baviera, Lincom.

Mezzadri M., 2011, *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Milano, Mondadori.

Nuzzo E., Rastelli S., 2011, *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Roma, Carocci.

Volumi collettanei

AA.VV., 2011, *Glottodidattica giovane 2011. Saggi di 20 giovani studiosi italiani*, Perugia, Guerra.

Include:

- Abbatichio R., «“Mi piace Pirandello perché mi piace la Sicilia”. Testo ed extratesto nella didattica della letteratura italiana a stranieri».
- Caon F., «Eccellenza e difficoltà nell’apprendimento delle lingue straniere: un’indagine preliminare sulla percezione e sulle soluzioni degli insegnanti».
- Carloni G., «L’uso dei corpora nei corsi di lingua inglese all’università: uno studio di caso».
- Corino E., «*Satzglieder, Gliedteile o Satzgliedteile?* Problemi della definizione del concetto di attributo e di frase attributiva nella grammaticografia tedesca e italiana e ricadute glottodidattiche».
- Daloiso M., «Lingue straniere e dislessia evolutiva: verso una glottodidattica accessibile».
- D’Annunzio B., «Quale educazione linguistica per gli studenti non italofoni? La dimensione culturale e interculturale».
- Latela A., «Un’esperienza di CLIL interdisciplinare per la lingua tedesca».
- Lavagnino E., «Tecnologia e didattica: l’esperienza di Proscenio».
- Lucatorto A., «L’uso del cervello ‘muto’ durante l’apprendimento linguistico. Processi cognitivi e implicazioni glottodidattiche».
- Magnani M., «La valutazione degli apprendimenti nei percorsi basati sul CLIL».
- Maruta M., «Progettazione di un manuale sugli articoli italiani per studenti giapponesi. Proposta di attività didattiche esercitative».
- Pavan E., «*L’intercultural speaker* parla inglese?».
- Pederzoli L., «D.U.M.A.S. nella glottodidattica in Rete».
- Peraino M., «Figura/sfondo e apprendimento lessicale».
- Pergola R., «Traduzione e glottodidattica: spunti di riflessione».
- Sannazzaro F., «Glottodidattica e pubblicità: la categoria grammaticale della negazione in inglese e in francese».
- Siebetcheu R., «Educazione linguistica in Africa. Verso un Quadro comune africano di riferimento per le lingue?».
- Soffiantini C., «La didattica dei pronomi personali agli apprendenti angloamericani: errori, fossilizzazioni, proposte didattiche».
- Suadoni A., «Applicazioni pedagogiche della grammatica cognitiva: i verbi di movimento deittici in spagnolo e italiano».
- Tardi G., «Lingue e nuvole. La glottodidattica tra decostruzione e ricostruzione».
- Abi Aad A., Marci Corona L. (a cura di), 2011, *Una scuola che parla: lingue straniere, italiano L2 e lingue regionali*, Roma, Aracne.
- Include, di argomento glottodidattico:
- Balboni P.E., «Linee per un’educazione linguistica in Sardegna alla luce della politica linguistica europea».

- Porcelli G., «La prima lingua straniera apre la strada alle altre».
- Lavinio C., «Lingue a scuola e trasversalità dell'educazione linguistica».
- Fodde L., «Il ruolo del Centro Linguistico di Ateneo nella creazione di una politica linguistica per la realtà regionale sarda».
- Abi Aad A., «Tre (e più) livelli di significato: dimensioni semantica, sociale e retorica del discorso».
- Morbiducci M., «Inglese Lingua Franca: nuovi scenari ed implicazioni didattiche».
- Giordano S., «La promozione della lingua italiana all'estero».
- Caon F., «La glottodidattica ludica applicata allo studio del ladino: il Ludoladin».
- Nalesso Diana M., «CROMO (CROssborder MOdule): una cultura di progetto oltre i confini».
- Winkler D., «L'importanza del 'transfer del sapere' nella madre lingua del discente per l'apprendimento della lingua tedesca in Italia».
- Anoè R., Mion L. (a cura di), 2011, *La formazione in lingua inglese dei docenti di scuola primaria. Esperienze e proposte*, Padova, CLEUP.
- Include, oltre a relazioni di buone pratiche e di esperienze di formazione:
- Anoè R., «Il piano lingua inglese del Veneto».
- Mion L., «Il monitoraggio regionale».
- Richieri C., «L'adulto che apprende. Strategie per il docente della scuola primaria che impara l'inglese».
- Vettorel P., «Cultura, culture, intercultura: approcci nella classe di lingua inglese».
- De Luchi M., «L'osservazione in classe e la co-docenza».
- Vallini B., «*E-tutor: una presenza virtuale? To be means to be related*».
- Antoine M.-N., Araújo e Sá M.H., De Carlo M. (a cura di), 2011, «L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner», numero monografico di *Cadernos do LALE*, 6. Aveiro, Universidade de Aveiro/CIDTFF
- Il volume, plurilingue, raccoglie i lavori prodotti da gruppi di lavoro internazionali nel corso di una sessione di formazione all'intercomprensione fra lingue romanze sulla piattaforma Galapro. www.ua.pt/cidfff/lale/PageText.aspx?id=13949.
- Bernini G. et al. (a cura di), 2011, *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Perugia, Guerra.
- Include, tra gli altri:
- Berruto G., «Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche».
- Calamai S., «Per un'analisi quantitativa delle competenze scritte negli studenti universitari».
- Caruso V. et al., «Anche i sordi stranieri imparano l'italiano vocale: due strategie a confronto».

- Giuliano P., «Continuità referenziali e contrasti nel testo narrativo: bambini e adulti italofofoni a confronto».
- Grassi R., Nuzzo E., «Le (in)competenze di scrittura all'università: evidenze dai test di valutazione iniziale».
- La Grassa M. et al., «Apprendenti sordi e apprendenti di italiano L2: primi risultati di un confronto tra le competenze di comprensione del testo scritto».
- Lo Duca M.P., «Tra competenza metalinguistica e curriculum grammaticale: una lezione inascoltata di Monica Berretta».
- Pugliese R., Minuz F., «L'input linguistico nel continuum delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2».
- Rosi F., «L'input esplicito nella classe di italiano L2 e la formazione di competenze linguistiche».
- Valentini A., «Ricordo di Monica Berretta».
- Vedder I., «Adeguatezza comunicativa e complessità linguistica in italiano L2 e italiano L1: la valutazione delle produzioni scritte di nativi e non nativi».
- Bonvino E., Luzi E., Tamponi A.R. (a cura di), 2011, *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Serena Ambroso*, Roma, Bonacci.
- Include, di glottodidattica:
- Balboni P.E., «Un approccio filosofico alla glottodidattica».
- Barni M., «Considerazioni sulla valutazione della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2: il DM 4 giugno 2010».
- Bettoni C., Di Biase B., «Imparare a interrogare in una seconda lingua: ipotesi per l'italiano e l'inglese».
- Bonvino E., «Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione».
- Chini M., «Spunti per la didattica linguistica a partire da alcuni recenti filoni di studio di L2».
- Frascarelli M., «Il ruolo della riflessione tipologica nell'educazione linguistica».
- Lopriore L., «L'uso dei corpora nell'insegnamento dell'inglese».
- Luzi E., «Il Costruzionismo e gli studi acquisizionali: due approcci paralleli».
- Mazzotta P., «Implicazioni didattiche delle differenze interculturali nella scrittura accademica».
- Puglielli A., «Alcune brevi riflessioni sull'acquisizione/apprendimento delle lingue».
- Tamponi A.R., «Insegnamento-apprendimento delle L2: il cammino verso una didattica operativa».
- Vedovelli M., «Lo spazio linguistico globale dell'emigrazione italiana all'estero».
- Voghera M., «Il parlato a scuola: parlare, conversare, interrogare».

Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), 2011, *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia, Pavia University Press, www.paviauniversitypress.it/catalogo.html#atti.

Include:

Albergoni S. et al., «Chicchi di sorriso: Marco Polo a Roma Tre».

Ambroso S., «Il progetto Marco Polo. Requisiti e competenze per studiare nelle università italiane».

Bagna C., «L'esperienza dei progetti Marco Polo e Turandot all'Università per Stranieri di Siena».

Bonvino E., «Il progetto Marco Polo. Quali competenze per studiare all'università?».

Bozzone Costa R., Fumagalli L., Scaramelli E., «Il percorso e-learning "Marco Polo" all'Università di Bergamo: imparare la lingua e la cultura italiana e orientarsi nella vita universitaria».

Braghin C., Cotroneo E., Giglio A., «Le tecnologie didattiche nella classe di lingua italiana per stranieri: il caso del progetto Marco Polo».

Costamagna E., «L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie».

De Meo A., Pettorino A., «L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni».

De Meo A., Cardone A., «La web radio per lo sviluppo delle abilità orali di apprendenti cinesi di italiano L2».

De Santo M., «L'apprendimento dell'italiano L2 dei cinesi del Progetto Marco Polo: tra autonomia e multimedialità».

Lo Feudo M., «Insegnare il lessico ai cinesi del Programma Marco Polo. Esperienze di un laboratorio didattico».

Luzi L., «Il certificato di italiano L2 per sinofoni base.IT: ideazione, struttura e primi risultati».

Rastelli S., «L'italiano L2 per i cinesi è più difficile? La distinzione tra grammatica e processing nella glottodidattica sperimentale».

Vedovelli M., «Marco Polo, l'internazionalizzazione, la non-politica linguistica italiana».

Borello E., Luise M.C. (a cura di), 2011, *Gli italiani e le lingue straniere. Made in Italy, economia delle lingue e formazione*, Torino, UTET Università.

Include:

Borello E., «Dall'unità d'Italia al made in Italy: formazione e insegnamento delle lingue», «Il fine giustifica i media».

Luise M.C., «Italiani e lingue straniere: dati e proposte per il multilinguismo».

Pederzoli L., «Apprendere tramite i mobile devices», «La matrice D.U.M.A.S. per la glottodidattica e-learning e m-learning».

Tardi G., «I pubblici delle imprese, i pubblici delle lingue. Per una economia delle lingue».

Bosisio C. (a cura di), 2011, *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Firenze, Le Monnier.

Include, tra gli altri saggi:

Abi Aad A., «L'emploi de l'imparfait-mode en italien et en français, analyse énonciative et cognitive».

Balboni P.E., «Lo studioso di glottodidattica come 'scienziato'».

Barni M., Vedovelli M., «Contesti di superdiversità linguistica: una sfida per la politica linguistica italiana».

Benucci A., «Il contributo francese alla didattica dell'italiano LS/L2: la competenza culturale».

Berté F, Armanni A., «Dal progetto ILSSE ai laboratori di glottodidattica nella Facoltà di Scienze della Formazione».

Borello E., Glottodidattica e traduzione in Francia tra il 1500 e il 1700».

Boriosi C., «La dimensione culturale nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano L2. Il caso di corsi di lingua via internet o su CD-Rom».

Bosisio C., «Il ruolo del docente nello spazio (glotto)didattico: un punto di vista evolutivo».

Cardona M., «L'abilità di lettura. Appunti di psicolinguistica e implicazioni glottodidattiche».

Coppola D., «La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale».

Desideri P., «Alla scoperta della norma linguistica: *La grammatica di Giannettino* di Carlo Collodi tra euristica, riflessione e dialogicità».

Di Sabato B., «"Non si dice!" Parolacce in lingua straniera: che farne?».

Di Sparti A., «LIM, lingue e nativi digitali».

Diadori P., «Dalla Babele linguistica alla Babele glottodidattica. Studio per un glossario plurilingue di base, a partire dai documenti europei per la formazione dei docenti».

Freddi G., «Dalla lingua alla lingua-civiltà».

Gilardoni S., «La letteratura italiana facilitata per stranieri: tra semplificazione e comunicazione del significato in italiano L2».

Griselli A., «Perché una lingua straniera nella scuola dell'infanzia? E perché la lingua francese?».

Katerinov K., «Didattica dell'italiano L2 e multidisciplinarietà».

Landolfi L., «La relazione A.M.A. nel processo di apprendimento».

Marra A., «Plurilinguismo e lingue 'altre'. Dalla teoria alla pratica, nella didattica delle lingue minoritarie».

Mazzotta P., «Competenza plurilinguistica e ripensamento dei curricula».

Nardon-Schmid E., «Educazione bilingue e politica dell'incontro in contesti di migrazione».

- Pichiassi M., «Didattica dell'italiano L2 e in italiano L2 ad alunni immigrati».
- Porcelli G., «Modelli e prospettive di educazione plurilingue».
- Schena L., Soliman L., «Enseigner et apprendre le jeu modal: question de méthode».
- Sisti F., «Dal CLIL al TLIL: teatro e lingua straniera».
- Zorzi D., «La didattica umanistico-affettiva per la mediazione linguistica».
- Bozzone Costa R., Fumagalli L., Valentini A., 2011, *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Perugia, Guerra.
- Include, di glottodidattica:
- Bonomo M., «Distanze socio-affettivo-culturali: esperienze didattiche, riflessioni e ipotesi operative per la scuola dell'obbligo».
- Cacchione A., «Imparare l'italiano da lingue agglutinanti: apprendenti iniziali turcofoni e magiarofoni».
- D'Annunzio B., «La didattica del cinese LS per apprendenti italofoeni principianti: favorire strategie per la lettura e la scrittura attraverso un insegnamento ragionato dei caratteri».
- De Marco A., «Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall'italiano».
- De Meo A., Pettorino M., «Prosodia e italiano L2: cinesi, giapponesi e vietnamiti a confronto».
- Duso E.M., «Un laboratorio di scrittura per apprendenti cinesi».
- Gandolfi P., «Spostare lo sguardo: dall'apprendimento dell'italiano all'apprendimento di lingue materne e 'altre' culture. Il caso dell'arabo, di figli di migranti marocchini e di inediti approcci interculturali».
- Nuzzo E., Ferrari S., «Un'osservazione longitudinale sul rapporto tra pragmatica e grammatica nell'acquisizione dell'italiano L2».
- Scala A., «Così vicini, così lontani: i parlanti romani, l'italiano e la scuola».
- Sguazza P., «Il ruolo del mediatore linguistico e culturale e la sua importanza nel percorso di inserimento di alunni sinofoni».
- Buffagni C., Garzelli B., Villarini A. (a cura di), 2011, *Idee di tempo. Studi tra lingua, letteratura e didattica*, Perugia, Guerra.
- Contiene i seguenti saggi di glottodidattica:
- Diadori P., Jung I., «La dimensione cronemica nella didattica dell'italiano L2».
- Feola F., «I tempi verbali nelle grammatiche di italiano per stranieri».
- Villarini A., «Alcune considerazioni sull'utilizzo della variabile tempo nella didattica delle lingue».
- Caon F., Maraschio N. (a cura di), 2011, «*Le radici e le ali*»: *l'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità*, Torino, UTET Università.

Include, di glottodidattica:

Balboni P.E., «150 di insegnamento dell'italiano».

Barni M., «Didattica dell'italiano LS: lo stato dell'arte e le sue prospettive».

Benucci A., «Insegnare l'italiano attraverso il cinema».

Caon F., «Didattica dell'italiano L2: lo stato dell'arte e le sue prospettive», «Insegnare l'italiano attraverso la canzone».

Di Sparti A., «Didattica plurilingue dell'italiano e tecnologie web».

Ferreri S., «Didattica dell'italiano L1: lo stato dell'arte e le sue prospettive».

Santipolo M., «La dimensione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano».

Celentin P. (a cura di), 2011, *La creazione di una comunità di pratica fra i diplomati del Master Itals di 2° livello*, numero monografico di *Bollettino Itals*, supplemento online della rivista *Itals*. http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=656.

Include:

Celentin P., «Comunità di pratica del Master di 2° livello: dalla teoria alla pratica». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=657.

Corelli S., «Avviare e implementare un'esperienza di comunità di pratica on-line: la componente tecnica». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=659.

Peluffo N., «Gestire una comunità di colleghi: riflessioni sul valore formativo dell'esperienza». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=658.

Peluffo N., «Sintesi della discussione del mese di aprile sul tema "Valutazione e verifica delle competenze"». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=660.

Peluffo N., «Sintesi della discussione del mese di maggio sul tema "Comunicazione ed interazione fra partecipanti"». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=661.

Celentin P, Torresan P. 2011 (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano nei Centri Linguistici di Ateneo*, numero monografico di *Bollettino Itals*, supplemento online a *Itals*. http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=619.

Include:

Bacchelli P, Losi L., «Dal quotidiano cartaceo al giornale online: le caratteristiche testuali e linguistiche dell'articolo di giornale in un percorso per studenti universitari di italiano L2». <http://venus.unive.it>.

- it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=635.
- Benucci A., «Corsi di lingua e cultura italiana: il ruolo dei CLA e l'esempio dell'Università per Stranieri di Siena». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=622.
- Bertolotti G., «“Destination Parma”: architettura, obiettivi e fruizione del progetto di un modulo online per gli studenti stranieri». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=624.
- Cacchione A., Fiorentino G., «La didattica dell'italiano L2 in Molise: accoglienza, condivisione e ricerca». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=621.
- Celentin P., Zannol C., Frisan E., «Il livello C2 del Quadro Comune Europeo per studenti stranieri in mobilità: resoconto di una sperimentazione». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=633.
- Cervini C., Valdivieso A., «Percorso multimediale di italiano A1 su Moodle: dalla progettazione all'erogazione, dal monitoraggio alla revisione». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=620.
- Daloiso M., «Didattica della cultura in prospettiva esperienziale: nodi concettuali e orientamenti metodologici». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=634.
- Maugeri G., «Il Centro Linguistico di Ateneo di Venezia e il corso di lingua italiana a studenti di storia e storia dell'arte dell'Università di Warwick». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=636.
- Toscano A., «Italiano in rete». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=623.
- Zedda A.G., «Ricerca-Azione: tecniche per incidere sulle dinamiche di relazione in una classe Erasmus di italiano L2». http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=632.
- *Cennamo M., Lamarra A. (a cura di), 2011, *Scuola di Formazione di Italiano Lingua Seconda / Straniera: Competenze d'Uso e Integrazione*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
Include (spoglio al momento incompleto):
Giuliano P., «Imparare a narrare in Italiano L2: le difficoltà morfologiche e discorsive dei livelli medio-avanzati».
- Corrà L., Paschetto W. (a cura di), 2011, *Grammatica a scuola*, Milano, FrancoAngeli.

Include:

- Andorno C., «La grammatica per l'apprendere di L2. Apprendimenti guidati e spontanei a confronto».
- Bettoni C., «Sequenze universali e intervento mirato».
- Biondi M. et al., «La collocazione della riflessione metalinguistica nel sillabo di italiano LS per principianti assoluti di madrelingua giapponese».
- Camodeca C., «La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione».
- De Mauro T., «Due grammatiche per la scuola (e non solo)».
- Del Vecchio G., «Per la costruzione di un percorso di grammatica 'sostenibile' nella scuola primaria».
- Demartini S., «Grammatiche di ieri utili oggi? Le esperienze di Giacomo Devoto e Bruno Migliorini».
- Ferrari S., Nuzzo E., «Insegnare la grammatica italiana con i task».
- Laudanna A., Voghera M., «Apprendimento e insegnamento implicito ed esplicito della grammatica».
- Miglietta A., Sobrero A.A., «Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine».
- Notarbartolo D., «Val più la pratica della grammatica?».
- Penge R., Martinelli E., «Com'è 'fare grammatica' se sei un alunno con un Disturbo Specifico di Apprendimento?».
- Revelli L., «La grammatica percepita».
- Serafini M.T., «Errori prototipici e grammatica nella didattica della composizione».
- Serianni L., «Dal testo di grammatica alla grammatica in atto».
- Troncarelli D., «Le grammatiche di consultazione per l'italiano L2: risorsa per l'apprendimento degli alunni stranieri?».
- De Carlo M. (a cura di), 2011, *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto S. Elpidio, Wizarts.
- Include, di autori italiani o che operano in Italia:
- Anquetil A., «L'intercomprensione: definizione del concetto e sviluppo degli approcci».
- Araújo e Sá H., De Carlo M., Melo-Pfeifer S., «L'intercomprensione nell'interazione plurilingue».
- Bonvino E., Fiorenza E., Pippa S., «EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Applicazioni e aspetti linguistici».
- David H., «Intercomprensione e didattica integrata: dialogo fra due nozioni cugine, tra distanza e prossimità».
- De Carlo M., «L'intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica», «L'intercomprensione nel quadro di una didattica del plurilinguismo».
- De Carlo M., Hédiard M., «Galatea, Galanet e Galapro: tre programmi europei per l'intercomprensione tra lingue romanze».

- Di Vito S., «Analisi di corpora linguistici e intercomprensione».
- Jamet M.-C., «Parliamo di orale! Il suo posto nella didattica dell'intercomprensione oggi e domani».
- Nielfi C., «Inserimento curricolare dell'intercomprensione: un'esperienza italiana».
- De Meo A., Fiorucci M. (a cura di), 2011, *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, Roma, Casa dei Diritti Sociali.
- Include, oltre a vari saggi sull'immigrazione e molte relazioni di esperienze sul campo:
- De Acutis G., «La questione interculturale nella scolarizzazione Roma a Roma».
- De Meo A., «*La maestra diceva bambini c'è un bambino nero. L'italiano tra dominanza e comunicazione interculturale*».
- Fiorucci M., «Educazione, partecipazione, intercultura».
- Romano A., «L'apprendimento dell'italiano come strumento di inte(g)razione: il problema dell'italiano L2 per i migranti campani dell'entroterra».
- Derosas M., Torresan P. (a cura di), 2011, *Didáctica de las lenguasculturas. Nuevas perspectivas*, Buenos Aires/Firenze, Sb International/Alma.
- Include:
- Balboni P.E., «Lingüística aplicada y glotodidáctica».
- Cardona M., «El Lexical Approach».
- Ferrari S., Nuzzo E., «Lingüística adquisicional y didáctica de las segundas lenguas».
- Morosin M.S., «La contribución de las neurociencias a la enseñanza de las lenguas».
- Pandolfi M.E., Simionato M.A., «La fonodidáctica y su aplicación específica en la enseñanza del italiano».
- Pugliese C., «Enseñar con ingenio: creatividad en el aula».
- Santipolo M., Di Siervi C., «El enfoque socio-glotodidáctico en la enseñanza de las lenguas y culturas extranjeras. Los casos del inglés y del español».
- Santoro E., «Después de Krashen: reflexiones sobre el modelo del input comprensible».
- Serragiotto G., «Evaluar el aprendizaje lingüístico por medio de una prueba eficaz».
- Torresan P., «Corrección de los errores y uso de la LM en la clase de lengua», «Individualización y personalización».
- Desideri P., Tessuto G. (a cura di), 2011, *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, QuattroVenti.
- Include:
- Anderson R., «Using discipline-specific texts in Italian universities: a modified ESAP approach».

- Balboni P.E., «Lo stile accademico nel monologo e nella scrittura».
- Bosisio C., Cambiaghi B., «*Français Langue Académique (FLA)*: dalla comprensione alla produzione attraverso la scrittura controllata».
- D'Angelo M., «Lo statuto del discorso accademico-scientifico tedesco nella *Textsorte* delle *Buchbesprechungen*: riflessioni glottodidattiche e pragmlinguistiche».
- Desideri P., «Pragmatica, argomentazione e glottodidattica del discorso accademico».
- Di Sabato B., «La traduzione in contesti di apprendimento a livello accademico: come costruire una competenza pragmatica sulla consapevolezza delle diversità interlinguistiche e interculturali».
- Mazzotta P., «Una proposta glottodidattica per l'apprendimento della scrittura accademica».
- Nardon-Schmid E., «La scrittura accademica giuridica in lingua tedesca: un modello glottodidattico per studenti italofofoni in Giurisprudenza».
- Santano Moreno J., «Il lessico nel discorso accademico spagnolo: un approccio cognitivista».
- Tessuto G., «Developing genre-based English legal writing literacy in Italian Law Faculty contexts: *Law essays*. Research principles and pedagogic applications».
- Vettorel P., D'Andrea M.L., Chiarini C., «Learning English to teach young learners: developing awareness of a discourse community».
- Diadori P., Gennai C., Semplici S. (a cura di), 2011, *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- Include:
- Bagna C., «I testi come incremento all'industria linguistica in Europa: dalle politiche alle pratiche».
- Bargellini C., Cantù S., Diadori P., «Viaggi nelle storie: frammenti audiovisivi per la narrazione interculturale».
- Carapelli S., «Attività, tecniche, istruzioni».
- De Renzo F., «Lessico di base e indici di leggibilità per l'analisi e la produzione di testi per la didattica dell'italiano L2».
- Diadori P., «L'autore di materiali didattici di italiano L2 e il suo profilo scientifico-professionale», «Diffusione dell'italiano L2 e profili di apprendenti», «Strumenti per la didattica dell'italiano L2: dall'editoria cartacea a quella multimediale», «Il dialogo nei materiali didattici di italiano L2», «Modelli operativi e criteri di progettazione editoriale per la didattica dell'italiano L2».
- Kuitche Talé G., «Editoria per l'italiano L2 in Italia e nel mondo».
- Longo G., «Creazione di testi disciplinari facilitati per uso scolastico».
- Machetti S., «Il Common European Framework of References for Languages (2001) per l'autore di materiali didattici».

- Madioni S., Mascelloni R., «La realizzazione di materiali audiovisivi: dalle riprese al montaggio».
- Maggini M., «Progettare e realizzare una videorivista».
- Marin T., «La progettazione di materiali didattici multimediali».
- Semplici S., «Approcci e metodi nei manuali didattici di italiano L2», «Criteri per la progettazione di manuali per scopi specifici».
- Troncarelli D., «Progettazione didattica».
- Di Sabato B., Mazzotta P. (a cura di), 2011, *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Saggi in onore di Gianfranco Porcelli*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Include, di glottodidattica, oltre alla bibliografia generale di G. Porcelli:
- Agnetta A., Mancuso R., «*Speechware e visible speech*. Abilità uditiva e didattica dell'intonazione».
- Balboni P.E., «Il problema etico nella scelta terminologica in glottodidattica: i casi dell'errore di Cartesio e di un 'affettivo' fuorviante».
- Barone L., «Approccio lessicale e apprendimento *data-driven*: il caso di *A clock-work orange*».
- Bosisio C., «Tecnologie per l'educazione linguistica e formazione degli insegnanti: alcune riflessioni».
- Cambiagni B., «Sulla nozione di *chunk* nel Lexical Approach».
- Cardona M., «Gli *idioms*: un patrimonio lessicale trascurato nella didattica delle lingue».
- Coonan C.M., «La motivazione nella didattica delle lingue: la dimensione culturale».
- Cordisco M., «Unfriend & Co.: How social networks are affecting the English language».
- De Martino E., «Migliorare la conoscenza della lingua straniera e la competenza interculturale valutando e correggendo gli errori degli altri: casi di *slip of the pen/tongue*».
- Desideri P., «Autovalutare le proprie competenze linguistiche: un questionario di orientamento per gli immatricolandi alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere».
- Di Sabato B., Mazzotta P., «Intervista a Gianfranco Porcelli».
- Di Sparti A., «Digitali nativi e didattica della L2».
- Dolci R., «L'integrazione della competenza linguistica e digitale per l'inclusione sociale».
- Luoni G., Rizzardi M.C., «Sulle tracce dell'approccio lessicale nei libri di testo di italiano L2».
- Marello C., «Acrobazie metalinguistiche con la Rete e senza».
- Mezzadri M., «Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella nuova formazione iniziale degli insegnanti di lingue».
- Nardon E., «Didattica del lessico e nuove tecnologie».

- Santipolo M., «Il policentrismo e la variabilità culturali nella didattica dell'inglese contemporaneo».
- Vedovelli M., «Testo, testo autentico, testo letterario fra autenticità e strumentalità».
- Favaro G. (a cura di), 2011, *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Bergamo, Junior.
- Include, di glottodidattica:
- Favaro G., «Un bambino, due lingue. La situazione linguistica dei bambini stranieri nella scuola dell'infanzia», «Insegnare l'italiano nella scuola dell'infanzia».
- Nuzzo E., «La ricerca sull'italiano delle 'seconde generazioni': gli strumenti di rilevazione, l'analisi delle produzioni».
- Pallotti G., «Osservare l'interlingua: ricerca, valutazione, pratiche educative».
- Jafrancesco E. (a cura di), 2011, *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, Firenze, Le Monnier (spoglio non possibile al momento).
- Leone P., Mezzi T. (a cura di), 2011, *Didattica della comunicazione orale in L1 e in L2. A scuola e all'università*, Milano, FrancoAngeli.
- Include:
- Bavieri L., «La valutazione del parlato».
- Calzetti M.T., «Ascoltare e comprendere in L1, L2, LS».
- Claudio G., «L'alchimia delle lingue in un curriculum plurilingue: verifica e valutazione di compiti di ascolto».
- Leone P., «Il litigio scortese: pratiche comunicative e didattica del parlato».
- Lopriore L., «Sviluppare e valutare l'ascolto».
- Maggio M., «Proposta di prove di valutazione per la scuola secondaria di primo grado».
- Mezzi T., «*Student's book* e attività: possibili variazioni per sviluppare la *fluency* nel parlato di lingua straniera».
- Tempesta I., «Il parlato all'università. Competenze e valutazione».
- Zorzi D., «Il parlato dialogico come "disciplina accademica"».
- Pallotti G., Wagner J. (a cura di), 2011, *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*, Honolulu, UHP.
- Include, di italiani:
- Biazzi M., «Italian learner varieties and syntax-in-interaction».
- Pallotti G., Wagner J., «L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives».
- Piva C. (a cura di), 2011, *Prospettive per un'educazione bilingue*, Cosenza, Klipper.
- Include, oltre a relazioni di esperienze sul campo:
- Coyle D. et al., «Il potenziale CLIL: molto più che la somma delle parti».

- De Marco A., Mascherpa E., «Insegnare l'italiano a stranieri per scopi specifici: una proposta didattica in ambiente virtuale».
- De Rosa F., Hashorva O., «La legge 482/99: l'insegnamento della lingua albanese nelle scuole arbëreshe di Calabria e Sicilia».
- Parise F.G., «Spazi innovativi nella normativa scolastica: 2003/2011. Pensare e attuare il CLIL».
- Piva C., «Il CLIL e il rinnovamento della didattica linguistica in Italia».
- Teresa Y.L., «CLIL: un approccio 'brain-compatible' all'apprendimento di lingua e contenuto».
- Santipolo M. (a cura di), 2011, *L'eccellenza nella formazione dei futuri insegnanti di lingua inglese nella scuola primaria*, Padova, Unipress.
Include relazioni di partecipanti alle sperimentazioni, oltre al saggio introduttivo del curatore.
- Vedovelli M. (a cura di), 2011, *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci.
Include:
Bagna C., «America Latina».
Barni M., «Europa».
Castellani M.C., «I corsi di lingua e cultura italiana: i diversi contesti e la formazione dei docenti».
Gallina F., «Australia e Nuova Zelanda».
Machetti S., «America del Nord».
Magos Guerrero J., «L'Italia in Messico: il dialetto veneto a Chipilo tra isolamento e assimilazione».
Maruta M., «Giappone ed Estremo Oriente».
Secci A., «Il taliàn: spunti e riflessioni su un dibattito».
Siebetcheu R., «Africa».
Vedovelli M., «Quadro concettuale di riferimento».

Saggi

- Ambroso S., Barni M., Arcangeli M., 2011, «È urgente una cultura della certificazione», *Insegnare*, nn. 1-2.
- Ambroso S., 2011, «Language research and training projects: Annarita Puglielli's contribution», in Frascarelli M. (a cura di), *Structures and meanings: cross theoretical perspectives*, Paris-Torino, L'Harmattan.
- Ambroso S., 2011, «Il Progetto Marco Polo. Requisiti e competenze per studiare nelle università italiane», in Bonvino E., Rastelli S., *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il Progetto Marco Polo*, Pavia, Pavia University Press.
- Anquetil M., De Carlo M., 2011, «L'intercompréhension: quels fondements disciplinaires pour une discipline européenne en développement?», in Takahashi N., Kim J-O., Iwasaki N. (a cura di), *Appropriation et transmis-*

- sion des langues et des cultures de monde*, www.soas.ac.uk/clp/doctoral-seminar/#SommaireContent.
- Araújo M.H., De Carlo M., Melo-Pfeifer S., 2011, «Un regard interactionnel sur la citation: un outil discursif de construction d'une communauté plurilingue et pluriculturelle en-ligne», in *Synergies Chili*, n. 7.
- Balboni P.E., 2011, «Epistemologia dell'intercomprensione e della sua didattica», in numero monografico a cura di Tavares Ferrão C., Ollivier C., *O conceito de Intercomprensão: origem, evolução e definições* della rivista *Redinter-Intercomprensão*, n. 1.
- Bagna C., 2011, «Giovani generazioni di emigrati/immigrati e competenze in lingua italiana: immaginari e autovalutazioni a confronto», in *Silta*, n. 2.
- Bagna C., 2011, «I testi come incremento all'industria linguistica in Europa: dalle politiche alle pratiche», in Diadori P., Gennai C., Semplici S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- Balboni P.E., 2011, «L'insegnamento dell'italiano nel mondo: quale futuro?», in Alvarez D., Chardenet P., Tost M. (a cura di), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris, Union Latine.
- Balboni P.E., 2011, «Fare crescere 'persone bilingui': una sperimentazione italiano/ladino in Val di Fassa», in *Archivio per l'Alto Adige*, nn. 104-105.
- Ballarin E., 2011, «L'italiano accademico: strategie didattiche rivolte all'abilità di comprensione scritta», in Mordente O.A., Ferroni R., *Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário*, São Paulo, Humanitas.
- Begotti P., 2011, «Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue», in *Italica*, n. 1.
- Bettoni C., Nuzzo E., 2011, «Insegnamento mirato in varietà avanzate d'italiano L2: una sperimentazione didattica nel quadro della Teoria della Processabilità», in *Rivista di psicolinguistica applicata*, nn. 1-2.
- Bettoni C., Di Biase B., 2011, «Beyond canonical order. The acquisition of marked word orders in Italian as a second language», in Roberts L., Pallotti G., Bettoni C. (a cura di), *EUROSLA Yearbook 11*, Amsterdam, Benjamins.
- Bonvino E., 2011, «From cross-linguistic comparison to conscious learning: A novel perspective», in Frascarelli M. (a cura di), *Structures and meaning: Cross-theoretical perspectives*, Torino/Parigi, L'Harmattan.
- Bosisio C. et al., 2011, «Lingua straniera. Liceo linguistico», in *Nuova Secondaria*, n. 4.
- Bosisio C., Gabrinetti M., 2011, «Insuffler innovation et dynamisme à la formation des enseignants», in Mahilos M.F. (a cura di), *L'école, avenir de l'Europe? L'Europe, avenir de l'école?*, Rennes, AEDE-France.
- Braghin C., Cotroneo E., Giglio A., 2011, «Le tecnologie didattiche nella classe di lingua italiana per stranieri. Il caso degli apprendenti cinesi del Progetto Marco Polo», in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *La*

- didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Roma, Università di Roma 3, www.paviauniversitypress.it/scientifica/download/Rastelli-Bonvino-web-14luglio2011.pdf.
- Burelli A., 2011, «Frakeki. Alfabetizzazione in furlan te preadolescenza / Frakeki. Friulian language literacy in preadolescent children», *Gjornâl Furlan des Siencis / Friulian Journal of Science*, n. 14.
- Celentin P., 2011, «Migranti e scuola italiana», in *Educare.it*, n. 12.
- Coonan C.M., Saccardo D., 2011, «Innovazione metodologico-didattica: il contributo del CLIL», in *Qualità e istruzione tecnica. Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier.
- Coonan C.M., Rowe J., 2011, «Some foreign language issues in CLIL: The teacher's voice», in *The future of education, pixel*, n. 1.
- Coppola D., 2011, «Tecniche d'interazione tra pari, in presenza e on line, per l'apprendimento delle lingue e lo scambio interculturale», in Nicolini P. (a cura di), *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione. Il ruolo dell'interazione tra pari*, Bergamo, Junior.
- Cotroneo E., 2011, «Social networks and language didactics: teaching Italian as a second language with Ning», in *eLearning papers*, n. 26, www.elearningpapers.eu/it/download/file/23679.
- Cotroneo E., Giglio A., 2011, «La formazione a distanza per docenti di lingua italiana per stranieri: strumenti e attività», in Baldoni M. et al. (a cura di), *E-learning con Moodle in Italia: una sfida tra passato, presente e futuro*, Torino, Seneca.
- Cotroneo E., Oddone C., 2011, «L'approccio ludico nella didattica delle lingue: il quadro di riferimento, le tecniche didattiche, i giochi», in *Lingu@ggi 21.0*, n. 1, lctic.altervista.org/blog/1%E2%80%99approccio-ludico-nella-didattica-delle-lingue-il-quadro-di-riferimento-le-tecniche-didattiche-e-i-giochi/.
- Daloiso M., Favaro L., 2011, «Preschool familiarization with a foreign language. Theoretical and methodological issues», in *Primenjena Lingvistika*, Narodna Biblioteka, Beograd, n. 11.
- De Carlo M., Diamanti L., 2011, «La mobilità studentesca: un turismo speciale», in Margarito M.G., Hédiard M., Celotti N. (a cura di), *La comunicazione turistica. Lingue, culture e istituzioni a confronto*, Torino, Cortina.
- De Carlo M., Hédiard M., 2011, «La linguistique sert-elle l'Intercompréhension?», in Jullion M.-Ch., Londei D., Puccini P., *Recherches, didactiques, politiques linguistiques: perspectives pour l'enseignement du Français en Italie*, Milano, FrancoAngeli.
- De Meo A., Vitale M., Pettorino M., Martin P., 2011, «Acoustic-perceptual credibility correlates of news reading by native and Chinese speakers of Italian», in Lee W.S., Zee E. (a cura di), *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences*, Hong Kong, City University of Hong Kong.
- Desideri P., 2010-2011, «Linguaggio della politica», in *Il vocabolario Trec-*

- cani. Enciclopedia dell'Italiano*, vol. 2, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Desideri P., 2011, «L'intertestualità paremiologica nel linguaggio pubblicitario italiano», in Franceschi T. (a cura di), *Ragionamenti intorno al proverbio*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Desideri P., D'Angelo M., 2011, «Tradurre la pubblicità: aspetti interlinguistici, intersemiotici e interculturali degli annunci stampa italiani e tedeschi», in Massariello Merzagora G., Dal Maso S. (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce*, vol. 1, Roma, Bulzoni.
- Di Sabato B., 2011, «Apprendere a mediare. Per un nuovo ruolo della traduzione nella classe di lingue», in Vallini C., De Meo A., Caruso V., *Traduttori e traduzioni*, Napoli, Liguori.
- Favaro L., 2011, «Videoconferencing as a tool to provide an authentic FL environment for primary school children. Are we ready for it?», in Rață G. (a cura di), *Language education today: Between theory and practice*, Newcastle, Cambridge Scholars.
- Ferrari, S., Nuzzo, E., Pallotti G., 2011, «A systematic procedure for assessing communicative competence», in Wiater W., Videsott G. (a cura di), *New theoretical perspectives in multilingualism research*, Berna, Lang.
- Fraterrigo V., Maugeri G., 2011, «Progettare nuovi percorsi di apprendimento per l'italiano come lingua straniera: un caso esemplare fra due atenei», in *Lettere italiane* (Università di Seoul).
- Gilardoni S., 2011, «I lessici della Rete Panlatina di Terminologia», in Zanola M.T., Bonadonna M.F. (a cura di), *Terminologie specialistiche e prodotti terminologici*, Milano, EduCatt.
- Griselli A., 2011, «Riflessioni psico-pedagogico-linguistiche sull'acquisizione della lingua materna», in Malusa L., Rossi Cassottana O. (a cura di), *Le dimensioni dell'educatore e il gusto della scoperta nella ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini*, Roma, Armando.
- Guglielmi L., Banjanin L., 2011, «(Tele)tandem kao instrument u učenju stranih jezika: pilot projekat, srpski i italijanski», in Vesna K. (a cura di), *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi II*, Belgrado, Filološki Fakultet.
- Guglielmi L., Blatešić A., 2011, «Integrating an eTandem Project into the FL curriculum: A case of Serbian-Italian collaboration», in Rață G. (a cura di), *Academic days of Timișoara: Language education today*, Newcastle, Cambridge Scholars.
- Guglielmi L., Blatešić A., 2011, «Apprendere le microlingue in Teletandem», in *Metodički Vidici*, n. 3.
- Guglielmi L., Rozsavölgyi E., 2011, «Peer correction and learners' self perception of motivation and autonomy in an Italian-Hungarian eTandem», in Rață G. (a cura di), *Academic days of Timișoara: language education today*, Newcastle, Cambridge Scholars.
- Jamet M.-C., Spiță D., 2011, «Points de vue sur l'intercompréhension: de dé-

- finitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur», in *Redinter-Intercompreensão*, n. 1, pp. 9-28.
- Landolfi L., 2011, «Voice to students», in *7th International Conference on Education. Conference proceedings*, Athenes, Stadiou.
- Landolfi L., 2011, «Training EFL students in cultural event planning and implementation», in Shafaei A. (a cura di), *Frontiers of language and teaching*, Boca Raton, Brown Walker Press.
- Landolfi L., 2011, «Changing states changing results», in Di Martino G., Lombardo L., Nuccorini S., (a cura di), *Challenges for the 21st century: Dilemmas, ambiguities, directions*, Roma, Edizioni Q.
- Landolfi L., 2011, «Working visions for leaders of tomorrow», in Shonerigum C.A., Akmayeva G.A. (a cura di), *Proceedings of Ireland International Conference on Education*, Dublin, Infonomics Society.
- Landolfi L., 2011, «Empowering foreign language learners: Steps to unlock limiting beliefs», in Candel Torres I., Gomez Chova L., Lopez Martinez A. (a cura di), *Proceedings of 4th International Conference of Education Research and Innovation*, Madrid, ICERI.
- Marello C., 2011, «Usare l'ellissi per riflettere sulla lingua», in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità. Più lingua più letteratura più lessico: tre obiettivi per l'italiano d'oggi nella scuola secondaria superiore*, Bologna, Il Mulino.
- Menegale M., 2011, «Teacher questioning in CLIL lessons: how to enhance teacher-students interaction», in Escobar C. et al. (a cura di), *AICLE/CLIL/EMILE. Educació plurilingüe: Experiències, research & politiques*, Barcelona, UAB.
- Menegale M., 2011, «The importance of language learner autonomy for plurilingualism», in Hein K., Ruschoff B. (a cura di), *Involving language learners. Success stories and constraints*, Duisburg, Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Menegale M., 2011, «From language learner autonomy to the promotion of a plurilingual competence», in Pattison E. (a cura di), *IATEFL 2010: Harrogate conference selections*, Kent, IATEFL.
- Nardon E., 2011, «Textsortenspezifisch im Netz», in Moraldo S.M. (a cura di), *Internet.kom. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im Worldwideweb*, Roma, Aracne.
- Nuzzo E., 2011, «L'italiano L2 nella scuola dell'infanzia: osservare e promuovere lo sviluppo linguistico dei più piccoli», in *Educazione interculturale*, n. 3.
- Pallotti G., 2011, «Intersezioni tra l'educazione linguistica e la didattica delle scienze», in Corni F., Mariani C., Laurenti E. (a cura di), *Innovazione nella didattica delle scienze nella scuola primaria*, Modena, Artestampa.
- Pallotti G., 2011, «Insegnare la storia italiana in modo semplice e chiaro», in *Incontri*, n. 2.

- Paschke P., 2011, «Mal eben schnell Deutsch lesen lernen? Lesekurse für Geisteswissenschaftler», in *Bollettino dell'AIG*, n. 4, pp. 207-212, [aig.humnet.unipi.it/rivista_aig/baig4/\(19\)%20Paschke.pdf](http://aig.humnet.unipi.it/rivista_aig/baig4/(19)%20Paschke.pdf).
- Serragiotto G., 2011, «CLIL methodology in Italy», in *Bilingual Research (The Korean Society of Bilingualism)*, n. 45.
- Serragiotto G., 2011, «Analisi e screening delle attività didattiche proposte dagli sperimentatori», in Bargellini C., Cantù S. (a cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Milano, ISMU.
- Siebetcheu R., 2009, «La diffusione dell'italiano in Africa: prospettive di ricerca», in *SILTA*, n. 1.
- Sisti F., 2011, «Il tempo-parola e lo spazio-aula nell'apprendimento delle lingue straniere», in Amatulli M. et. al. (a cura di), *Leggere il tempo e lo spazio. Studi in onore di Giovanni Bogliolo*, München, Meidenbauer.
- Torresan P., 2011, «As canções italianas cantadas por Renato Russo», in *Revista Italiano UERJ*, n. 2, www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/login.
- Ventinelli A., 2011, «Der Einsatz von Filmsequenzen im Fremdprachenunterricht (Italienisch) in der akademischen Bildung, Perspektiven und Wege», in Rață G. (a cura di), *Academic days of Timisoara*, Newcastle, Cambridge Scholars.
- Villarini A., 2011, «Fare didattica delle lingue per sordi tramite l'e-learning», in *Educazione permanente*, n. 1.
- Villarini A., 2011, «La competenza lessicale: un viaggio tra libri di testo e parlato del docente», in Jafrancesco E. (a cura di), *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, Firenze, Le Monnier.
- Villarini A., 2011, «L'intercultura nelle attività didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale presenti nei manuali di italiano L2», in *SILTA*, n. 1.
- Villarini A., 2011, «La lingua italiana come strumento per l'inclusione sociale tra vecchie e nuove forme di plurilinguismo», in Gianfaldoni S. (a cura di), *Esperimenti interculturali. Prove d'autore*, Pisa, Plus Edizioni.

Riviste di glottodidattica

* *In.It*, 2011

(Spoglio al momento impossibile a causa del ritardo dell'uscita dei volumi 2011).

Italiano lingua due, 2011

n. 1

- Cacchione A. et al., «Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1229>.
- Ciaccio S., «Leggere per apprendere: il difficile caso del testo di storia». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1233>.
- Lengyel D., «La diagnosi delle competenze linguistiche in un contesto multilingue: un processo continuo che favorisce l'insegnamento e l'apprendimento individualizzato». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1239>.
- Mariani L., «Le strategie comunicative interculturali: imparare e insegnare a gestire l'interazione orale». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1238>.
- Matthiae C., «Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini ma non troppo». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1230>.
- Miglietta A., Sobrero A.A., «Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri - I». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1924>.
- Schafroth E., «Caratteristiche fondamentali di un *learner's dictionary* italiano». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1227>.
- Spinelli B., «Adattare il sillabo al profilo dell'apprendente: l'insegnamento e la valutazione delle competenze parziali». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1226>.
- Sposetti P., «Quante e quali scritture professionali in educazione». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1237>.

n. 2

- Arrigoni P., «Il fenomeno dell'alternanza l1/l2 nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Analisi di un corpus di interazioni didattiche». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1913>.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J., «Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928>.
- Cacchione A., Fiorentino G., «Incremento lessicale e m(obile)-learning: prospettive teoriche e applicative». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1920>.
- Chini M., «Qualche riflessione sulla didattica di l2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1912>.

- Della Putta P., «“Ho conosciuto a Jorge l’anno scorso”: proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un’interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1916>.
- De Marco A., Mascherpa E., «Una proposta didattica per gli studenti cinesi: il Focus on Form». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1914>.
- Lavinio C., «(In)competenze metalinguistiche di laureati in Lettere». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1925>.
- Mazza M.C., «L’aggettivo e l’avverbio in italiano e in cinese: analisi contrastiva e proposte glottodidattiche». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1915>.
- Miglietta A., Sobrero A.A., «Per un approccio varietistico all’insegnamento dell’italiano a stranieri - II». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1924>.
- Solcia V., «Non solo lingua. i corsi di italiano l2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1919>.
- Viganò P.B., «I corpora e il loro sfruttamento in didattica». <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1918>.

Itals. Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri, 2011

n. 25

- Al-Shuaibi J., «Le consonanti in arabo e in italiano: analisi contrastiva per fini didattici».
- Cavaliere A., «Il ‘caso Gomorra’ nell’insegnamento della lingua e della cultura italiana».
- Covezzi G., «Abilità del parlato e web 2.0».
- Fraschini N., Maugeri G., «La lingua italiana in Corea del Sud: situazione della didattica e alcune osservazioni per un suo miglioramento».
- Giglio A., «Didattica dell’italiano per stranieri e tic: un’indagine sullo stato dell’arte nelle università italiane».
- Naldini M.C., «Dal senso d’efficacia personale all’autonomia dell’apprendimento. Suggestimenti glottodidattici».

n. 26

Vedi Balboni 2011.

n. 27

Cartolano C., «L'italiano in Egitto: organizzazione di un corso di turismo per guide turistiche per discenti egiziani».

Ferroni R., «*Codeswitching* e identità nella classe di lingua».

Filippi G., «La facilitazione linguistica nelle scuole del Comune di Venezia».

Proietti Ergün A.L., «Il fenomeno dell'attrito linguistico negli insegnanti di italiano LS».

Supplemento online, *Bollettino Itals*

n. 38

Maugeri G., «La promozione della lingua e della cultura italiana a Tokyo. A colloquio con Edoardo Crisafulli», venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=607.

Torresan P., «Del valore del tutto e della parte. Educare allo sguardo», venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=609.

n. 39

Vedi Celentin, Torresan 2011.

n. 40

Vedi Celentin 2011.

Lingua e nuova didattica, 2011

n. 1

Borgnetto Morganti G., «Dal PEL alla costruzione dei curricoli con uso di strumenti di valutazione congruenti».

Gattullo F., «Il lavoro di insegnamento e la valutazione dell'apprendimento: una questione di voto?».

Pozzo G., «Fare il punto: tra mosse nazionali e prospettive internazionali».

Quartapelle F., «Sviluppare e valutare le competenze in lingua straniera».

n. 2

- Bertini S., Dami D., «Promuovere il tedesco nella scuola primaria: marketing culturale o istinto di sopravvivenza?».
- Lend, «CLIL: quale docente? Per una definizione del profilo del docente CLIL da parte di LEND - lingua e nuova didattica».

n. 3

- Bosi L., Manzoni L., «La valutazione della competenza della comprensione del testo nelle prove nazionali e internazionali».
- Braidotti D., «Il percorso della scuola per condividere gli strumenti della valutazione».
- Ravalico D., «Specchi e finestre. Valutare per competenze».

n. 4

- Rivieccio P., «Immaginari emergenti nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera».

n. 5

- LEND**, «La formazione dei docenti CLIL».
- Mariani L., «Imparare le lingue straniere a scuola. Una ricerca sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti».
- Pivato C., «Come insegnare a leggere e a scrivere ad adulti stranieri analfabeti? Un approccio ragionato all'alfabetizzazione strumentale».
- Torresan P., «Ciascuno a suo modo. Un quadro di riferimento metodologico per l'educazione linguistica in età precoce nel contesto della pluriclasse».

Rassegna italiana di linguistica applicata, 2011

nn. 1-2

- Rastelli S., Frontini F., «The training of one's sight: The Pos-Tagging of Italian learner corpora for second language acquisition research».

n. 3

- Billa C., «Interazione comunicativa in classe: un'analisi sul campo e spunti di riflessione glottodidattica».
- Carroli P., «Back to Dante with Benni: Promoting awareness and change with L2 Italian literature».
- Caruso A., «Error feedback in EFL writing classes: Do feedback types make a difference?».
- Daloiso M., «Favorire la comprensione di fiabe in lingua straniera. Strategie di facilitazione linguistica e narrativa».
- Gural S.K., Serafini S., Travina I.I., «Self-regulation in discourse analysis and its application in teaching intercultural communication».
- Martínez Agudo J., «El aprendizaje de una segunda lengua, una experiencia emocional».
- Menegale M., «Il concetto di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere: lo sviluppo della ricerca negli ultimi anni».
- Puozzo Capron I., «Mesurer le sentiment d'efficacité personnelle dans un contexte d'enseignement/apprentissage bilingue. Le cas de la Vallée d'Aoste».

Scuola e lingue moderne, 2011

nn. 1-3

- Castaldo L., «Scuola, lingue, società. La scuola che sarà».
- Daloiso M., «Le nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico. Un commento glottodidattico alla Legge 170/2010».
- Favaro L., «Un CLIL per l'infanzia».
- Ghiotti B., «Dislessia e lingue straniere: una sfida possibile?».
- Gramegna B., «Una comunità che apprende».
- Lorenzetti A., «Verso una professionalità docente a 'orientamento ecologico'».
- Luise M.C., «Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa».
- Novello A., «Valutare le lingue straniere in ambito formativo. Le abilità orali come esempio».
- Oddone C., «CLIL blogging».

nn. 4-5

- Daloiso M., «Nuove norme sui disturbi specifici di apprendimento».
- Ferrero S., «*Eleanor Rigby* e il *team-working*: dalla canzone all'apprendimento lessicale e relazionale».

Giacomazzi M., «Educare oltre i confini: le Scuole Internazionali».
Luise M.C., «Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa».
Rosani L., «CLIL nella scuola primaria: una ricerca».
Tonioli V., «Enseñar español a través de la canción».

nn. 6-7

Balboni P.E., «Di che cosa parliamo quando parliamo di ‘educazione linguistica’?» e «Pubblicazioni di glottodidattica (2010)».
Ferrero S., «L'utilizzo delle *action songs* per l'insegnamento delle parti del corpo e del verbo modale can, attraverso la modalità di *peer-tutoring*».
Gramegna B., «Presi nella rete. Il WWW nelle lezioni di lingue. Il ruolo del docente di LS/L2».
Luise M.C., «Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa».
Marci Corona L., Corso M., Maurichi M.T., «LIM-CLIL».

Pubblicazioni di glottodidattica, 2010

Sweeney J.F., «Language testing: from statistics to humanism».
Tonioli V., «La utilización de la canción en el aula de lengua extranjera en perspectiva intercultural».

nn. 8-9

Balboni P.E., «Pubblicazioni di glottodidattica (2010 - Parte 2)».
Cassone A., «*Short stories* - Il raccontare in classe e nella vita».
De Benedictis C., «Valutare in ambito Clil».
Gramegna B., «*Storytelling*: pedagogia emotiva e strumento glottodidattico».
Luise M.C., «Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa».
Melero C., «Lingue straniera e *tablets*».
Sweeney J.F., «Towards humanism in language testing».

* *Studi di glottodidattica, 2011*

(Spoglio al momento impossibile a causa del ritardo dell'uscita dei volumi 2011).

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca' Foscari
Venezia

