

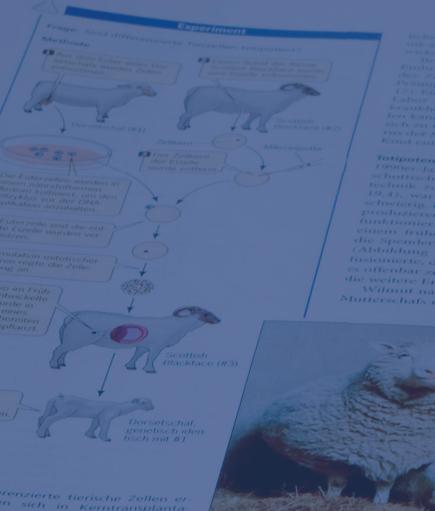
QUAL È IL RUOLO DEI CENTRI LINGUISTICI D'ATENEO NELLA DIDATTICA DEI LINGUAGGI SPECIALISTICI?

Atti del 10° seminario AICLU
Bolzano, 16-17 febbraio 2006

A CURA DI
CHRISTOPH NICKENIG, MAURIZIO GOTTI



Irregular Verbs		
Infinitive	Pair Singular	Pair Plural
to arise (arise)	arise (arise)	arise (arise)
to awake (awake)	awake (awake)	awaken (awaken)
to be (be)	was (was)	were (were)
to bear (bear)	bore (bore)	bore (bore)
to beat (beat)	beat (beat)	beat (beat)
to bend (bend)	began (began)	began (began)
to bet (bet)	bet (bet)	bet (bet)
to bite (bite)	bent (bent)	bent (bent)
to bind (bind)	bet (bet)	bet (bet)
to bite (bite)	bound (bound)	bound (bound)
to bite (bite)	bit (bit)	bit (bit)



QUAL È IL RUOLO DEI CENTRI LINGUISTICI D'ATENEO NELLA DIDATTICA DEI LINGUAGGI SPECIALISTICI?

**Atti del 10° seminario AICLU
Bolzano, 16-17 febbraio 2006**

A CURA DI
CHRISTOPH NICKENIG, MAURIZIO GOTTI



BOZEN · BOLZANO UNIVERSITY PRESS



Hg. | a cura di | ed.

CHRISTOPH NICKENIG, MAURIZIO GOTTI

Grafik | Grafica | Grafic Design

GRUPPE GUT GESTALTUNG, BOZEN/BOLZANO

Umschlagfoto | Immagine di copertina | Cover photography

ALEXANDER ERLACHER, BOZEN/BOLZANO

Druck | Stampa | Printing

KARO DRUCK, EPPAN/APPIANO

Vertrieb | Distribuzione | Distribution

UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK BOZEN

BiBLIOTECA UNIVERSITARIA DI BOLZANO

UNIVERSITY LIBRARY OF BOZEN-BOLZANO

WWW.UNIBZ.IT/LIBRARY

©2007 by Bozen · Bolzano University Press

Bozen/Bolzano

All rights reserved

ISBN: 978-88-6046-007-7

Indice

05	MAURIZIO GOTTI	Foreword
06	CHRISTOPH NICKENIG	Introduzione
1. Aperture		
10	FEDERICA SCARPA	Didattica della traduzione e nuove tecnologie
22	DANIELA VERONESI	Comunicazione accademica tra linguaggio specialistico e lingua straniera: spunti di riflessione dall'esperienza di un'università plurilingue
2. Valutazione e certificazione		
30	FRANCESCA PARIZZI	Il CIC – Certificato di Conoscenza dell'Italiano Commerciale rilasciato dall'università per stranieri di Perugia
35	FELICITA BETTONI MARCHESI	La certificazione PWD - Prüfung Wirtschaftsdeutsch
41	PAUL HAMMOND	The Business English Certificates of Cambridge ESOL
48	MARIA GRAZIA UNGARO	Linguaggi specialistici e valutazione
3. Il Portfolio Europeo delle Lingue		
56	ANNA CSAKI	Il Portfolio nei corsi di lingua di ambito turistico-economico dalla lingua generica alla lingua del turismo
	ICIAR DIAZ-TELENTI	
	FEDERICA GORI	
63	LUCILLA LOPRIORE	Il progetto SHIFT
4. Approcci e metodologie		
69	ANNA RITA TAMPONI	Lingua e contenuto disciplinare nei corsi di Italiano L2: il „task-based approach“
77	SHARON HARTLE	ESP: The future of English is lexical
83	JÜRGEN WOLFF	Tandem specializzato - scambio di lingue su misura per studenti di livello avanzato?
5. Autoapprendimento		
88	IAN MICHAEL ROBINSON	Self access and autonomy - what autonomy?
93	CHIARA CAGLIERIS	Uso e „ri-uso“: (ri-) elaborazione di materiale per l'autoapprendimento
	SARA RADIGHIERI	
102	RIMMA URKHANOVA	La psicolinguistica russa e il problema dell'autoapprendimento dei linguaggi specialistici
6. Uso delle tecnologie		
108	ADRIANA TERESA	Lingue di specialità e nuove glottotecnologie: insegna-

- 116 DAMASCELLI MARIAVITA CAMBRIA MARIA GRAZIA SINDONI FRANCESCO STAGNO D'ALCONTRES
 123 LINDA MESH ANNE ROCCHICCIOLI
 130 PAULA HEITHAUS
- mento/apprendimento della terminologie al CLIFU
 Un progetto ESP per le Facoltà scientifiche
 – S.E.L.E. Scientific English Learning Environment
 WebLingua and Specialized English language courses
 Highlighting classwork with a Flash-based website

7. Turismo

- 140 CRISTINA ALGRANATI SILVIA TONIOLO
 146 FRANÇOISE FAVART
 151 OLENA FRY SHEVA NICOLETTA PAROLARI
- LSP e autoapprendimento – „Mediazione linguistica per il turismo e le imprese“ all'Università degli studi di Trento
 Il documento autentico nell'insegnamento del francese turistico
 Corso intensivo comunicativo di lingua russa in ambito turistico-commerciale

8. Giurisprudenza e Scienze politiche

- 156 DANIELA FORAPANI
 168 SILE O'HORA
 173 AMELIA BANDINI JÖRG MEUTER
- Il corso on-line Italiano per Giuristi del CLA di Parma: strutturazione del syllabus ed esempi di attività didattiche
 Develpoing an English law corse: student needs and materials design
 Il tedesco per scopi accademici. Testimonianze di una esperienza didattica nella Facoltà di Scienze Politiche

9. Matematica, Ingegneria, Medicina

- 184 LOIS CLEGG
 FABIENNE WINKLER
 190 ELENA MARIA DUSO ELISA FERRI FRANCESCA GALLATO LUISA MARIGO SABRINA ROSETTO
 196 SANDRA MONTALI CLAUDIA PROVENZANO
 203 SARAH GUTH
- Lingua specialistica: una disciplina „cost-effective“
 I linguaggio della matematica nella didattica dell'italiano come L2
 Italiano in ospedale
 ESP courses at the Faculty of Engineering: challenges and success

Appendice

- 210 Note Biografiche
 215 Abbreviazioni

FOREWORD

MAURIZIO GOTTI – PRESIDENTE AICLU

As President of AICLU (Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari) when the event took place, it gives me great pleasure to present this collection of papers constituting the Proceedings of the tenth AICLU Seminar which was held at the University of Bolzano on 16-17 February 2006 on the role of Language Centres in the teaching of specialised discourse at University level. This volume is yet another testimonial to the cultural vitality of AICLU, an association whose institutional objective is that of promoting the co-ordination between university language centres in Italy and encouraging the improvement of the teaching of foreign languages in these centres.

AICLU is still quite young – as it was officially founded in 1997 – yet is very active and widespread in the Italian University context as it comprises 52 members located in all the regions of Italy. Its centres have several hundred academic, administrative and technical staff, and thousands of students who learn all the world's main languages. The Italian association has acquired an important role in the European Confederation (CERCLES), of which it is its third Full Member in terms of membership.

The theme chosen for the tenth AICLU Seminar – the role of Language Centres in the teaching of specialised discourse at University level – proved to be not only very topical – as this aspect constitutes an important reality in today's academic curricula – but also admirably suited to AICLU's policy, as the Association is committed to the highest possible standards in language education and research.

To close this foreword, in the name of the Italian Association of University Language Centres, I would like to express my heartfelt thanks to all those who helped make possible the realisation of this important result, in particular to the Organising Committee of the University of Bolzano and the speakers for their stimulating papers. My special gratitude goes to the Rector of the University of Bolzano, Prof. Rita Franceschini, for her invaluable support to the initiative and to the Director of the local language centre, Christoph Nickenig, for his admirable and impeccable organisation of the seminar, which has provided a relevant contribution to the achievement of AICLU's goals.

INTRODUZIONE

**CHRISTOPH NICKENIG – DIRETTORE DEL CENTRO LINGUISTICO
LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO**

Il 10° seminario AICLU svoltosi a Bolzano dal 16 al 17 febbraio del 2006 aveva lo scopo di indagare in modo approfondito sul “ruolo dei CLA nella didattica dei linguaggi specialistici” in ambito universitario italiano. I relatori del convegno, e autori dei contributi presenti in questo volume, hanno affrontato questa tematica sotto vari aspetti che spaziano dalla certificazione internazionale all’uso delle nuove tecnologie, e dall’autoapprendimento all’uso del Portfolio Europeo.

A questa varietà di interventi sotto il profilo metodico e tematico si affianca una panoramica su diverse lingue e materie scientifiche. Il lettore di questi atti quindi sarà in grado di farsi un’idea abbastanza precisa dello “state of the art” per quanto riguarda l’insegnamento di vari linguaggi specialistici (=LSP) come l’inglese per giuristi, francese, spagnolo o russo per il turismo, tedesco per scienze politiche o italiano nell’ambito ospedaliero.

Il compito di raggruppare un’ampia gamma di riflessioni di carattere teorico accanto alla presentazione di risultati ottenuti in seguito a studi empirici non risulta facile. Il criterio adottato per rendere il volume il più leggibile possibile infine è stato quello di individuare le tematiche che accomunano i vari saggi.

I primi due testi offrono delle “aperture” poiché si avvicinano al tema dei LSP da punti di vista molto divergenti ma allo stesso tempo molto illuminanti. Il saggio di Federica Scarpa riassume la key-note con la quale si è voluto inaugurare il seminario a Bolzano e pertanto merita di aprire questo volume. In realtà il contributo su “Didattica della traduzione e nuove tecnologie” dimostra quanto siano simili le esigenze che deve affrontare l’insegnamento delle lingue nei vari ambiti universitari, cioè la formazione dei futuri interpreti e traduttori, degli insegnanti di francese, tedesco, italiano o inglese ma anche di avvocati, ingegneri e medici che oggi lavorano sempre più spesso in ambiti professionali multilingue. Se da una parte la grande sfida per la glottodidattica consiste nell’uso intelligente, misurato e mirato delle nuove tecnologie dall’altra parte si pone il problema della diffusione di competenze linguistiche adeguate. Di come può essere affrontata questa esigenza sia sul piano della didattica delle lingue sia su quello della didattica in lingua parla il contributo di

Daniela Veronesi “Comunicazione accademica tra linguaggio specialistico e lingua straniera” prendendo spunto dall’esempio della Libera Università di Bolzano, al momento l’unico ateneo plurilingue in Italia, dove le lezioni si svolgono in inglese, italiano e tedesco.

Un tema ricorrente nella discussione inerente alla didattica delle lingue in generale ma anche in ambito LSP, è quello della certificazione. I quattro contributi della sezione con il titolo “Valutazione e certificazione” forniscono delle riflessioni sulle caratteristiche delle certificazioni dell’italiano commerciale (CIC), del tedesco economico sotto forma della Prüfung Wirtschaftsdeutsch (PWD) e delle “Business English Certifications” (BEC). Maria Grazia Ungaro invece offre un’analisi dei vari ambiti e delle prassi di valutazione dell’apprendimento LSP prendendo in considerazione anche il Portfolio Europeo delle Lingue (=PEL) come strumento per una valutazione alternativa in itinere.

Il PEL è il fulcro dell’interesse di due saggi nel capitolo omonimo di questi atti. Un gruppo dell’università di Trieste presenta un modello innovativo per il formato e la gestione di corsi specialistici nell’ambito del turismo adottando e adattando i descrittori di questo dominio. Lucilla Lopriore si occupa del cambiamento nelle pratiche valutative ispirate dall’uso del PEL e di come il PEL abbia modificato gli atteggiamenti nei confronti della valutazione da parte dei docenti e degli studenti.

I saggi del capitolo “Approcci” dimostrano che dalla discussione metodologica nascono spunti pratici anche per l’insegnamento dei LSP. Anna Rita Tamponi presenta un progetto nel quale l’acquisizione dell’italiano L2 viene promossa attraverso il “task-based-approach” che si basa sullo svolgimento di compiti molto precisi e linguisticamente complessi per favorire l’apprendimento della lingua italiana da parte di studenti Erasmus di vari ambiti scientifici in un lasso di tempo molto ridotto. Il testo di Sharon Hartle parte dallo stesso approccio metodologico e mette in luce l’importanza di adottare un punto di vista olistico dello studente anche, e soprattutto, quando si tratta del lessico in ambito LSP. Jürgen Wolff invece offre una panoramica delle specificità del Tandem LSP rispetto al metodo classico. Il Tandem specializzato deve affrontare l’ulteriore difficoltà di trovare e “abbinare” due persone con ambiti professionali affini.

La quinta sezione del volume indaga sulla questione dell’autonomia dello studente e come l’autoapprendimento possa essere stimolato in maniera efficace. Ian Michael Robinson prende spunto dalla domanda provocatoria se i CLA siano in grado di fornire servizi sufficienti per l’apprendimento autonomo delle LSP interrogandosi anche sul significato del termine “autonomia”. Una possibile risposta a queste domande potrebbe essere l’uso “cost-effective” di materiale per l’autoapprendimento come viene proposto da Chiara Cagliaris e Sara Radighieri dell’ateneo modenese, che offre percorsi individualizzati ai discenti in autonomia. Rimma Urkhanova invece sceglie un approccio più teorico partendo dalla teoria dello psicolinguista russo Vygotskij. Questo contributo offre una riflessione sul valore dell’autoapprendimento e dell’“educabilità” degli studenti nell’ambito dei LSP.

I quattro saggi della sezione “Uso delle tecnologie” mostrano vari approcci: Adriana Teresa Damascelli descrive come la consultazione di banche terminologiche possa essere inclusa nella didattica e possa portare all’elaborazione di glossari per i vari linguaggi settoriali. Il gruppo dell’ateneo messinese presenta la creazione di “learning environments” per le facoltà scientifiche stimolando, attraverso una cosiddetta “discourse community”, processi di apprendimento autonomi ma allo stesso tempo interattivi ed integrati, sfruttando al massimo le caratteristiche di vari strumenti tecnologici. “WebLingua and specialised English language courses” di Mesh e Rocchiccioli dimostra come il blended learning per studenti con esigenze specifiche in vari ambiti scientifici possa essere svolto con l’aiuto di Moodle basato su un’approccio lessicale e con l’uso di “learning objects”. Un altro contributo in lingua inglese si dedica alla creazione di un ambiente d’apprendimento “virtuale” il più possibile animato per studenti di Scienze Politiche presso l’Università di Padova.

Forse è un puro caso, ma la sezione “Turismo” è costituita interamente da contributi di collaboratori dell’Università di Trento. Algranati e Cennamo descrivono come le “prove in itinere” siano state integrate in un corso di tedesco per studenti di “Mediazione linguistica per il turismo e le imprese”. Il documento autentico è al centro della riflessione sia di Françoise Favart, che presenta un modulo sul turismo alle Isole di Réunion, sia di Olena Frysheva e Nicoletta Parolari che descrivono il processo didattico che parte dal compito di dover simulare l’organizzare un viaggio in Russia e di elaborare un programma per un soggiorno in Italia da parte di un gruppo di lingua russa. Anche i tre saggi della sezione “Giurisprudenza e Scienze politiche” offrono una vasta gamma di modelli didattici che partono da presupposti metodologici molto diversi. Daniela Forapani si riaggancia alla tematica delle tecnologie quando descrive il corso on-line d’Italiano per giuristi presso il CLA di Parma dalla sua elaborazione molto accurata fino alla dimostrazione di alcuni esempi pratici. Sife O’Hora prende spunto dall’analisi delle esigenze linguistiche dei suoi studenti presso la Facoltà di Giurisprudenza a Trento per arrivare ad una soluzione che si concentra sul lessico. Amelia Bandini e Jörg Meuter descrivono il modello di un corso mirato all’acquisizione di competenze per la comprensione di testi scritti in tedesco nell’ambito delle scienze politiche. Lois Clegg e Fabienne Winkler danno un esempio di come le risorse – purtroppo sempre più scarse – possano essere impiegate in maniera “cost-effective”. Il termine “cost-effective” che appare nel titolo di due contributi assume una connotazione quasi magica mentre in realtà descrive una situazione che in molti atenei è tutt’altro che rosea. Anche il termine “autoapprendimento” in un contesto economico simile può assumere connotazioni ambigue.

Un gruppo dell’Università di Padova prende in esame un progetto di didattica dell’italiano come L2 presso le facoltà scientifiche e nella fattispecie della microlingua della matematica. Sandra Montali e Claudia Provenzano presentano un percorso didattico per l’italiano in ospedale mettendo in evidenza quanto sia

delicato e spesso contraddittorio il rapporto tra il livello linguistico dei discenti e l'urgenza di acquisire in poco tempo competenze in linguaggio specialistico. Sarah Guth si occupa di un'ulteriore sfida, cioè quella di incrementare le competenze linguistiche da parte di futuri ingegneri possibilmente al di là della soglia del B1 in termini del Quadro Comune Europeo.

Cercando il filo conduttore di questi atti se ne può individuare più di uno, su diversi piani del discorso. Se da una parte possiamo osservare che molti Centri linguistici universitari ricorrono ad un uso sempre crescente delle tecnologie dentro e fuori dalla classe, possiamo notare con altrettanta chiarezza che queste scelte a volte sono dettate da esigenze economiche. In una serie di contributi del presente volume si lamenta la mancata cooperazione tra docenti della materia e docenti di lingua. Questo fenomeno, insieme ad una "language awareness"¹ non particolarmente sviluppata da parte delle università, ma anche da parte degli studenti, potrebbe avere ripercussioni sulla competitività dei futuri laureandi che, nel mercato del lavoro globalizzato, dovranno misurarsi sempre di più con colleghi per i quali la padronanza di due lingue straniere oltre alla propria L1, non è niente di eccezionale. Infine non si può che constatare un pluralismo metodologico interessante e senz'altro proficuo per la discussione intorno alla didattica dei LSP. Dal presente volume emerge però anche un punto fermo: il ruolo importante che i Centri linguistici universitari ricoprono sia per quanto riguarda l'insegnamento dei "general language skills", sia nell'ambito dei linguaggi specialistici. In questo contesto bisogna anche aggiungere un particolare ringraziamento all'AICLU che svolge un'attività preziosissima con iniziative stimolanti come i suoi seminari, convegni e workshop che favoriscono lo scambio di idee tra studiosi nazionali ed internazionali, giovani ricercatori e insegnanti di varie lingue e provenienze in un clima di cooperazione e disponibilità per un confronto aperto e costruttivo. Ringrazio inoltre i relatori del seminario AICLU che hanno rispettato termini di consegna molto stretti per i loro contributi, rendendo possibile la pubblicazione di questi atti in tempi da record. Non per ultimo un ringraziamento, più che doveroso, va alla Libera Università di Bolzano che ha reso possibile lo svolgimento del 10° Seminario AICLU e ha finanziato la produzione di questo volume.

BOLZANO, MARZO 2007

¹ "Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use. It covers a wide spectrum of fields. For example, Language Awareness issues include exploring the benefits that can be derived from developing a good knowledge about language, a conscious understanding of how languages work, of how people learn them and use them." (Association for Language Awareness - http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm)

1. Aperture

DIDATTICA DELLA TRADUZIONE E NUOVE TECNOLOGIE

FEDERICA SCARPA - SSLMIT, UNIVERSITÀ DI TRIESTE

Abstract

Il crescente utilizzo delle nuove tecnologie che ha caratterizzato la traduzione professionale negli ultimi dieci anni sta avendo ripercussioni importanti anche nella didattica della traduzione, una disciplina relativamente recente che tende in maniera crescente alla professionalizzazione. Nel contributo viene fatta una panoramica delle nuove tecnologie che possono essere impiegate 1) come risorse pedagogiche, ossia per facilitare in modo innovativo il processo di apprendimento dell'attività del tradurre; 2) come strumenti professionalizzanti, ossia per dare agli apprendenti le competenze tecnologiche che devono possedere per la loro futura professione. Le tecnologie prese in considerazione sono gli strumenti dell'e-learning (risorse on line, tecnologie per la comunicazione mediata dal computer), gli strumenti di traduzione assistita e i corpora. Agli ovvii vantaggi che tali strumenti rappresentano per l'apprendimento e l'insegnamento della traduzione e per il processo traduttivo in sé verranno anche contrapposti alcuni svantaggi legati a un utilizzo di tali tecnologie come fine ultimo di un corso universitario di traduzione, che dovrebbe quindi prevedere un'integrazione delle nuove tecnologie all'interno di un approccio didattico più tradizionale.

Introduzione

Il crescente utilizzo di tecnologie informatiche che ha caratterizzato la traduzione professionale negli ultimi 10 anni sta avendo ripercussioni importanti anche nella didattica della traduzione, una disciplina relativamente recente che tende in maniera crescente alla professionalizzazione. Al momento di decidere gli obiettivi e le finalità del corso e programmare le attività di apprendimento, il docente di traduzione dovrà quindi partire dal presupposto che le diverse identità professionali che si rendono disponibili per i traduttori devono avere competenze tecnologiche di base per poter svolgere i diversi servizi linguistici richiesti dall'industria (traduzione ed editing multilingue, localizzazione, rielaborazione e customizzazione delle informazioni, produzione multimodale di testi, sviluppo multilingue di siti web ecc.).

Il presente contributo intende fornire una panoramica delle nuove tecnologie che possono, e anzi devono, essere impiegate in modo proficuo nella didattica della traduzione e le aree specifiche in cui tali tecnologie possono essere utilizzate, che comprendono le attività didattiche e di valutazione da una parte, e la ricerca di base e applicata nella didattica della traduzione dall'altra. In un percorso formativo per traduttori le tecnologie devono venir impiegate sia come strumenti professionalizzanti, ossia per fornire agli apprendenti le competenze tecnologiche che devono possedere per la loro futura professione in modo da rendere più efficiente il processo di traduzione e migliorare il prodotto della traduzione, sia come risorse pedagogiche, ossia per facilitare e rendere più efficace in modo innovativo il processo di insegnamento/apprendimento dell'attività del tradurre (cfr. Kelly 2005: 85-88).¹ Come strumenti professionalizzanti, le tecnologie sviluppano quindi negli apprendenti la competenza professionale e strumentale del traduttore, mentre come risorse pedagogiche esse possono dare un importante contributo nella costruzione di tutte le altre competenze del traduttore: competenza comunicativa, testuale e culturale; competenza produttiva di riformulazione; competenza disciplinare; competenza metacognitiva, retrospettiva e dichiarativa; competenza interpersonale; competenza strategica (cfr. Scarpa 2004: 137).²

Le nuove tecnologie da impiegare in un corso di traduzione si possono suddividere in tre gruppi: l'e-learning, gli strumenti di traduzione assistita e i corpora.

E-learning

Per "e-learning" intendo l'insegnamento/apprendimento che avviene tramite l'utilizzo di computer collegati in rete. Nella didattica della traduzione il collegamento a Internet dà accesso a tre tipi di risorse pedagogiche fondamentali:

- 1) Risorse interattive (e non) on line per l'apprendimento autonomo (self-access) e asincronico, che prevedono una metodologia didattica di tipo "task-based", ossia basata sulla creazione di una serie di attività mirate ad un obiettivo di apprendimento finale (learning outcome) (cfr. Hurtado Albir 1999; González Davies 2004).³ Queste risorse si trovano in siti ai quali l'apprendente può collegarsi e sono state preparate dal docente, idealmente utilizzando gli stessi apprendenti come risorse per la loro redazione (cfr. Ackerley 2004).⁴ Un esempio di sito web contenente materiali mirati alla formazione dei traduttori è la banca di attività ED@T dell'Università Autonoma di Barcellona (Espunya 2005),⁵ dove l'interfaccia apprendente del sito consiste di tre menu, ognuno corrispondente a diverse unità di apprendimento contenenti l'obiettivo di apprendimento, le letture raccomandate, gli esercizi preliminari, le istruzioni e i materiali per eseguire le varie attività e una o più chiavi o risposte modello.
- 2) Risorse di riferimento on line per sviluppare la capacità dell'apprendente di reperire in maniera veloce ed efficace il materiale terminologico e fraseologico di supporto alla traduzione: database terminologici (ad es. Eurodicautom, TERMit⁶), motori di ricerca e corpora che permettono ricerche terminologiche e

fraseologiche contestualizzate (ad es. Google, il sito dell'Ue) ecc.

- 3) Risorse utilizzate come sostegno alla comunicazione mediata dal computer di informazioni tra le persone, le cosiddette “tecnologie CMC” (Computer-Mediated Communication), per promuovere un apprendimento autonomo e un approccio di tipo collaborativo nella costruzione del sapere. Posta elettronica e computer conferencing⁷ sono entrambi media “discorsivi” che stimolano la discussione tra le persone simulando i gruppi di discussione professionali per a) attività asincroniche, come promuovere il dibattito e fornire il materiale prima delle lezioni in classe, e b) attività sincroniche come le videoconferenze, magari facendo partecipare specialisti esterni alle attività in aula e facendoli interagire con gli studenti. Le capacità di collegamento in rete permettono agli apprendenti di condividere e raffrontare le loro traduzioni con quelle dei loro colleghi e del docente, che funge da moderatore (e-moderator) guidando e promuovendo il dialogo tra gli studenti. Un esempio di esperienza didattica dove le tecnologie CMC sono state utilizzate con successo per attività traduttive collaborative è quella dell'Università di Padova, dove il software per computer conferencing FirstClass ha trovato impiego sia nella sua componente asincronica “conference” che in quella sincronica “chat” (Ackerley 2003; Vitz 2004).⁸

Attività tradizionali dove le risorse dell'e-learning possono essere utilizzate per sviluppare le competenze richieste ai traduttori, e in particolare il sapere metodologico legato alla traduzione, sono (cfr. Reinke 2005)⁹: la traduzione guidata o annotata, dove nel testo di partenza sono stati evidenziati i problemi di traduzione (ad esempio le possibili interferenze) e viene suggerito l'impiego di procedure traduttive come la parafrasi, l'omissione, la traduzione funzionale ecc.; la traduzione a scelta multipla, dove nel testo di partenza vengono fornite diverse proposte di traduzione per ciascuna frase o (meglio) per ciascun paragrafo, tra cui gli apprendenti devono scegliere quella più adeguata alle istruzioni del committente e ai destinatari del testo di arrivo (translation brief); la traduzione di gruppo, dove ciascun gruppo di apprendenti prepara una traduzione e la distribuisce via e-mail agli altri gruppi che l'hanno a loro volta preparata e discute le sue decisioni in una conferenza on line (moderata o meno dal docente) oppure dove la conferenza on line comincia con la raccolta di suggerimenti dagli altri gruppi che serviranno al gruppo per preparare il proprio testo di arrivo. Lo scenario più complesso e autentico che ha come obiettivo lo sviluppo di tutte le capacità, abilità e di tutti i tipi di sapere relativi alla traduzione professionale è infine il progetto di traduzione, dove i gruppi comunicano tra loro via e-mail e a ciascun gruppo viene assegnata un'attività (traduzione di diverse parti del testo oppure in diverse lingue di arrivo, ricerca terminologica, revisione ecc.). Un esempio di progetto di traduzione di questo tipo è la collaborazione della SSLMIT con il CLA di Trieste come “subcontractors” nel progetto internazionale “eCoLoRe” (Palumbo and Taylor 2005)¹⁰, un'esperienza autentica di esercizio di traduzione/localizzazione che può corrispondere al “workshop costruttivista” propugnato da Kiraly (2000: 62-74)¹¹, dove il docente è soltanto un “facilitatore” il cui compito è

di promuovere l'apprendimento preparando il campo a un'interazione costruttivista collaborativa e dove l'apprendente ha l'opportunità di sperimentare i problemi della realtà professionale della traduzione.

Tra le tecnologie CMC, la cooperazione internazionale per attività da svolgere "in tandem" sta diventando sempre più importante nell'era della globalizzazione, dove agli scambi di studenti, docenti e ricercatori corrisponde anche un'intensificazione della didattica collaborativa a livello internazionale. Lo strumento pedagogico del tandem learning è un metodo di incontro via e-mail di studenti di madrelingua diversa che è diventato molto diffuso nell'apprendimento della L2 per migliorare le abilità di scrittura, ma la cui efficacia nel migliorare la competenza traduttiva è stata finora poco esplorata. Un esempio è fornito dalla cooperazione transatlantica che si sta realizzando tra gli studenti di comunicazione tecnica della University of Wisconsin-Stout (USA) e gli studenti di traduzione/localizzazione di cinque università europee (Hogesschool Gent, Handelsskole Århus, Université de Paris 7, Universität Graz, SSLMIT-Università di Trieste) (Humbley et al. 2005).¹² La collaborazione mira ad essere una simulazione di quello che succede nell'industria linguistica, dove comunicatori tecnici, traduttori e Project Manager lavorano a stretto contatto per produrre documentazione "localizzata". Si tratta quindi del concetto industriale divenuto ormai fondamentale di "internazionalizzazione", che si riferisce allo sviluppo di un prodotto tenendo ben presenti le esigenze legate al suo adattamento ai requisiti di mercati esteri ("localizzazione"), soprattutto in termini di minimizzazione dell'influenza esercitata sulla componente testuale del prodotto dai modelli culturali della lingua in cui tale componente deve essere redatta. I benefici del progetto sono ovvii sia per i redattori tecnici americani - che imparano a riconoscere le parti poco chiare dei loro documenti sensibilizzandosi alle differenze interculturali - sia per i traduttori - che, oltre ai benefici linguistici (ad es. terminologia), si abituano a leggere criticamente il testo da tradurre e a diventare una parte attiva nel processo di mediazione che porta alla creazione di un testo localizzato.

A fronte dei vantaggi di una metodologia didattica della traduzione basata sull'e-learning, vale tuttavia la pena ricordarne anche gli svantaggi, alcuni dei quali sono stati identificati da Pym (2004: 3-4)¹³ sulla base della sua esperienza come direttore di programmi on line in traduzione tecnica all'Universitat Rovira i Virgili di Tarragona (Spagna) ma che sono peraltro applicabili all'insegnamento/apprendimento a distanza in generale. Per il docente questi svantaggi includono i tempi inevitabilmente lunghi richiesti per preparare un corso on line; l'eterogeneità dei gruppi di apprendenti che abbiano competenze tecnologiche, linguistiche e traduttive diverse; la difficoltà di mantenere i rapporti con gli studenti via e-mail e group conferencing, mantenere il sito web aggiornato e correggere gli elaborati. Per gli apprendenti i possibili svantaggi dei corsi a distanza includono la difficoltà di imparare ad usare le tecnologie dell'e-learning e di mantenere la motivazione, soprattutto perché non esiste un ambiente fisico delegato all'apprendimento dove si

possa entrare in contatto con altri apprendenti. Gli eventuali svantaggi dell'e-learning che sono invece specifici della formazione dei traduttori si riferiscono soprattutto alla metodologia didattica dell'e-learning che, fondata com'è sull'autonomia dell'apprendente – con il docente che si limita ad essere un facilitatore o un moderatore – costituisce sì una parte importante del processo di apprendimento, ma deve anche essere vista come complementare a una forma di didattica più tradizionale, dove il docente è la guida alla quale l'apprendente può e deve rivolgersi per avere un feedback critico alle sue scelte traduttive e alle loro motivazioni.

Strumenti di traduzione assistita

Incorporare le nuove tecnologie di traduzione assistita (CAT, Computer Assisted Translation) in un percorso formativo per traduttori e insegnare agli apprendenti a saperne valutare l'impatto sul processo di traduzione significa preparare i laureati per il mercato. Nella realtà professionale, l'obiettivo dell'utilizzo degli strumenti CAT è triplice: riduzione dei costi, riduzione dei tempi, maggiore uniformità e coerenza di terminologia e fraseologia. Si va dalle semplici videoscrittura, correzione automatica degli errori (correttori ortografici, grammaticali e stilistici) e formattazione, a funzioni più specifiche, come i diversi approcci computerizzati al processo di traduzione (in ordine decrescente di intervento umano: Machine Assisted Human Translation, cioè CAT; Human Assisted Machine Translation; Machine Translation), la gestione, il riconoscimento e inserimento automatico della terminologia (database terminologici) e le memorie di traduzione (TM, Translation Memory). In particolare la TM è un database creato automaticamente dal traduttore a partire da traduzioni già effettuate che contiene concordanze bilingui (segmenti testuali nella lingua di partenza e i loro corrispettivi nella lingua di arrivo) e che permette la sostituzione automatica di segmenti nella lingua di partenza con segmenti nella lingua di arrivo sulla base di una totale o parziale identità (full/fuzzy match).

Nella formazione dei traduttori, gli strumenti CAT vengono utilizzati per due finalità diverse: nel laboratorio informatico (strumenti professionalizzanti), dove l'obiettivo principale è l'apprendimento di uno o più dei sistemi in commercio e la loro valutazione in base al prodotto finito della traduzione assistita; e nelle lezioni in aula (risorse pedagogiche), dove la finalità è quella di fare una riflessione sul processo di traduzione assistita e su come stia cambiando il lavoro del traduttore, dando così anche una base più empirica alla disciplina (Kenny 1999).¹⁴ Per rendere le traduzioni più facilmente "riciclabili", il riconoscimento automatico della terminologia e le memorie di traduzione stanno infatti apportando cambiamenti radicali sia nelle modalità di redazione delle traduzioni sia nelle modalità di registrazione della terminologia.¹⁵ Prendendo un'immagine coniata da Robinson (1999-2000)¹⁶, i traduttori di oggi possono definirsi "traduttori cyborg", ossia sistemi integrati uomo-macchina che traducono in modo più veloce, accurato ed efficiente del traduttore umano, perché è il loro stesso modo di tradurre a venir plasmato dall'interfaccia informatica e perché adattano inconsciamente le loro metodologie traduttive ai

cambiamenti che avvengono nel mondo professionale.

Un argomento da affrontare in aula è per esempio il contributo degli strumenti CAT allo sviluppo di “strumenti diagnostici” che permettono l’analisi testuale dei testi da tradurre per caratterizzarli in tipi sulla base di parametri di valutazione di quanto siano adatti ad essere utilizzati dalle TM. Anche se i tipi testuali più adatti sono prevedibilmente quelli che comprendono il maggior numero di elementi ricorrenti (documentazione tecnica, bilanci, report aziendali, brevetti, progetti di localizzazione ecc.), può essere tuttavia utile esporre gli apprendenti anche alla minore utilità degli strumenti CAT per tipi di testo meno ripetitivi come i testi scientifici, giuridici e medici e, in generale, agli svantaggi legati all’utilizzo delle nuove tecnologie, in particolare quelli legati alla qualità linguistica del prodotto della traduzione e agli aspetti professionali del processo traduttivo.

Per quanto riguarda il primo aspetto, nonostante il tanto proclamato miglioramento della qualità traduttiva portato dalle nuove tecnologie in termini soprattutto di uniformità e coerenza terminologica e stilistica, rimane il fatto che le memorie di traduzione aumentano la probabilità del trasferimento pedissequo degli errori da una traduzione all’altra e possono avere effetti disastrosi sulla coerenza e coesione del testo di arrivo, tanto da indurre il “guru” della localizzazione Bert Esselink (2005)¹⁷ a parlare di “Translation Memory pollution”, “‘blind faith’ syndrome” e “sentence salad”. Senza contare che, con la loro enfasi sugli aspetti puramente linguistici del testo (visto come la mera somma delle sue componenti), queste tecnologie rischiano di far fare alla teoria della traduzione un salto indietro di 30 anni: il presupposto alla base di queste tecnologie è infatti che la traduzione è un processo di sostituzione di frasi e non un processo comunicativo dove, oltre alle considerazioni linguistiche, occorre tenere presenti anche variabili funzionali quali le aspettative del committente, la lealtà del traduttore nei confronti dell’autore del testo di partenza e le aspettative dei destinatari della traduzione (cfr. Pym 2005: 5-6).¹⁸

Per quanto riguarda invece gli effetti negativi delle TM sulla professione del traduttore, due questioni sono destinate ad avere un peso sempre più grande sul tipo di lavoro e di retribuzione dei traduttori: la responsabilità e la proprietà delle traduzioni contenute nelle TM condivise su server- la cui diffusione sta facendo passare i benefici delle TM dai traduttori ai committenti - e le ripercussioni commerciali di questi strumenti per i traduttori (Esselink 2005).¹⁹ Grazie alle TM, il processo di traduzione viene infatti sempre più degradato a un intervento di post-editing di traduzioni tradotte automaticamente e a un controllo di qualità dopo l’integrazione nel documento delle parti nuove previste per il suo aggiornamento. Dato che poi al traduttore vengono commissionate soltanto le componenti testuali che non vengono tradotte automaticamente, la conseguenza è un ridimensionamento dei progetti di traduzione che fa diminuire le tariffe da applicare alle traduzioni.

Corpora

L'approccio metodologico della linguistica dei corpora, basato sull'analisi di raccolte di testi in formato elettronico di ampie dimensioni e costruite ad hoc, ha diverse applicazioni nella didattica della traduzione. Ad esempio, i corpora vengono utilizzati nella preparazione di materiale didattico come strumento di riferimento e di apprendimento del processo traduttivo e come fonte di attività traduttive on line (cfr. Ackerley 2004).²⁰ Nella metodologia didattica della traduzione possono trovare applicazioni sia l'approccio "corpus-based" sia quello "corpus-driven". L'approccio didattico basato sui corpora²¹ è più centrato sul docente, che chiede agli apprendenti di risolvere un dato problema di traduzione tramite la consultazione di corpora e di valutare i diversi risultati ottenuti: nei corpora si cercano quindi indicazioni e conferme che possano guidare concretamente nella scelta di soluzioni traduttive a un determinato problema di traduzione. La metodologia didattica indotta dai corpora²² è invece più incentrata sull'apprendente, al quale "viene semplicemente richiesto di intraprendere una ricerca che lo interessi senza preoccuparsi di eventuali deviazioni" e dove "le istruzioni sono dunque ridotte al minimo" (Bernardini 2000a: 88-89).²³ Nella traduzione specializzata in particolare, il bisogno degli apprendenti di avere indicazioni specifiche che li guidino nelle loro scelte macro- e micro-linguistiche viene ormai soddisfatto dai risultati delle interrogazioni di corpora monolingui e multilingui di dimensioni spesso ridotte in quanto specifici di un dato settore disciplinare e/o genere testuale. I corpora possono inoltre essere utilizzati per dare ai futuri traduttori le abilità tecniche che sono ormai necessarie in settori affini alla traduzione specializzata, come l'estrazione della terminologia, la costruzione di glossari per i sistemi di traduzione automatica e assistita, la localizzazione di siti Web e la comunicazione tecnica.

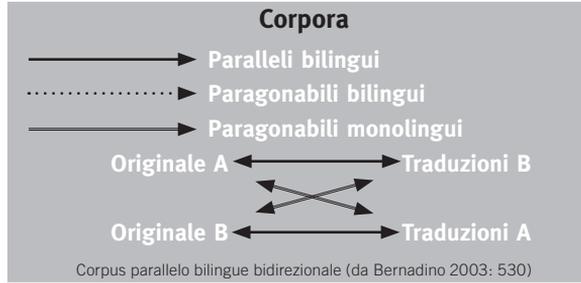
Prendendo come riferimento la classificazione operata da Ulrych (2001: 365)²⁴, i tipi di corpora "tradizionali" che possono essere utilizzati nella didattica della traduzione sono i seguenti quattro:

- Corpora paragonabili bilingui, ossia raccolte monolingui di testi indipendenti redatti direttamente in una data lingua che sono paragonabili interlinguisticamente sulla base di criteri esterni di somiglianza di contenuti, genere, registro, lunghezza ecc.
- Corpora paragonabili monolingui, ossia raccolte di due o più testi diversi ma paragonabili nella stessa lingua, uno redatto direttamente in quella lingua e gli altri traduzioni in quella stessa lingua.
- Corpora paralleli bilingui, ossia raccolte di testi originali e delle loro traduzioni. Un'ulteriore distinzione è quella tra corpora paralleli bilingui unidirezionali e bidirezionali (cfr. Bernardini 2000b: 307)²⁵, dove i primi consistono di testi di partenza allineati frase per frase o paragrafo per paragrafo con le loro traduzioni, mentre i secondi comprendono quattro elementi, ossia corpora paragonabili nelle lingue A e B e le loro rispettive traduzioni nelle lingue B e A.
- Corpora paralleli monolingui, ossia raccolte di due o più testi di arrivo nella stessa

lingua di uno stesso testo originale (generalmente ad opera di traduttori diversi, oppure versioni diacronicamente diverse ad opera dello stesso traduttore).

Se è vero che tutti e quattro i tipi di corpora possono essere utilizzati nella formazione dei traduttori - nella fase preparatoria della traduzione, nell'attività traduttiva vera e propria e nella revisione (cfr. Aston 2000)²⁶ - l'applicazione dei corpora paragonabili e paralleli bilingui e dei corpora paralleli bilingui bidirezionali è più diretta rispetto a quella dei corpora paralleli e paragonabili monolingui. Questi ultimi sono infatti utili nella didattica della traduzione soprattutto a livello di ricerca di base e applicata, ad esempio per lo studio della natura del testo tradotto indipendentemente dalle lingue coinvolte (Bowker 2002: 46)²⁷ o per indagare i mezzi tipici impiegati per esprimere significati simili da parte di due o più traduttori - o dello stesso traduttore - in situazioni storiche o socioculturali diverse.

Nella didattica della traduzione specializzata i corpora paragonabili bilingui servono a trovare le norme e convenzioni redazionali di uno specifico genere testuale nella lingua di partenza e in quella di arrivo (per esempio, per quanto riguarda l'ordine degli elementi nella frase, la distribuzione delle informazioni, la complessità sintattica, l'uso dei nessi coesivi e della terminologia/fraseologia) e possono quindi essere uno strumento utile sia per la produzione di traduzioni più "naturali" - o, nella terminologia di Toury (1995: 56-57)²⁸, più "accettabili" - soprattutto nella lingua straniera (Gavioli e Zanettin 2000; Zanettin 2001)²⁹, sia per la loro valutazione da parte dei docenti (cfr. Bowker 1999; Pearson 1999).³⁰ Dato che però l'esclusivo utilizzo di corpora paragonabili porta il traduttore a concentrarsi soprattutto sull'accettabilità della traduzione nella lingua di arrivo a scapito di considerazioni che concernono anche la sua adeguatezza (la "fedeltà") al testo di partenza, anche nella didattica della traduzione l'uso dei corpora paragonabili dovrebbe essere integrato dall'uso di corpora paralleli bilingui (cfr. Gavioli e Zanettin 2000: 79; Bernardini 2000b: 313)³¹ da cui poter ricavare le strategie traduttive a partire dall'osservazione di come i traduttori abbiano risolto concretamente le difficoltà traduttive (cfr. Baker 1995: 231).³² Da questo punto di vista, un corpus parallelo bidirezionale (costituito da testi originali paragonabili nelle lingue A e B e dalle loro rispettive traduzioni) è il corpus ideale anche per la didattica della traduzione, in quanto combina i corpora paragonabili e paralleli e i loro vantaggi offrendo uno strumento in grado di riconciliare l'adeguatezza con l'accettabilità. Un esempio di questo corpus è fornito dal CEXI (Corpus of English X Italian) realizzato alla SSLMIT dell'Università di Bologna a Forlì, dove la X (cross o translational) rappresenta le relazioni tra le quattro componenti del corpus (Zanettin 2002; Bernardini 2003).³³



Altri tipi di corpora meno tradizionali che possono essere utilizzati nella didattica della traduzione sono i corpora di traduzioni ad opera di apprendenti (learner translation corpora, chiamati “Student Translation Archives” da Bowker and Bennison 2003),³⁴ che permettono agli apprendenti di osservare il progresso della loro competenza traduttiva e di valutare le loro strategie traduttive in domini concettuali o generi diversi, e i corpora “ad hoc” (disposable corpora, ad hoc corpora), ossia corpora specialistici di piccole dimensioni raccolti, in genere dal Web, appositamente per una specifica traduzione e che quindi riflettono quello che sempre più spesso succede nell’esperienza professionale del traduttore (Varantola 2003; Maia 2003).³⁵ Questi ultimi due tipi di corpora ben rappresentano la tendenza di questi ultimi anni di sviluppare risorse e strumenti specifici per le esigenze di chi la traduzione la insegna e la studia piuttosto che utilizzare i corpora costruiti per finalità di studio diverse (per esempio, linguistica contrastiva o apprendimento della L2), una tendenza che può essere presa come un ulteriore indice della crescente autonomia della traduzione nei confronti di altre discipline (Bernardini et al. 2003: 9).³⁶ In particolare, nelle mani dei docenti di traduzione i corpora diventano uno strumento con finalità specifiche – interrogare i corpora per sviluppare le capacità decisionali dell’apprendente nella risoluzione di problemi – che sono alquanto diverse da quelle dei linguisti, che invece utilizzano i corpora a scopi soprattutto descrittivi.

All’utile ruolo che i corpora possono senz’altro svolgere in un corso di traduzione vanno contrapposti almeno due svantaggi. Il primo è legato al fatto che i corpora rimangono pur sempre fondati su un approccio linguistico descrittivo e quindi, pur sviluppando capacità di consapevolezza, riflessività e adattabilità nei futuri traduttori, mettono decisamente in secondo piano quella che è la fase attiva del trasferimento e della riformulazione, quell’interiorizzazione delle routine traduttive che rimane l’obiettivo primario di qualsiasi percorso formativo per traduttori.

Il secondo svantaggio riguarda specificamente la metodologia indotta dai corpora (“corpus driven”) che, se usata come metodo didattico prevalente nella formazione dei traduttori, sembra mal conciliarsi sia con i tempi per definizione limitati che gli apprendenti hanno a disposizione in un contesto istituzionale come quello universitario, sia con il loro bisogno di avere una guida nel processo di apprendimento.³⁷ In definitiva, l’aspetto autentico della formazione dei traduttori

non deve tuttavia togliere importanza alla responsabilità del docente di dare il suo punto di vista motivato sui risultati delle interrogazioni dei corpora che possono rappresentare le diverse possibilità di traduzione di uno stesso segmento testuale: scegliere la soluzione più appropriata tra le numerose offerte dal corpus è infatti tutt'altro che semplice e richiede capacità decisionali che è dovere del docente sviluppare nell'apprendente (cfr. Pearson 2003).³⁸ In sede di didattica della traduzione va quindi trovato un compromesso tra le capacità potenziali dei corpora di fornire risposte agli apprendenti e il loro utilizzo da parte del docente per problematizzare le attività dei futuri traduttori evidenziandone i limiti metodologici (cfr. Bernardini et al. 2003: 11).³⁹

Conclusioni

Le nuove tecnologie devono senz'altro entrare a far parte dei corsi di traduzione sia come strumenti professionalizzanti che aiutino i futuri traduttori ad avvicinarsi a tecnologie il cui uso sarà fondamentale nella loro professione, sia come risorse pedagogiche mirate a insegnare a riflettere sui problemi della traduzione e a risolverli. Queste tecnologie devono tuttavia essere utilizzate come finalizzate al raggiungimento del fine ultimo del corso di traduzione, che è e deve rimanere lo sviluppo della capacità produttiva di riformulazione dell'apprendente.

Come strumenti professionalizzanti le nuove tecnologie devono quindi servire soltanto da supporto alla traduzione, perché se non si sa tradurre con carta e penna, non si saprà tradurre neanche con lo strumento informatico più recente (cfr. Mossop 2003: 20),⁴⁰ un'osservazione a cui fa eco Pym (2006: 123-124)⁴¹ quando rileva come le tecnologie possono si rimpiazzare il traduttore/docente di traduzione nella generazione di possibili alternative traduttive per uno stesso segmento del testo di partenza, ma non offrono alcuna guida al momento della scelta da parte dell'apprendente tra le varie alternative. A fronte delle comprensibili necessità del mercato, che richiede un aggiornamento e una specializzazione continui delle attività didattiche per i futuri traduttori, occorre inoltre tener presenti le risorse realmente disponibili a chi la traduzione la insegna, che sono per definizione quasi sempre inadeguate. Si tratta quindi di trovare un equilibrio tra due estremi, entrambi da evitare, dove il primo è quello di non includere attività didattiche incentrate sull'uso delle nuove tecnologie nel curriculum di studi in traduzione, e il secondo è costituito da una continua rincorsa alle esigenze del mercato, che è non solo destinata inevitabilmente all'insuccesso ma che può addirittura risultare controproducente per il futuro traduttore in quanto finirebbe per distogliere le già poche risorse disponibili da quelli che sono gli obiettivi primari della didattica universitaria per i traduttori (cfr. Mossop 2003; Scarpa 2004: 136-137).⁴²

Come risorse pedagogiche, il fatto che le nuove tecnologie abbiano un importante ruolo nella modificazione della natura stessa del processo di apprendimento non deve far tuttavia dimenticare che, anche nei corsi a distanza, un bravo docente è in definitiva chi sa parlare agli studenti e catturarne l'attenzione, chi sa variare

la struttura delle sue lezioni basandole su un approccio volto alla risoluzione di problemi. Una conclusione alla quale giunge anche Pym (2004: 10)⁴³ quando mette in guardia contro l'attenzione eccessiva che viene data agli aspetti tecnologici dell'e-learning a scapito della comunicazione tra le persone, che può avvenire ed essere mantenuta anche quando non è faccia a faccia, poiché sono pur sempre le persone, e non gli strumenti o le tecniche o le abilità, ad essere al centro del processo di insegnamento e apprendimento.

- ¹ Kelly, Dorothy (2005) *A Handbook for Translator Trainers*, St Jerome, Manchester.
- ² Scarpa, Federica (2004) „Formazione universitaria dei traduttori e mercato della traduzione“, in *Übersetzen in der Fachkommunikation - Comunicazione specialistica e traduzione*, L. Rega und M. Magris (Hrsg.), Gunter Narr, Tübingen, pp. 133-144.
- ³ Hurtado Albir, Amparo (ed. by) (1999) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Edelsa, Madrid; González Davies, María (ed. by) (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- ⁴ Ackerley, Katherine (2004) „Using Authentic Materials and Students as Resources for the Creation of Interactive Language Learning Materials“, in *Lingua inglese e mediazione interlinguistica*, Carol Taylor Torsello, Maria Grazia Busà e Sara Gesuato (a cura di), Unipress, Padova, pp. 441-453.
- ⁵ Espunya, Anna (2005) „ED@T: Digital Resources for Translator Training Based on Learning Objectives“, in *eCoLoRe/MeLLANGE Workshop Proceedings. Resources and Tools for e-Learning in Translation and Localisation* (Leeds, 21-23 March 2005), Centre for Translation Studies, University of Leeds (UK), pp. 3-8, <http://ecolore.leeds.ac.uk>.
- ⁶ La banca dati terminografica multilingue della SSLMIT dell'Università di Trieste (<http://www.sslmit.units.it/termit>).
- ⁷ Il computer conferencing simula la partecipazione a una normale discussione a un congresso, che però, essendo asincronica, avviene soltanto per via testuale e nell'arco di un periodo di tempo assai più lungo.
- ⁸ Ackerley, Katherine (2003) *Using Computer-Mediated Communication for Autonomous and Collaborative Language Learning*, CLEUP, Padova; Vitz, Susanne (2004) „L'uso del programma FirstClass per la traduzione dall'italiano in tedesco“, in *Centro Linguistico di Ateneo di Padova: esperienze innovative e riflessioni per il futuro*, C. Taylor Torsello, A. Pasinato e N. Whitteridge (a cura di), CLEUP, Padova, pp. 253-261.
- ⁹ Reinke, Uwe (2005) „Some Reflections on Computer-Mediated Communication in Translator Training“, in *eCoLoRe/MeLLANGE Workshop Proceedings. Resources and Tools for e-Learning in Translation and Localisation* (Leeds, 21-23 March 2005), Centre for Translation Studies, University of Leeds (UK), pp. 10-15, <http://ecolore.leeds.ac.uk>.
- ¹⁰ Palumbo, Giuseppe and Christopher Taylor (2005) „A Multilingual Translation Project in an Academic Context: Lessons to Be Learned“, in *eCoLoRe/MeLLANGE Workshop Proceedings. Resources and Tools for e-Learning in Translation and Localisation* (Leeds, 21-23 March 2005), Centre for Translation Studies, University of Leeds (UK), pp. 24-28, <http://ecolore.leeds.ac.uk>.
- ¹¹ Kiraly, Don (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, St. Jerome, Manchester.
- ¹² Humbley, John, Bruce Maylath, Birthe Moustén, Sonia Vandepitte and Lucy Veisblat (2005) „Learning Localization through Trans-Atlantic Collaboration“, in *Proceedings of the IEEE International Professional Communication Conference* (New York, 10-13 July 2005), G. F. Hayhoe (ed. by), New York, IEEE, pp. 578-595.
- ¹³ Pym, Anthony (2004) „E-learning and Translator Training“, in *Übersetzen in der Fachkommunikation - Comunicazione specialistica e traduzione*, L. Rega und M. Magris (Hrsg.), Gunter Narr, Tübingen, pp. 161-173.
- ¹⁴ Kenny, Dorothy (1999) „CAT Tools in an Academic Environment: What Are They Good For?“ *Target* 11, 1, pp. 65-82.
- ¹⁵ Per esempio, il termine principale di una scheda di una banca dati terminografica è il termine più frequente che, oltre a non essere necessariamente al singolare (come nella tradizione lessicografica), non è necessariamente neanche quello più „corretto“: ad esempio, nelle schede in italiano di un glossario di valutazione ambientale, il termine principale „scenari“ viene riportato al plurale, mentre l'acronimo „BAT“ (dall'inglese best available techniques) è stato scelto come termine principale invece del pur comune „migliori tecniche disponibili“.
- ¹⁶ Robinson, Douglas (1999-2000) „Cyborg Translation“, in *La traduzione*, Susan Petrilli (a cura di), Meltemi, Roma, pp. 219-233.
- ¹⁷ Esselink, Bert (2005) „An Industry Perspective on Translator Training“, in *eCoLoRe/MeLLANGE Workshop Proceedings. Resources and Tools for e-Learning in Translation and Localisation* (Leeds, 21-23 March 2005), Centre for Translation Studies, University of Leeds (UK), p. 2, <http://ecolore.leeds.ac.uk>.
- ¹⁸ Pym, Anthony (2005) „Training Translators - Ten Recurrent Naiveties“, *Translating Today* 2, January, pp. 3-6.
- ¹⁹ Esselink, Bert (2005) op. cit.
- ²⁰ Ackerley, Katherine (2004) op. cit.
- ²¹ Cfr. Tognini Bonelli (2000: 155): „il corpus è utilizzato soprattutto per investigare ulteriormente o esemplificare teorie preesistenti, ossia teorie la cui nascita non è legata direttamente al corpus stesso“ (Tognini Bonelli,

- Elena (2000) „Unità funzionali complete‘ in inglese e in italiano: verso un approccio ‚corpus-driven‘“, in *I corpora nella didattica della traduzione*, Silvia Bernardini e Federico Zanettin (a cura di), CLUEB, Bologna, pp. 153-175).
- 22 Cfr. Tognini Bonelli (2000: 156): „il ricercatore considera i dati [del corpus] nella loro interezza per trarne descrizioni esaurienti, piuttosto che selettive, dell'argomento analizzato. [...] Le affermazioni teoriche, così come le indicazioni che ne derivano, riflettono direttamente i dati ricavati dal corpus“ (Tognini Bonelli, Elena (2000) op. cit.).
- 23 Bernardini, Silvia (2000a) „I corpora nella didattica della traduzione: dall'addestramento alla formazione“, in *I corpora nella didattica della traduzione*, Silvia Bernardini e Federico Zanettin (a cura di), CLUEB, Bologna, pp. 81-102.
- 24 Ulrych, Margherita (2001) „What Corpora for What Purpose: A Translation-based View“, in *Corpora testuali per ricerca, traduzione e apprendimento linguistico*, C. Taylor Torsello, G. Brunetti e N. Penello (a cura di), Unipress, Padova, pp. 361-372.
- 25 Bernardini, Silvia (2000b) „Corpora, traduzione, multimedialità“, in *La traduzione multimediale: quale traduzione per quale testo?*, Atti del Convegno internazionale (Forlì, 2-4 aprile 198), Rosa Maria Bollettieri Bosinelli, C. Heiss, Marcello Soffritti e Silvia Bernardini (eds), CLUEB, Bologna, pp. 301-321.
- 26 Aston, Guy (2000) „I corpora come risorse per la traduzione e per l'apprendimento“, in *I corpora nella didattica della traduzione*, Silvia Bernardini e Federico Zanettin (a cura di), CLUEB, Bologna, pp. 21-29.
- 27 Bowker, Lynne (2002) *Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction*, University of Ottawa Press, Ottawa.
- 28 Toury, Gideon (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- 29 Gavioli, Laura e Federico Zanettin (2000) „I corpora nell'apprendimento della traduzione. Riflessioni su un'esperienza pedagogica, in I corpora nella didattica della traduzione, Silvia Bernardini e Federico Zanettin (a cura di), CLUEB, Bologna, pp. 61-80; Zanettin, Federico (2001) „Swimming in Words: Corpora, Translation, and Language Learning“, in *Learning with Corpora*, Guy Aston (ed. by), CLUEB, Bologna, pp. 177-197.
- 30 Bowker, Lynne (1999) „Using a Corpus to Assess Student Translations: A Pilot Study“, in *PALC '99: Practical Applications in Language Corpora*, Barbara Lewandowska-Tomaszczyk and Patrick James Melia (eds), Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 529-540; Pearson, Jennifer (1999) „Using Specialized Comparable Corpora to Evaluate Student Translations“, in *PALC '99: Practical Applications in Language Corpora*, Barbara Lewandowska-Tomaszczyk and Patrick James Melia (eds), Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 541-552.
- 31 Gavioli, Laura e Federico Zanettin (2000) op. cit.; Bernardini, Silvia (2000b) op.cit.
- 32 Baker, Mona (1995) „Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research“, *Target* 7, 2, pp. 223-243.
- 33 Zanettin, Federico (2002) „CEXI: Designing an English Italian Translational Corpus“, in *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis. Proceedings of the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora (Graz, 19-24 July 2000)*, Rodopi, Amsterdam/New York, pp. 329-343; Bernardini, Silvia (2003) „Designing a Corpus for Translation and Language Teaching: the CEXI Experience“, *TESOL Quarterly* 37, 3, pp. 528-537.
- 34 Bowker, Lynne and Peter Bennison (2003) „Student Translation Archive and Student Translation Tracking System. Design, Development and Application“, in *Corpora in Translator Education*, Federico Zanettin, Silvia Bernardini and Dominic Stewart (eds), St. Jerome, Manchester, pp. 103-117.
- 35 Varantola, Krista (2003) „Translators and Disposable Corpora“, in *Corpora in Translator Education*, Federico Zanettin, Silvia Bernardini and Dominic Stewart (eds), St. Jerome, Manchester, pp. 55-70; Maia, Belinda (2003) „Training Translators in Terminology and Information Retrieval using Comparable and Parallel Corpora“, in *Corpora in Translator Education*, Federico Zanettin, Silvia Bernardini and Dominic Stewart (eds), St. Jerome, Manchester, pp. 43-53.
- 36 Bernardini, Silvia, Dominic Stewart and Federico Zanettin (2003) „Corpora in Translator Education. An Introduction“, in *Corpora in Translator Education*, Federico Zanettin, Silvia Bernardini and Dominic Stewart (eds), St. Jerome, Manchester, pp.1-13.
- 37 Cfr. il concetto di „corpus-driven“ di apprendimento della traduzione come „viaggio di esplorazione“, in cui lo studente ha „la completa responsabilità della progettazione, svolgimento, valutazione dei risultati e commento/relazione su di essi“ e dove „sia i metodi che gli obiettivi sono variabili controllate dallo studente“ e „le attività proposte non sono in nessun modo ordinabili secondo criteri di difficoltà“ (Bernardini 2000a: 88) (Bernardini, Silvia (2000a) op. cit.).
- 38 Pearson, Jennifer (2003) „Using Parallel Texts in the Translator Training Environment“, in *Corpora in Translator Education*, Federico Zanettin, Silvia Bernardini and Dominic Stewart (eds), St. Jerome, Manchester, pp. 15-24.
- 39 Bernardini, Silvia, Dominic Stewart and Federico Zanettin (2003) op. cit.
- 40 Mossop, Brian (2003) „What Should Be Taught at Translation School?“, in *Innovation and E-Learning in Translation*, Anthony Pym, Carmina Fallada, José Ramón Biau and Jill Orenstein (eds), Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, pp. 20-22, <http://isg.urv.es/publicity/isg/publications>.
- 41 Pym, Anthony (2006) „Asymmetries in the Teaching of Translation Technology“, in *Translation Technology and its Teaching*, Anthony Pym, Alexander Perekrstenko and Bram Starink (eds), Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, pp. 113-124, <http://isg.urv.es/publicity/isg/publications>.
- 42 Mossop, Brian (2003) op. cit.; Scarpa, Federica (2004) op. cit.
- 43 Pym, Anthony (2004) op. cit.

COMUNICAZIONE ACCADEMICA TRA LINGUAGGIO SPECIALISTICO E LINGUA STRANIERA: SPUNTI DI RIFLESSIONE DALL'ESPERIENZA DI UN'UNIVERSITÀ PLURILINGUE

DANIELA VERONESI – LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

Abstract

The paper addresses scientific communication in multilingual academic settings by focussing on subject matter instructor didactic practices in the trilingual Free University of Bozen-Bolzano. Based on an exploratory analysis of five lectures, it offers a review of communicative strategies applied by instructors to enhance comprehension in L2 and L3 and to ensure student academic and professional socialization. Final considerations are devoted to possible interactions between linguistic research, academic teaching and foreign language pedagogy.

Introduzione

Quali sono le modalità discorsive e linguistiche entro le quali avviene la costruzione di sapere disciplinare a livello universitario? E quali strategie comunicative vengono utilizzate dai docenti per la socializzazione secondaria dei discenti entro la comunità discorsiva della disciplina in questione?

Se simili questioni possono costituire motivo di riflessione per la didattica universitaria, esse diventano ancor più rilevanti in contesti plurilingui, sia che essi rispondano alle crescenti esigenze di internazionalizzazione dei percorsi di studio (con l'offerta, ad es., di corsi di laurea o di master bilingui o interamente in lingua straniera, generalmente l'inglese), sia che riflettano una più generale impostazione, come è il caso di alcune università anche in Europa (tra cui la Libera Università di Bolzano, l'Université du Luxembourg, l'Universitat de Barcelona, l'Universität Freiburg/Université de Fribourg, l'Università di Helsinki e quella dei Paesi Baschi ecc.) che vedono nel plurilinguismo uno dei propri elementi caratterizzanti.

Risulta evidente che in contesti didattici bi- o plurilingui l'intreccio tra la componente linguistica e la componente specialistica pone delle problematiche specifiche, relative tanto alle competenze linguistiche richieste in ingresso e da raggiungere in uscita, quanto al grado di integrazione e di supporto delle conoscenze linguistiche

entro la didattica disciplinare in direzione di un approccio CLIL.¹ Pare quindi di particolare importanza, accanto alla riflessione sul ruolo centrale dei centri linguistici e sull'apporto di attività extra-curricolari a sostegno dell'apprendimento e dell'uso delle lingue (tandem, autoapprendimento, socializzazione tra studenti, ecc.), analizzare le pratiche comunicative dei docenti di materie non linguistiche: non solo per il contributo teorico che tali ricerche possono dare allo studio della comunicazione specialistica, ma anche per i risvolti applicativi in cui l'individuazione e l'analisi fine di best practices possono tradursi nel quadro della promozione del plurilinguismo accademico.

L'orientamento plurilingue della Libera Università di Bolzano

Le problematiche sopra esposte sembrano trovare un terreno di prova ideale nella Libera Università di Bolzano (LUB), che nell'a.a. 2005-2006 offriva a circa 3.000 iscritti² percorsi formativi di diverso tipo (laurea, master, corsi professionalizzanti, dottorato) nelle quattro facoltà di Economia, Scienze della Formazione, Design e Arti, e Scienze e Tecnologie Informatiche. Il plurilinguismo, elemento fondante dell'ateneo, interessa l'istituzione a più livelli (corpo docente, studenti, amministrazione) ed in diverse configurazioni, specifiche alle singole facoltà: così, accanto alla formazione degli insegnanti svolta in una (italiano o tedesco) o in tre lingue (italiano/tedesco/ladino) per rispondere alle esigenze della scuola locale, la Facoltà di Scienze della Formazione offre percorsi di studi bilingui italiano-tedesco in ambito sociale ed un corso di laurea trilingue (italiano, tedesco, inglese) in Scienze della Comunicazione plurilingue; la Facoltà di Economia e quella di Design e Arti seguono in gran parte un'impostazione trilingue (italiano, tedesco, inglese), mentre la Facoltà di Scienze e Tecnologie Informatiche fa uso dell'inglese come principale lingua di lavoro, riservando comunque ad italiano e tedesco alcuni insegnamenti, e prevedendo, come nelle altre facoltà, almeno due corsi di linguaggio specialistico curricolari.³ Per quanto riguarda le competenze linguistiche richieste ai futuri studenti, esse variano, a seconda dei percorsi di studi, dalla conoscenza dell'inglese (studi informatici) alla certificazione di almeno una o di due lingue di insegnamento a livello B1-B2, mentre ai docenti di ruolo viene data l'opportunità di raggiungere competenze ricettive nella lingua o nelle lingue di lavoro LUB non ancora conosciute tramite la frequenza di corsi di gruppo ed individuali; per il personale amministrativo, infine, sono previsti a seconda della posizione assunta diversi gradi di padronanza di italiano e tedesco, lingue ufficiali della provincia di Bolzano, accanto a cui il perfezionamento dell'inglese viene sostenuto con una specifica offerta formativa.

Pratiche comunicative tra disciplina e L2: uno sguardo ai docenti di materia

In che modo i docenti di materie non linguistiche tengono in considerazione il diverso grado di competenza linguistica dei propri studenti? In che misura l'attività scientifica e didattica in un contesto plurilingue si differenzia da quella di un ambiente monolingue? Quali pratiche comunicative risultano efficaci nel sostenere

la comprensione e l'interazione in classi plurilingui?

Per rispondere a tali interrogativi si è proceduto, all'interno di una più vasta azione ricognitiva avviata nell'a.a. 2004-2005⁴, alla raccolta di un primo corpus di interviste a docenti (11) e di lezioni frontali videoregistrate in diverse facoltà (10)⁵, con l'obiettivo di cogliere tanto il punto di vista e le riflessioni dei docenti sul proprio modo di "fare didattica" e di agire in un contesto plurilingue, quanto le modalità linguistiche e interazionali in atto, giorno per giorno, per come esse si realizzano nel rapporto didattico con gli studenti.

La scelta di analizzare in primo luogo lezioni frontali è stata determinata dalla massiccia presenza di tale genere discorsivo nel quadro della didattica accademica: per quanto infatti essa risulti sempre più affiancato, anche in Italia, da forme di interazione docente-studenti più o meno marcatamente dialogiche (seminario, laboratorio, esercitazione), la lezione frontale conserva tuttora un ruolo centrale; inoltre, trattandosi di un genere discorsivo fortemente orientato alla monologicità⁶, sembrava prestarsi in modo particolare ad un'analisi delle strategie retorico-linguistiche utilizzate dal docente nello strutturare il proprio "discorso" e nel prevedere al suo interno dei meccanismi di supporto e di verifica della comprensione.

Per l'analisi del materiale videoregistrato (tab. 1) ci si è orientati inizialmente alle categorie esplicitate dai docenti intervistati⁷, e cioè prosodia (eloquio rallentato e pronuncia chiara), verifiche lessicali e terminologiche (richiesta o offerta di corrispondenze in altre lingue) ed in genere l'interazione con gli studenti (domande di verifica della comprensione generale, richiesta, specie a studenti non di madrelingua, di riassumere singoli punti). I docenti menzionano inoltre il ruolo di rinforzo dei sussidi visivi (presentazioni powerpoint consultabili anche on-line), oltre a sottolineare l'apporto decisivo dei codici non verbali che, caratteristici di determinate discipline (ad es. matematica, grafica), permetterebbero di superare eventuali problemi di comprensione dovute a difficoltà linguistiche.

Riflettendo e argomentando sulla propria attività didattica, dunque, i docenti intervistati mostrano di considerare i propri interlocutori non solo come "studenti", ma anche come "parlanti non nativi" verso i quali riservare una particolare attenzione; non va inoltre dimenticato che tali docenti hanno avuto o hanno tuttora esperienze di apprendimento linguistico, di soggiorni di studio, lavoro e impegno didattico all'estero, presentando dunque delle biografie linguistiche⁸ che permettono loro di avvicinarsi alle esperienze comunicative degli studenti della LUB.

	TP	EA	BN	ZO	IE
Provenienza	paese anglofono	Italia	area tedescofona	Italia	area tedescofona
L1	inglese	italiano	tedesco	italiano	tedesco
Lingua d'insegnamento	inglese	inglese	inglese	italiano	tedesco
Facoltà	Economia	Scienze e t. informatiche	Design e Arti	Design e Arti	Economia

Tab. 1: docenti e lingue d'insegnamento

La prosodia come orientamento nel parlato

Una prima segmentazione del flusso del discorso, come rilevato nelle interviste, viene effettuata attraverso strumenti prosodici e paralinguistici, primi fra tutti tempo e pause: accanto all'eloquio generalmente rallentato del docente anglofono TP, nei docenti EA, BN, ZO e IE si rintraccia infatti un legame preciso tra velocità del parlato⁹ e struttura discorsiva, che vede un aumento di velocità nel passaggio da spiegazioni teoriche e temi principali ad atti comunicativi quali l'illustrazione di esempi, l'enunciazione di commenti a latere, come pure di elenchi, la lettura di quanto espresso in diapositive powerpoint, oltre che battute scherzose.

Similmente, pause estese (2-6 secondi) paiono funzionali nel segnalare, unitamente ad elementi verbali, dei passaggi discorsivi dal generale al particolare: dall'annuncio di un tema alla sua trattazione, dall'introduzione generale di un concetto alla sua spiegazione dettagliata, o ancora da un tema concluso ad un nuovo tema. A ciò si aggiunge la presenza di ulteriori elementi sovrasegmentali, peraltro tipici della comunicazione orale, quali pause brevi, aumento e abbassamento di volume e di altezza (tono), che nel contesto monologico accademico risultano ampiamente sfruttati per enfatizzare e sottolineare parole chiave all'interno di descrizioni, argomentazioni e conclusioni, facilitando così la ricezione tanto in L1 quando in lingua seconda/straniera.

Dalla dimensione lessicale alla dimensione testuale

Accanto alla verifica diretta della comprensione di singole espressioni (es. 1, "maze") e all'offerta/richiesta di corrispondenze terminologiche in più lingue¹⁰, tra le strategie più utilizzate dai docenti nell'introduzione di nuovi termini figurano la riformulazione e l'inserito metacomunicativo: il termine viene cioè parafrasato, oppure accompagnato da un commento che ne esplicita lo status, appunto, terminologico (come, nell'es. 2, per il termine "cognitive dissidence", preceduto dalla segnalazione "what the psychologists call" e seguito dalla parafrasi "an internal conflict").

(1)¹¹ BN: [...] every person and also (.) animals, have a natural curiosity, and have the pleasure to pursue a=a a certain, eh for example eh (.) something which (.) is not (.) clear at the first moment, something when you have to find something (...) a mouse, if you (.) if you (.) put a mouse in front of eh a maze (.) do you know what a maze is? ((rivolto a gruppo di studenti)) yeah? *do you know what a maze is?* ((rivolto ad altro gruppo))

Student: a labyrinth.

BN: yeah, that's right. (.) if you put a mouse in front of a maze (.) eh, the mouse [...] ((BN))

(2) [...] then the conflict is that much greater because people, who look alike, who have the same ethnic origin, who speak the same language expect, (.) to have (.) the same values. ° they expect from one another° that they have the same

values. and then when they don't (.) *this causes* (.) *what the psychologists call* (.) *cognitive dissidence* (.) *it causes, it causes* (.) *an internal conflict*. ((TP))

L'impiego di parafrasi va però ben oltre il confine di singole espressioni terminologiche, per interessare interi enunciati: affermazioni, argomentazioni, conclusioni vengono infatti spesso riformulate, ripetute con variazioni minime o precisate, tanto nell'immediato co-testo, quando dopo passaggi estesi (si veda l'es. 3, con il ricco lavoro di riformulazione che il docente compie per "effetti puntuali"), creando così quella ridondanza che, poco funzionale in un testo scritto, può invece risultare cruciale per seguire un discorso orale, per lo più monologico, e concettualmente complesso come una lezione universitaria.

- (3) [...] allora. siamo arrivati aa agli anni settanta. diciamo. siamo arrivati agli ultimi trent'anni. (.) e (.) durante (.) questa: percorso che abbiamo visto fino qui, gli studiosi dei media (.) si sono (.) finalmente resi conto, in maniera, sono ormai concordi, (..) su un punto fondamentale. e cioè che (.) i i media, i mezzi di comunicazione, *non producono* (.) *degli effetti* (.) puntuali. *non producono* (.) *degli effetti* (.) *diretti, individuali* (.) *no?* *sulla: singola persona. non- non modificano il comportamento individuale, in maniera diretta.* (4 sec.) e QUINDI, cosa vuol dire? vuol dire (.) *non producono, degli* (.) *effetti, a breve termine.* (.) no? ((ZO))

Passando poi dal piano di singole espressioni ed enunciazioni ad un piano più propriamente discorsivo, che investe cioè la lezione come genere costituito da precise fasi comunicative, o, se si vuole, da specifici macroatti linguistici, si rintraccia un ampio ricorso ad enunciati metacomunicativi che, pur non rientrando nelle strategie menzionate dai docenti, sembrano costellare in modo estremamente puntuale il parlato monologico, esplicitando la struttura discorsiva e creando coesione intra- e intertestuale da un lato, e segnalando il valore illocutivo di singoli enunciati dall'altro.

All'inizio e alla fine delle lezioni si trovano dunque enunciati metacomunicativi con funzione di annuncio e ripresa tematica (*I'd like to carry on from where we stopped last time talking about [...] and today I'd like to talk a bit about the fact that [...]*, BN; *we will see these things tomorrow*, EA); nel corso dell'esposizione viene creata coesione intertestuale facendo riferimento a temi trattati in precedenza (*vi ricordate il discorso del [...] vi ricordate che ne avevamo parlato*, ZO); ugualmente, nuovi temi e digressioni vengono introdotti metalinguisticamente (*ultimo argomento che volevo affrontare oggi. e cioè [...]*, ZO; *one small detour* (.) *if you look [...]*, BN). Sul piano microtestuale, invece, è il valore illocutivo delle enunciazioni ad essere esplicitato, chiarendo così a chi ascolta che dovrà interpretare ciò che segue come domanda, commento, valutazione, osservazione, esempio ecc. (come in "and here we have a detailed explanation of", "this is the answer to the question before", "jetzt machen wir ein paar Betrachtungen").¹²

Tanto su un piano macrotestuale quanto su un piano microtestuale, dunque, la metacomunicazione si offre all'ascoltatore – lo studente – come strumento di orientamento, svolgendo un ruolo affatto secondario per la ricezione, come è stato sottolineato da più autori in riferimento al parlato pianificato in generale e al parlato monologico accademico nello specifico.¹³

La “comunità classe” e gli studenti come futuri specialisti: il ruolo dell'interazione

Tra le strategie comunicative menzionate dai docenti figura, come si è accennato sopra, l'interazione con gli studenti; similmente, al dialogo docente-studenti viene attribuito anche in letteratura un ruolo decisivo nel creare un maggiore coinvolgimento degli studenti e nel consolidare un rapporto sociale positivo all'interno della “comunità classe”, elementi che paiono entrambi facilitare l'andamento della lezione anche sul versante ricettivo.¹⁴

A fronte della concezione tradizionalmente monologica della lezione frontale, tuttavia, non stupisce che nel corpus analizzato si possa registrare una presenza minima di episodi interattivi (lezione del docente TP); semmai, degno di nota è il fatto che in due delle cinque lezioni esaminate (BN, ZO) ci si trovi davanti a quella che potrebbe quasi sembrare una riconfigurazione dialogica del genere discorsivo “lezione frontale”, con un continuo passaggio da episodi espositivi monologici a episodi interazionali che da brevi sequenze domanda-risposta si estendono a vere e proprie discussioni con interventi di più studenti.¹⁵ Va rilevato comunque che tutti i docenti fanno ampio uso di ulteriori modalità che paiono contribuire a creare un clima positivo all'interno della classe, relativizzando ad es. la distanza sociale tra docente e studenti, come nel caso dei riferimenti che il docente fa alla propria sfera personale, raccontando episodi e aneddoti della propria vita¹⁶, o, ancora, come nel caso di esemplificazioni culturalmente vicine al vissuto degli studenti (tratti ad es. dalla sfera mediatica e musicale). A ciò si aggiunge il fatto, non meno rilevante, che gli studenti siano definiti dai docenti come “specialisti” o “futuri esperti” della materia (cfr. es. 4 e 5): non più o non tanto, dunque, meri destinatari, profani, di una comunicazione specialistica, ma partecipi a pieno titolo, pur se nella veste di “nuovi membri” all'inizio del proprio percorso, di una specifica comunità scientifica e professionale, che si regge sulla condivisione tanto di pratiche operative quanto di pratiche discorsive e linguistiche.¹⁷

(4) [...] that sounds very obvious, it sounds very simple, (.) but eh (.) don't forget that this is something which is BUILT into every person, (.) and that (.) you as a (.) designer, (.) eh (.) have to (.) ehm push the right buttons, (.) and (.) give this invitation (.) to the viewer. [14 sec. omitted talk] and that's why that's important. (.) and you, (.) you are (.) the=the (.) the professionals or you will be the professionals (.) in target communication. (.) and that's why this is so important to know [...]. ((BN))

(5) [...] und all diese sachen können wir jetzt in einem modell integrieren. das

sogenannte (.) mundell fleming modell. [...] also das wird euch immer wieder begegnen, *wenn ihr (.)glück habt, in so 'ner internationalen organisation kommt, (.) oder währungsfond oder bei der europäischen union, bei der=bei der (icp)*, was den meistens im hinterkopf stört, ist dieses modell. ((IE))

Conclusioni e prospettive

L'analisi esplorativa illustrata nel presente contributo, pur nella sua incompletezza e provvisorietà, sembra poter confermare l'utilità di giungere ad una descrizione sistematica delle strategie linguistiche e comunicative utilizzate nella didattica accademica nelle sue varie forme, tanto più se questa avviene in un contesto plurilingue: da un lato, infatti, accanto a particolarità disciplinari di cui va senza dubbio reso conto, nelle lezioni esaminate si è potuta riscontrare un'ampia condivisione di strategie e modalità discorsive, che, riflesse nelle specificità di ogni singola lingua, paiono tuttavia collocarsi su un piano generale di didattica accademica e di comunicazione specialistica di natura interdisciplinare; dall'altro, nel confronto tra quanto riportato dai docenti intervistati e quanto praticato a lezione, accanto alla consapevolezza esplicita di alcune strategie a sostegno della comprensione, emerge l'applicazione di ulteriori modalità, ugualmente rilevanti, sulle quali non vi è riflessione metacomunicativa.

Nell'ottica di una valorizzazione del plurilinguismo accademico, dunque, sembra pensabile, una volta individuate ed analizzate tali strategie, proporle alla discussione dei docenti di materia in vista di una disseminazione di conoscenze, competenze e best practices anche nel quadro di eventuali azioni formative.

Messo in costante dialogo e confronto con la glottodidattica, inoltre, un simile approccio fondato sull'analisi fine delle pratiche discorsive potrebbe aprire delle prospettive applicative non secondarie per lo sviluppo in itinere delle competenze linguistiche degli studenti di un'università plurilingue: non solo nel senso che specifiche rassegne di strategie comunicative potrebbero costituire un input per l'elaborazione di materiale didattico, ma anche e soprattutto perché proprio dalla glottodidattica, grazie al suo orientamento pedagogico specificatamente interattivo, potrebbero venire delle indicazioni preziose anche alla didattica di materie non linguistiche.

¹ Si vedano i numerosi contributi sulla tematica in Wilkinson, Robert (ed., 2004) *Integrating Content and Language. Meeting the challenge of a multilingual higher education*, Universtitaire Pers Maastricht, Maastricht e in Van Leeuwen, Charles / Wilkinson, Robert (eds., 2003) *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*, Valkhof Pers, Nijmegen.

² I dati relativi all'a.a. 2004-2005, periodo in cui è stato raccolto il corpus, registravano circa 2.300 studenti, di cui 11,5% provenienti dall'estero; 60% aveva il tedesco come lingua della maturità, 36% l'italiano, quasi 2% il ladino e circa 2,50% altre lingue.

³ La descrizione si riferisce ai corsi di laurea di primo livello; per una rassegna più dettagliata cfr. Veronesi, Daniela (2005) "Enhancing language learning in multilingual higher education: subject classes, language classes and student life at the Free University of Bozen-Bolzano", www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/program.asp [30.11.05].

⁴ Dall'autunno 2004 un "Gruppo di lavoro lingue" interfacoltà (cfr. <http://www.languagestudies.unibz.it/sprachenkonzept.html>) ha il compito di monitorare lo stato attuale del plurilinguismo all'interno della LUB, in

- vista di una sua incentivazione mirata e a più livelli (offerta didattica del Centro linguistico, raccordo con le facoltà, misure extra-curricolari ecc.).
- 5 Un ringraziamento particolare va a Felicità Bettoni, Sandra Montali e Jemma Prior, che hanno partecipato assieme a chi scrive alla raccolta del corpus di lezioni.
 - 6 Per quanto riguarda la situazione italiana, cfr. ad es. Ciliberti, Anna / Anderson, Laurie (eds., 1999), *Le forme della comunicazione accademica*, Angeli, Pavia.
 - 7 Nel corpus finora analizzato, si tratta di 4 docenti di madrelingua italiana, un docente bilingue anglo-francese (di paese anglofono) e 3 docenti di madrelingua tedesca provenienti da Germania, Austria e Alto Adige.
 - 8 Per una definizione e una rassegna dei lavori svolti in questo campo cfr. tra l'altro Francheschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (eds., 2004) *Leben mit mehreren Sprachen – Vivre avec plusieurs langues: Sprachbiographien – Biographies langagières*, Lang, Bern; una prima analisi delle biografie linguistiche dei docenti LUB si trova in Veronesi, Daniela (in stampa) "Teaching a subject matter in a trilingual university: Beobachtungen aus Sicht und Praxis der Dozenten an der Freien Universität Bozen", in Brohy, Claudine / Le Pape Racine, Christine (eds.) *Proceedings of the 4th International Conference on 3rd language acquisition and multilingualism*, di cui il presente saggio rappresenta una versione ridotta e parzialmente rielaborata.
 - 9 Trattandosi di una prima ricognizione dei dati, non ci si è addentrati al momento nella delicata questione della differenza tra "speech time" e "articulation time" (cfr. Uhmman, Susanne (1992) "Contextualization Relevance: On Some Forms and Functions of Speech Rate Changes in Everyday Conversation", in Auer, Peter / Di Luzio, Aldo (eds.) *The Contextualization of Language*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 297-366), basandosi invece su una valutazione intuitiva della velocità e riservandosi di trattare la questione in future analisi dedicate alla multimodalità.
 - 10 La verifica della comprensione sul piano strettamente linguistico non è tuttavia molto applicata dai docenti, presumibilmente per una questione di salvaguardia della "faccia positiva" degli studenti (cfr. Brown, Penelope / Levinson, Stephen C. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*, CUP, Cambridge).
 - 11 Per la trascrizione si fa in parte riferimento al sistema Jefferson (il punto indica intonazione discendente, la virgola intonazione "continua", il punto tra parentesi una pausa breve e la sottolineatura particolare enfasi), evidenziando in corsivo il fenomeno di volta in volta commentato e indicando tra parentesi quadre l'omissione di porzioni di parlato.
 - 12 Una rassegna dettagliata su forme e funzioni della metacomunicazione è fornita da Franceschini, Rita (1998) *Riflettere sull'interazione*, Angeli, Pavia.
 - 13 Sul ruolo delle "riformulazioni" nel parlato pianificato cfr. ad es. Orletti, Franca (1989), "Topic organization in conversation", *International Journal of the Sociology of Language* 76, 75-85; sulle lezioni universitarie, cfr. Young, Lynne (1994) "University lectures. Macro-structure and microfeatures", in Flowerdew, John (ed., 1994), 159-176, Hansen, Christa (1994) "Topic identification in lecture discourse", in Flowerdew, John (ed., 1994), 131-145 e Grütz, Doris (2002) "Kommunikative Muster in Vorlesungen. Linguistische Untersuchung einer fachsprachlichen Textsorte der Wissensvermittlung aus dem Handlungsbereich Hochschule und Wissenschaft", *Fachsprache* 3-4, 120-139.
 - 14 Si veda a questo proposito Flowerdew, John (ed., 1994), *Academic Listening. Research Perspectives*, Cambridge, CUP, 18.
 - 15 Sugli stili comunicativi nelle lezioni frontali (lectures) cfr. Flowerdew (ed., 1994: 14-20).
 - 16 Sul ruolo di battute e aneddoti nelle lezioni universitarie cfr. Strod-Lopez, Barbara (1987) "Personal anecdotes in university classes", *Anthropological Linguistics* 29/2, 194-258.
 - 17 Cfr. Swales, John (1990) *Genre Analysis. English in academic and research settings*, CUP, Cambridge.

2. Valutazione e Certificazione

IL CIC – CERTIFICATO DI CONOSCENZA DELL'ITALIANO COMMERCIALE RILASCIATO DALL'UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

FRANCESCA PARIZZI, CVCL – UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

Abstract

Delivered by the Center for Language Assessment and Evaluation of the University for Foreigners of Perugia, the CIC (Certificate of Knowledge of Italian for Business) is a certificate which states that the holder's competence of Italian language is adequate for that person to interact and work in business context.

Introduzione

Il CIC-Certificato di Conoscenza dell'Italiano Commerciale è un certificato linguistico che attesta la conoscenza della lingua italiana idonea per interagire in contesti aziendali ed organizzativi.

Ideato e realizzato all'interno del CVCL-Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica dell'Università per Stranieri di Perugia, il CIC si colloca nell'ambito di una più ampia sfera di attività di studio e di ricerca nel campo della verifica e valutazione delle competenze linguistico-comunicative, sviluppate dall'ateneo perugino a partire dal 1987.

L'esigenza di un certificato di italiano commerciale

Il sistema certificatorio del CIC è stato realizzato per rispondere all'esigenza sempre più sentita di certificare la conoscenza dell'italiano L2 per tutti coloro che utilizzano questa lingua come strumento di comunicazione in ambiti aziendali. Alla base si rilevano una serie di fattori economico-sociali tali da mettere in luce il ruolo non trascurabile dell'italiano anche in un contesto, come quello del business, dove il monopolio viene per tradizione attribuito ad altre lingue.

La particolare configurazione del tessuto imprenditoriale italiano, infatti, costituito per la maggior parte da Piccole e Medie Imprese a conduzione familiare, in cui gli addetti raramente hanno competenze linguistiche sufficienti per operare nel mercato internazionale, rende spesso difficile il ricorso all'inglese quale lingua franca

di comunicazione. La creazione del Mercato Unico e le profonde trasformazioni che negli ultimi tempi hanno caratterizzato il sistema economico europeo hanno poi portato all'apertura in Italia di numerose aziende multinazionali, all'interno delle quali le cariche dirigenziali sono quasi sempre ricoperte da funzionari stranieri.

Per interagire in tale contesto, l'italiano si presenta quindi come la lingua veicolare per diverse tipologie di figure professionali: da un lato figure professionali in grado di stabilire contatti saltuari con corrispondenti italiani nella costruzione di scambi comunicativi routinari e dall'altra figure professionali capaci, invece, di interagire quotidianamente in un ambiente aziendale italiano, ricoprendo anche incarichi di responsabilità.

La certificazione linguistica per l'italiano commerciale si prospetta quindi come necessario strumento di verifica e valutazione delle competenze linguistiche per una serie di utenti: sia per aziende straniere e italiane in fase di selezione del personale o di verifica delle qualifiche degli addetti, sia per persone che operano o che intendono operare in ambiti lavorativi internazionali e che vogliono arricchire il proprio curriculum.

La realizzazione dell'esame per il conseguimento del CIC

Nell'elaborare un sistema certificatorio atto a soddisfare le esigenze sopra delineate, si è reso necessario operare sotto la pressione di due distinti ordini di fattori: da una parte il doveroso ricorso ad ispirazioni teorico-metodologiche sviluppate in seno al filone di studi sulla verifica e valutazione dei linguaggi per scopi specifici e dall'altra la necessità di collocare il sistema certificatorio all'interno di un quadro di riferimento per livelli di competenza ufficialmente riconosciuto.

L'obiettivo è stato quello di creare una coerente integrazione tra la tendenza, che nell'individuazione ed analisi dei compiti autenticamente performati nella situazione d'uso della lingua target interpreta la base di un test di verifica per scopi specifici:

A specific purpose language test is one in which test content and methods are derived from an analysis of a specific purpose target language use situation, so that test tasks and content are authentically representative of tasks in the target situation, allowing for an interaction between the test taker's language ability and specific purpose content knowledge, on the one hand, and the test tasks on the other. Such a test allows us to make inferences about a test taker's capacity to use language in the specific purpose domain. (Douglas 2000: 19)¹ e l'impostazione su cui si fonda la descrizione per livelli di capacità d'uso della lingua offerta dal Quadro Comune Europeo e a cui fanno riferimento i descrittori in termini di "saper fare" elaborati dall'ALTE (Association of Language Testers in Europe).² L'approccio comunicativo che sottende ad entrambi gli orientamenti emerge quale chiaro denominatore comune.³

Il processo di realizzazione del CIC è proceduto, quindi, con un'analisi della situazione d'uso della lingua in cui sono chiamate ad operare le figure professionali

di riferimento, concentrando l'attenzione sulle peculiarità in termini di compiti che gli interattanti svolgono nella costruzione delle loro routinarie pratiche lavorative, ruoli interazionali che si vengono a creare e generi testuali che si presentano nel contesto. Analisi che è confluita poi in un confronto con i descrittori dei livelli di riferimento del Quadro Comune Europeo e, nello specifico, con le indicazioni di capacità dell'ALTE relative al dominio occupazionale, al fine di determinare un possibile parallelismo.

I risultati hanno portato all'individuazione di due distinti poli di aggregazione.

La figura professionale che si trova ad operare in un contesto interazionale, dove il contatto con un potenziale interlocutore italofono è limitato a scambi di natura routinaria e facilmente prevedibili, si identifica con l'attore sociale che, in base ai descrittori del Quadro Comune Europeo, dimostra una capacità d'uso della lingua collocabile ad un livello B1 e che, in modo più esaustivo, le indicazioni in termini di "saper fare" dell'ALTE descrivono come colui/colei che, per esempio, è in grado di comprendere semplici istruzioni, fornire semplici spiegazioni su un prodotto, fare richieste di routine, trarre informazioni da un manuale, scrivere una lettera di routine, etc.⁴

La figura che, invece, si muove con autonomia in un contesto aziendale italofono, assumendo anche incarichi di responsabilità nella performance di compiti che presuppongono una profonda competenza linguistico-comunicativa in italiano L2, ben si avvicina al profilo attestato al livello C1 del Quadro Comune Europeo e che, sempre i descrittori dell'ALTE, definiscono come colui/colei che è in grado di capire istruzioni dettagliate, di sostenere con successo le proprie ragioni in qualsiasi situazione relativa al proprio ambito di lavoro, di scrivere una relazione efficace, etc.⁵

Una volta individuati i due livelli di riferimento e fissati di conseguenza gli obiettivi certificatori, l'attenzione si è concentrata sull'elaborazione e definizione delle specificazioni dei test.

La struttura delle prove d'esame

Come già sottolineato dalla definizione di Douglas, nel processo di strutturazione di un test per scopi specifici la nozione di autenticità si prospetta come elemento basilare. Per far sì che la performance del candidato in sede di verifica permetta di attivare le dovute inferenze volte a valutare le sue abilità in una potenziale situazione d'uso della lingua target, si rende necessario definire dei compiti che più da vicino rispecchino i compiti effettivamente performati nella situazione d'uso reale.

Nell'accezione di Widdowson⁶, autenticità è una funzione che scaturisce dall'interazione tra l'ascoltatore/lettore e il testo, che incorpora quella che è l'intenzione del parlante/scrittore. Sempre Douglas attinge all'interpretazione widdowsoniana, calandola in un contesto di testing, e sottolinea l'importanza di considerare lo scopo specifico di un testo autentico nel momento in cui viene definito il compito da sottoporre al candidato:

(...) a set of instructions for conducting a chemistry laboratory exercise may be a perfectly authentic piece of material, but when used in a multiple-choice language test as a vehicle for testing knowledge of vocabulary or the use of imperatives, it is not being used for the purpose intended by the author of the chemistry lab manual, or in the way lab supervisors would use it. A key concept in Widdowson's formulation (...) is that of interaction between the language user and the text, (...). (Douglas 2000: 17)

Nella definizione delle specificazioni degli esami CIC, tale interpretazione è stata presa in debita considerazione.

Nel contemplare i generi testuali afferenti ai due livelli di competenza, è stato individuato quello che è lo scopo specifico di ognuno di essi nel contesto reale d'uso della lingua, per far sì che il candidato si trovi, in sede d'esame, a svolgere un compito pertinente a tale scopo.

Va da sé, solo per portare un esempio, che il testo tratto da una brochure informativa di una banca, a cui, nella vita reale, l'utente si avvicina con lo scopo di individuare dati informativi di proprio interesse (es. condizioni praticate sul conto corrente, modalità di acquisto titoli, ecc.), viene utilizzato in contesto di testing per verificare proprio l'abilità del candidato di comprendere specifiche informazioni, avendo cura di applicare il metodo di testing atto ad elicitare una simile operazione. O ancora. Una relazione di un consulente aziendale, presentata nel corso di una riunione di lavoro per argomentare su di una serie di problematiche, sarà riproposta in sede d'esame per verificare l'abilità del candidato di comprenderne concetti generali e finalità.

Si rimanda a quanto pubblicato nel sito internet del CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia⁷ e nelle pubblicazioni relative al CIC⁸ per avere un quadro esaustivo della struttura delle prove d'esame in termini di descrizione dei compiti, generi testuali, lunghezza dei testi, tempi per svolgere le prove, criteri di valutazione e punteggi, etc.

Sia sufficiente in questa sede indicare che, sia l'esame per il conseguimento del CIC Intermedio (B1) che quello per il conseguimento del CIC Avanzato (C1), contemplano cinque componenti costituite da: comprensione di testi scritti e orali, produzione di testi scritti, produzione orale, conoscenza delle strutture lessico-grammaticali.

Gli esami si svolgono in un'unica sessione annuale presso l'Università per Stranieri di Perugia e presso tutti i Centri d'Esame convenzionati in Italia e nel mondo.

¹ Douglas, D. (2000) *Assessing Language for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press

² L'Università per Stranieri di Perugia è membro fondatore dell'ALTE, la cui costituzione risale al 1990.

³ I test per scopi specifici sono "by definition communicative", stando alla definizione di Douglas (Douglas 2000: 9). Definizione che è condivisa da altri autori: si confronti al proposito Sajavaara (1992: 123) "It is impossibile to distinguish LSP testing theoretically from communicative language testing". Sajavaara, K. (1992) "Designing tests to match the needs of the workplace". In E. Shohamy and A. Walton (eds.) *Language assessment for feedback: testing and other strategies*, Dubuque, IA: Kendall/Hunt, pp. 123-144.

⁴ A soli fini esemplificativi vengono riportati alcuni descrittori delle indicazioni di capacità ("can-dos") dell'ALTE relative al livello 2 (B1), dominio occupazionale.

- 5 Anche in questo caso, a soli fini esemplificativi, vengono riportati alcuni descrittori delle indicazioni di capacità ("can-dos") dell'ALTE relative al livello 4 (C1), dominio occupazionale.
- 6 Widdowson, H. (1979) *Explorations in applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press
- 7 www.unistrapg.cvcl.it
- 8 Parizzi, F. e Renzi, R (2004) *CIC Certificato di Conoscenza dell'Italiano Commerciale, Livello Intermedio. Come prepararsi all'esame*, Perugia, Guerra Edizioni. Parizzi, F. e Rocco, S. (2004) *CIC Certificato di Conoscenza dell'Italiano Commerciale, Livello Avanzato. Come prepararsi all'esame*, Perugia, Guerra Edizioni

LA CERTIFICAZIONE PWD – PRÜFUNG WIRTSCHAFTSDEUTSCH

FELICITA BETTONI MARCHESI – LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

Abstract

After a general introduction about the PWD certificate (prerequisites, aims, contents, teaching resources, etc.) the report describes the experience of a preparation course and a PWD exam at the Language Centre of the Free University of Bolzano.

La specificità del modello bi-trilingue della LUB rappresenta un presupposto pressoché ovvio per l'attivazione di corsi di linguaggio specialistico nelle tre lingue di studio. Questo dato, unito alla crescente importanza delle certificazioni linguistiche nel mercato del lavoro internazionale, ha spinto il Centro Linguistico della LUB a richiedere la licenza come sede d'esame per la certificazione di tedesco economico commerciale PWD.

Cos'è la certificazione PWD

Il PWD è un esame di tedesco economico (livello C 1 finale del Common European Framework of Reference), nato negli anni 80 da una collaborazione tra istituzioni attive nell'ambito dell'insegnamento della lingua tedesca (Goethe Institut e CDC-Carl Duisberg Centren) e l'Unione Tedesca delle Camere di Commercio (DIHK). A livello italiano l'istituzione di riferimento è il Goethe Zentrum Genua, che, oltre ad offrire corsi di preparazione ed esami PWD, coordina lo svolgimento delle prove nelle sedi esterne, quindi anche al Centro Linguistico della LUB.

L'esame PWD presuppone, da un lato, conoscenze linguistiche di livello progredito (livello C1 iniziale) e, dall'altro, una discreta cultura in ambito economico commerciale, quale oggi si ritiene faccia parte della cultura generale di ogni cittadino. Da ciò si evince come i destinatari del PWD non debbano essere necessariamente degli "addetti ai lavori" (laureati o studenti di discipline economiche), ma anche professionisti o studenti di altre aree disciplinari (linguistiche, giuridiche, ecc.).

L'esame PWD consiste in una prova scritta divisa in tre parti e in una prova orale, come evidenziato dalla seguente tabella

Le singole parti dell'esame sono strutturate in tipologie di esercizi di difficoltà crescente e rispecchiano situazioni professionali tipiche.

In particolare i candidati devono essere in grado di comprendere ed elaborare, per iscritto e oralmente, un largo spettro di testi autentici ed impegnativi, di carattere economico; devono sapersi esprimere correttamente in tedesco nelle diverse situazioni professionali proposte e saper elaborare in modo formalmente adeguato le molteplici tipologie testuali della corrispondenza commerciale.

Corso ed esame PWD al Centro Linguistico della LUB

Tipologia dei partecipanti – Calendario - Materiali

Nel semestre estivo dell'anno accademico 2003-2004 il Centro Linguistico della LUB ha attivato per la prima volta un corso di preparazione all'esame PWD.

Sei gli iscritti e così suddivisi: quattro studenti della facoltà di Economia, una giornalista dell'ufficio stampa dell'università, un giudice del tribunale di Bolzano come "esterno".

Il corso ha avuto la durata di 10 settimane (3 ore una volta la settimana) fino alla prova scritta dell'esame. Dopo la prova scritta ci sono stati altri 3 incontri con la stessa cadenza settimanale, per offrire ad ognuno dei partecipanti la possibilità di effettuare ripetute simulazioni della prova orale. Va precisato che tra la parte scritta e quella orale del PWD possono intercorrere fino a quattro settimane ed una pausa così lunga avrebbe potuto incidere negativamente sulla qualità delle prestazioni dei candidati.

Per quanto concerne i materiali usati, non è stato proposto un "libro di testo", ma si è fatto ricorso a diverse fonti, anche al fine di poter fruire di una scelta più ampia di testi autentici, scritti e orali (stampa specialistica e non, cartacea e online, precedenti prove d'esame, materiali video sulla parte orale dell'esame). Come manuali di riferimento sono stati consigliati i seguenti testi:

V. Eismann, Wirtschaftskommunikation Deutsch 1-2, Langenscheidt

G. Flur, Grammatik des Wissenschaftsdeutschen, J. Groos

Duden, Briefe gut und richtig schreiben, Duden-Verlag.

Ambiti tematici

La scelta degli ambiti tematici dell'economia, sui quali impostare l'attività didattica, è derivata, da un lato, da quanto indicato dal Goethe Institut riguardo alle conoscenze richieste per l'esame, e, dall'altro, da una riflessione sul fatto che alcuni temi di cultura economica sono ormai parte integrante di una buona cultura generale.

I quattro ambiti trattati sono:

- Marketing (mercato/prodotto/distribuzione/contratti/comunicazione)
- Management (organizzazione dell'impresa/personale/contabilità/controllers)
- Organizzazioni nazionali e internazionali
- Banche e borse / sistema monetario

Attività didattica

Prima di affrontare nei dettagli i diversi aspetti dell'attività didattica del corso, va precisato che la stessa non si è orientata esclusivamente alle esigenze determinate dall'esame, ma ha dato anche spazio all'acquisizione di competenze nell'ambito del linguaggio specialistico tedesco, con spunti di riflessione critica su struttura, grammatica e uso del lessico nei testi specialistici, al fine di fornire ai partecipanti strumenti linguistici di cui fruire anche oltre il momento dell'esame, nell'ambito del lavoro e delle diverse attività professionali.

L'attività didattica è stata articolata in tre parti, non sempre separate l'una dall'altra, anzi spesso interagenti l'una con l'altra.

- Attività di lettura/ascolto/scrittura/parlato (su tematiche economiche in generale)
- Tests con materiali da precedenti prove d'esame
- Riflessioni sul linguaggio specialistico tedesco (grammatica, lessico, struttura del testo)

Lettura

Le tipologie testuali scelte per esercitare l'abilità di lettura, prese da fonti di stampa specialistica e non, da materiali informativi di e su aziende, da relazioni delle Camere di Commercio, da manuali di tedesco economico-commerciale, sono state strutturate in modo finalizzato alle diverse forme di lettura che si intendevano esercitare.

Spesso con lo stesso testo si è lavorato su più livelli e in modo, per così dire, progressivo, passando da un livello di comprensione globale del contenuto, attraverso una comprensione dettagliata fino a riflessioni di tipo metalinguistico.

Qui di seguito un elenco delle tipologie di esercizi praticate:

- analizzare la macrostruttura del testo per formulare ipotesi sul contenuto
- strutturare il testo mediante titoli e sottotitoli
- cercare nel testo informazioni su dati richiesti
- decidere se un'affermazione sia vera o falsa
- rispondere a domande sul testo
- ricostruire il testo secondo un determinato criterio logico (di tempo, causa, ecc.)
- riassumere il testo o parti di esso usando informazioni chiave
- usare lessico specialistico in un contesto
- trasformare il testo in grafico, tabella, schema, ecc.

Ascolto

Per l'attività di ascolto i testi sono stati tratti soprattutto da cassette e CD allegati ai manuali di tedesco economico ovvero da esemplari di precedenti prove d'esame.

In qualche caso sono stati utilizzati anche materiali audio online (tratti dai canali radio deutschewelle.de e dradio.de o anche dalle pagine web di alcune aziende), non tanto allo scopo di praticare una determinata tipologia di esercizi, quanto piuttosto per sviluppare automatismi nella comprensione orale.

Tuttavia, poiché la prova d'ascolto del PWD viene sentita spesso dai candidati come lo scoglio più difficile da superare e i partecipanti al corso manifestavano la stessa percezione, le attività in tale ambito sono state prevalentemente orientate agli esercizi d'esame, e in particolare:

- decidere quale affermazione sia corretta rispetto all'enunciato del testo
- prendere appunti durante un ascolto
- scrivere un testo sulla base degli appunti presi e di alcune indicazioni ricevute

Scrittura

Le attività mirate alla competenza di scrittura hanno riguardato soprattutto l'ambito della corrispondenza commerciale. A tal fine sono state esercitate diverse tipologie di lettere/testi commerciali, sia nella versione tradizionale, che in quella per via informatica, ormai sempre più frequente, ad esempio:

- richiesta / offerta / ordinazione / reclamo / ecc.
- comunicato stampa
- testo per presentare un'azienda

Una seconda attività di scrittura, meno strumentale verso l'esame, ma orientata a soddisfare un fabbisogno più generale di competenza linguistico – professionale e pertanto molto apprezzata dai partecipanti, ha riguardato l'ambito delle tipologie testuali necessarie per la proposta di candidatura per un posto di lavoro, ad esempio:

- rispondere ad una inserzione/offerta di lavoro
- scrivere una lettera per proporre la propria candidatura
- scrivere il curriculum vitae (in forma schematica/dettagliata/secondo il modello europeo)

Parlato

Anche in questo caso attività su due livelli: da un lato riflessioni sul tema delle regole e delle convenzioni della comunicazione professionale interculturale, sulle strategie retoriche, sulle tecniche di presentazione, e dall'altro esercizi mirati alle situazioni previste dalla prova PWD orale, e cioè:

- presentarsi in contesto professionale
- interpretare e trasformare in testo orale materiale documentario (grafici, tabelle, diagrammi)
- presentare un'azienda sulla base di materiale documentario
- argomentare e sostenere una scelta in ambito economico

Riguardo alla prima situazione, ha suscitato particolare interesse nei partecipanti il tema delle conoscenze e competenze che il mondo del lavoro oggi richiede. E' stata affrontata la tematica del concetto di qualificazione professionale, in cui confluiscono, in proporzione diversa a seconda degli ambiti professionali, i cosiddetti "hard skills" (conoscenze e competenze disciplinari, metodologiche, sociali e linguistiche) e i "soft skills" (qualità emozionali e caratteriali).

Infine sono state analizzate sequenze video su prove orali dell'esame PWD.

Il linguaggio specialistico tedesco

La riflessione sul linguaggio specialistico tedesco ha rappresentato un elemento costante dell'intera attività didattica.

Qui di seguito un elenco delle caratteristiche grammaticali, lessicali e strutturali descritte ed esercitate:

- macro- e microstruttura del testo specialistico
- segnali di rimando e di anticipazione
- forma passiva
- strutture participiali
- stile nominale
- parole composte
- locuzioni verbali di funzione
- fenomeno della compressione linguistica
- strategie di apprendimento di lessico specialistico

L'esame

Tutti e sei i partecipanti al corso hanno sostenuto e superato l'esame.

A detta degli interessati la parte d'esame più difficile è stata la prova d'ascolto, cosa peraltro molto frequente, quella più semplice, invece, la parte orale.

I risultati finali sono stati decisamente soddisfacenti (2 candidati hanno ottenuto "discreto", 2 "buono", 2 "ottimo").

Alcuni spunti di riflessione

Alla luce dell'esperienza descritta, della richiesta crescente di competenze nei linguaggi specialistici da parte del mercato globale, dell'importanza che il requisito del possesso di una certificazione linguistica specialistica ha come titolo per il curriculum, sembrerebbe ovvio un incremento di partecipazione a corsi ed esami quali il PWD.

Le cose, invece, non stanno così: a livello nazionale, ma anche internazionale, le certificazioni stanno vivendo un trend negativo, e non solo quelle di tedesco e specialistiche.

I motivi? In sintesi alcune ipotesi: livello di difficoltà, costi, tempi, non adeguata informazione, mancanza di pubblicità mirata.

Il trend negativo ha riguardato anche il Centro Linguistico della LUB: infatti, dopo la prima esperienza, nell'anno accademico successivo non c'è stato né corso né esame per mancanza di iscritti.

Per gli studenti di una facoltà di Economia che studiano in tre lingue, come accade alla LUB, il possesso di una certificazione linguistica specialistica di elevato livello dovrebbe rappresentare una opzione importante. E, dei motivi citati sopra, solo il livello di difficoltà non dovrebbe rappresentare per questi studenti un vero problema.

Gli altri motivi, invece, restano.

Cosa fare? Schematicamente alcune proposte:

- intervenire sui costi cercando forme di sponsorizzazione, incentivazione, premio
- effettuare un'informazione più capillare e una pubblicità più mirata
- inserire la preparazione all'esame PWD nel programma di tedesco economico, materia presente nel piano di studi della facoltà di Economia e attestata sullo stesso livello C1 del Framework: ipotesi, quest'ultima, che proveremo ad attuare già nel corso del corrente anno accademico.

La risposta dei nostri utenti ci dirà se avremo scelto la via giusta.

THE BUSINESS ENGLISH CERTIFICATES OF CAMBRIDGE ESOL

PAUL HAMMOND – ALPHA BETA PICCADILLY BOLZANO

Abstract

Una presentazione degli esami Business English Certificates (BEC) fatta dall'Università di Cambridge ESOL Examinations.

Cambridge ESOL

The University of Cambridge ESOL Examinations, or Cambridge ESOL, is the largest testing agency for British English with a full range of examinations taken worldwide. It is a non-profit making department of the University of Cambridge and has been running exams for learners of English since 1913. Cambridge ESOL certificates are recognised by companies and universities across the world and every year some 1.5 million candidates take Cambridge exams in 135 countries. Business English Certificates were started in 1993 and their content revised in 2002.¹ In 2002 some 60,000 sat the BEC exams, 68% of which were in work.²

Business English Certificates

Cambridge ESOL Business English Certificates are internationally recognised, certificated exams available at three levels. They are not a test of business knowledge, but of business content, testing English language. They cover the four language skills but do not assume specialist business skills as they are aimed at a wider, international market, with materials and tasks being set in the context of international business. The exams are designed for those working, or preparing to work, in international business and aim to test candidates' ability to communicate for essential business needs. There are three levels of BEC exams, Preliminary (B1), Vantage (B2) and Higher (C1) so the three levels form a natural progression. Each exam has a very similar basic format and tasks and there are four exam sessions a year.

Other ESP exams

Cambridge ESOL also offers other exams aimed at English for Specific Purposes:

The Business English Language Testing Service (BULATS) is predominantly used to evaluate language skills in-company, to evaluate language skills of job applicants and to evaluate language training. There are three tests, the standard one which can be taken as a paper test or as a computer adaptive version giving instant feedback, speaking and writing. Whereas BEC is aimed at the individual learner, BULATS is aimed at companies who want management information across a range of staff. Further information can be found under www.bulats.org.

The International Legal English Certificate (ILEC) assesses language skills in a legal context at B2 and C1 level. It is held twice a year starting in May 2006. Initially developed in Sweden & Norway, the exam is produced in collaboration with TransLegal, a European lawyer linguist firm, and is recognised by leading associations of lawyers. Further information under www.legalenglishtest.org.

The Teaching Knowledge Test (TKT), which was first piloted in 2005, requires a B1 level of English. It is not, however a test of English, rather a test of concepts related to language and language use, as well as background to, and practice of, language teaching and learning. There are three modules and these can be taken separately. Further information under www.cambridgeesol.org/teach/tkt.

The International English Language Testing System (IELTS), which was introduced in 1989, is a test of academic English that measures the ability to communicate in English across all four language skills - listening, reading, writing and speaking – and is aimed at those who intend to study or work where English is the language of communication. Further information under www.ielts.org.

The advantages of taking BEC

Like all Cambridge ESOL exams, the BEC exams offer rigorous quality control and reflect recent developments in the field of language teaching and learning such as a link to the Work statements of ALTE's "can-do" statements. The BEC exams test competence in English rather than knowledge of business and as such are relevant not only for those who are already working, but also for those who are preparing for a business career, all within an international business context. BEC exams also have international currency and recognition both for work and study (see www.cambridgeesol.org/recognition).

Grading

In common with all Cambridge ESOL exams, candidates who take BEC are given one overall grade, with each skill counting for 25%. BEC Preliminary has two pass grades (Pass with Merit, Pass) and two fail grades (Narrow Fail, Fail) while BEC Vantage and Higher have three pass grades (A, B, C) and two fail grades (D, E). It is not necessary for candidates to pass all components, though a poor performance in one part will need to be compensated for in others. Apart for the overall grade, candidates also receive a profile of their performance in each paper. This profile appears only on the results statement and not on the final certificate.

BEC Papers

Each BEC exam tests the four skills, broken down into three or four papers as follows:

	BEC Preliminary	BEC Vantage	BEC Higher
Reading	90 minutes*	60 minutes	60 minutes
Writing		45 minutes	70 minutes
Listening	40 minutes	40 minutes	40 minutes
Speaking	12 minutes	14 minutes	16 minutes

* combined Reading and Writing Test

In the case of the two higher levels the Reading and Writing papers are separate, not only because they are more difficult, but also to avoid candidates copying parts of texts from the Reading part for the Writing paper. The Listening paper lasts the same amount of time for each level but with progressively faster speech.

Reading

The Reading paper is divided into several parts with a variety of input, what candidates have to read, and output, what they have to produce.

BEC Preliminary	BEC Vantage	BEC Higher
7 parts	5 parts	6 parts
45 questions	45 questions	52 questions
90 minutes*	60 minutes	60 minutes

* combined Reading and Writing Test

Different types of reading are tested, such as interpreting visual information (graphs, charts etc), reading for specific information, understanding of text structure, information transfer, grammatical accuracy and error identification. Skimming, scanning and an understanding of text cohesion are useful skills for candidates and exercises include matching statements, filling in gap sentences, multiple-choice questions and multiple choice cloze, identifying unnecessary words and editing skills.

Writing

At each level candidates have to answer two questions. There is no choice of question in the writing paper, apart from BEC Higher Part 2, where candidates have a choice of three questions.

	BEC Preliminary	BEC Vantage	BEC Higher
Part 1	internal company communication message, email, memo, or note 30-40 words	internal company communication message, email or memo 40-50 words	internal company communication describing or comparing figures from graphic input 120-140 words
Part 2	business correspondence 60-80 words	business report, proposal or correspondence 120-140 words	business report, proposal or correspondence 200-250 words
Length	90 minutes*	45 minutes	70 minutes

* combined Reading and Writing Test

In Part 1, marking focuses on language and achievement of the task set, apart from BEC Preliminary, where it focuses exclusively on task achievement. Tasks set include giving instructions, explaining developments, asking for comments and agreeing to requests. Part 2 is based on written input from letters, memos, adverts, graphs or charts requiring functions such as explaining, complaining, describing, summarising or recommending. Marking is again focused on language and task achievement.

Listening

The Listening paper for each level lasts 30 minutes, with 10 minutes allowed at the end for candidates to transfer their answers from the question paper to the answer sheet. All texts are heard twice. The Listening paper for each level is broken down

BEC Preliminary

Part 1	eight short monologues or conversations of 60-80 words eight multiple choice questions
Part 2	one short telephone conversation or monologue seven questions requiring specific information
Part 3	monologue of 300-320 words seven questions requiring note-taking generally the most difficult part for candidates
Part 4	conversation, interview or discussion eight multiple choice questions

BEC Vantage

Part 1	three short phone conversations or messages 12 questions requiring specific information
Part 2	two sets of five short monologues match monologues with options
Part 3	a conversation, interview or presentation lasting approximately four minutes eight multiple choice questions

BEC Higher

Part 1	an informational monologue of approximately two-three minutes 12 questions requiring a word or a short phrase as an answer
Part 2	five short monologues lasting three-four minutes altogether two tasks matching monologue with options
Part 3	a conversation, interview or discussion lasting approximately four minutes eight multiple choice questions

Speaking

As with most Cambridge ESOL exams, the Speaking test is carried out with two candidates and two examiners, one of whom acts as interlocutor while the other marks the candidates' performance. There are three parts to each level:

	BEC Preliminary	BEC Vantage	BEC Higher
Part 1	conversation with interlocutor	conversation with interlocutor	conversation with interlocutor
Part 2	mini-presentation two-way conversation further prompting from interlocutor	mini-presentation two-way conversation further prompting from interlocutor	mini-presentation two-way conversation further prompting from interlocutor
Length	12 minutes	14 minutes	16 minutes

The BEC Preliminary speaking test is as follows:

Part 1	general interaction and social language candidates talk briefly about themselves, give concise information on their homes, hobbies, jobs etc simple functions such as agreeing, disagreeing, expressing preferences
Part 2	choice of two topics to talk about one minute to prepare followed by a one-minute talk the other candidate comments afterwards

Part 3	the interlocutor outlines a scenario and provides picture prompts two-way conversation between the candidates lasting approximately two minutes the interlocutor asks further questions afterwards related to the main theme
--------	--

The BEC Vantage speaking test is as follows:

Part 1	general interaction and business related questions candidates talk briefly about themselves, give concise information on their homes, interests, jobs etc simple functions such as agreeing/disagreeing/expressing preferences
Part 2	choice of two topics to talk about one minute to prepare followed by a one-minute talk the other candidate asks a question afterwards
Part 3	the interlocutor gives candidates a topic to discuss two-way conversation between the candidates lasting approximately three minutes the interlocutor asks further questions afterwards related to the main theme

The BEC Higher speaking test is as follows:

Part 1	general interaction and business related questions candidates answer questions on personal or work related subjects
Part 2	choice of three topics to talk about one minute to prepare followed by a 1-minute talk the other candidate makes notes and asks a question afterwards
Part 3	the interlocutor gives candidates a topic to discuss two-way conversation between the candidates lasting approximately three minutes the interlocutor asks further questions afterwards related to the main theme

Cambridge exams and CRUI

Following an agreement signed in 2002 between Cambridge ESOL and CRUI, all university students who enrol for Cambridge ESOL exams through their university receive a special discount, currently around 15%, on the standard fee for the exam. Various Italian universities are now also Cambridge ESOL exam centres.

Further Information

Further information on Cambridge ESOL exams, business and otherwise, can be obtained from the following sources:

1. University of Cambridge ESOL Examinations
1 Hills Road, Cambridge, CB1 2EU, UK
Fon +44 1223 553355
Fax +44 1223 460278
ESOLhelpdesk@ucles.org.uk
www.CambridgeESOL.org

2. Liam Vint, Country Manager Italy
Cambridge ESOL
Via Testoni 2, 40123 Bologna
Fon 051 5880207
Fax 051 224192
info@CambridgeESOL.it
www.cambridgeesol.it

¹ Cambridge ESOL (2005) Business English Certificates Handbook, 2, Cambridge ESOL, Cambridge

² Cambridge ESOL (2004) Cambridge ESOL Examinations Seminars – BEC An introduction, 13, Cambridge ESOL, Cambridge

LINGUAGGI SPECIALISTICI E VALUTAZIONE

MARIA GRAZIA UNGARO – UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI LECCE

Abstract

In developing and using measures of language abilities, we often ask ourselves: “What type of test should we use?”, “How many tests do we need?”, “How long should the tests be?”, “How reliable are they?”. Since these considerations will vary from one context to the next, an appropriate answer for one situation may be inappropriate for another. We should therefore consider two points: 1) the context that determines the use of the language tests and, 2) the nature of the language abilities that we want to measure. This aspect is especially true when we come to assess ESP, stressing that language performances vary with contexts. “Portfolios” have often been mentioned in the last couple of years as an alternative to formal testing suggesting that they reflect the qualities of good testing practice in the same way, if not better, than other instruments. This “alternative” method reveals a view of informal assessment as distinct from the “real” assessment provided by formal assessment. Formal testing in ESP, however, is often required for external evaluation or for large-scale testing. Other assessment procedures are not alternatives to testing. Formal tests are only one of the various forms of assessment especially in ESP where case studies and strategic planning are a fundamental part of the curriculum and therefore not subject to formal testing.

Introduzione

Il dominio della lingua inglese come lingua franca è un percorso inevitabile e naturale del mondo economico e dunque anche nell'apprendimento dei LSP (Languages for Specific Purposes – i linguaggi specialistici). L'inglese diventa a questo proposito una parte profonda, intrinseca nella realtà attuale delle multinazionali, del mondo della globalizzazione. Dunque, la lingua inglese si conferma uno stile di vita professionale per le donne e gli uomini nel mondo degli affari, i managers, public relations officers, ecc..

Il contributo che si vuole dare con questa relazione è quello di fornire degli esempi

che comprovano l'uso dell'inglese come lingua franca nei contesti internazionali e globali, i diversi modi di comunicare, valutando le diverse culture aziendali e sociali ed infine, il vero ruolo della lingua.

Più specificamente, è importante analizzare il ruolo della comunicazione scritta e orale considerando soprattutto le competenze tipo “negotiations” (trattative), “meetings” (consigli, riunioni), “business letter writing” (lettere commerciali), “business reports” (relazioni, verbali aziendali), “memos”, “emails” ed infine, fondamentale diventa la valutazione degli stessi (“assessment of business skills”).

Ciononostante, prima di entrare nel merito della preparazione specialistica, è importante chiedersi fino a che punto uno studente possa sentirsi a proprio agio con la lingua. Per esempio, l'economista conosce il proprio settore meglio di un cultore della lingua inglese, francese oppure tedesca. La domanda da porsi è la seguente: ho comunque una buona conoscenza linguistica alla base? Ho una buona padronanza della L2? L'abilità di gestione, di dialogo nel linguaggio specialistico risulta da una interazione fra conoscenza specifica e padronanza linguistica e non, come spesso si presume, dal fatto che il linguaggio specialistico possa spesso esistere senza dover necessariamente convivere con l'abilità linguistica. Da qui nasce l'importanza dell'“assessment of general English”. È importante che si richieda una buona conoscenza della lingua prima di entrare nel merito del linguaggio specialistico.

Cultura Aziendale (Business Culture)

Prima di entrare nel merito di ciò che si può definire “business culture” citiamo ciò che Maggie St. John afferma nell'Edizione Speciale (1996) del periodico English for Specific Purposes”

“There is a definite need to understand more of the generic features of different events such as meetings, to identify common features of effective communications, to understand the roles of cultural influences and the ways in which language and business strategies interact”. (St. John 1996:39)

Tenendo conto di questa posizione è possibile avere le idee più chiare nella valutazione di ciò che chiediamo ai nostri studenti, future managers ed economisti, tenendo in mente il futuro nel quadro economico che abbiamo davanti a noi oggi. Questo ci porta anche a speculare sul futuro commerciale ed economico con il giusto, appropriato uso della lingua franca.

Oggi esiste un netto spostamento dall'analisi della lingua utilizzata in rigidi ed isolati testi scritti, verso un'analisi di generi comunicativi, mettendo in evidenza i fattori culturali che contribuiscono a fornire un'analisi più accurata dei “case studies”, per esempio, nel valutare un business report (relazione aziendale) non si può considerare esclusivamente il discorso del “general English” oppure “business English”; è importante valutare anche il discorso culturale: se si considera la variazione dei salari delle multinazionali, è importante considerare in questa valutazione la località nella quale si trova la multinazionale – se si trova in Germania, il fattore economi-

co e l'“attitude” aziendale varia rispetto alla stessa multinazionale che si trova in Portogallo. Dunque, in quest'analisi, si deve considerare l'aspetto linguistico base (“general English”), la conoscenza specialistica della lingua (“business English”) e la cultura economica.

E' importante considerare inoltre un altro “trend” (tendenza) riguardo a questa grande preoccupazione linguistica: ci troviamo dinanzi ad un altro spostamento dall'attuale forza trainante dell'ESBP (English for Specific Business Purposes) verso una nuova strategia linguistica, cioè l'identificazione di tali strategie che si potrebbero associare con efficaci mezzi di comunicazioni non considerando se il soggetto è di madrelingua o meno.

Si deve sottolineare che le competenze comunicative di cui abbiamo parlato poch'anzi, cioè, “negotiations”, “meetings”, ecc, non abbracciano comunque una lista completa della realtà professionale. In uno studio sui “negotiation skills”, la ricerca di Bargiela-Chiappino e Harris svoltasi in consigli aziendali britannici ed italiani, ha avuto riscontro in studi successivi sul discorso e il modo di comunicare. La ricerca è interessante perché è un tentativo di capire il reale dialogo che esiste fra professionisti nel mondo degli affari in queste analisi di culture trasversali di questa “joint venture” anglo-italiana. La ricerca fornisce esempi infiniti fra la lingua appresa e l'effettivo linguaggio utilizzato nei consigli aziendali, per esempio, parole di uso comune in tutte le lingue come “merger”, “job analysis”, “case study”, “new economy”, “old economy”, “e-trade”, “e-commerce”, ecc. Questa ricerca, dunque, lascia intendere che la cultura nazionale e il suo incontro con situazioni internazionali e globali, possono avere degli effetti l'uno sull'altro nel determinare le scelte strategiche che gli interlocutori ipoteticamente prenderanno.

La comunità economica internazionale possiede una forza lavoro multinazionale in continuo movimento e che comunica da una parte e l'altra delle frontiere, portando a diverse situazioni dove l'impatto culturale ci investe in pieno.

La sfida per il futuro è di adoperare queste ricerche e queste realtà sia nel materiale didattico che nel nostro impegno nell'insegnamento dei LSP e la valutazione degli stessi.

Analisi delle Diverse Competenze e le Caratteristiche

Negli ultimi venti anni, la ricerca sui testi accademici scritti, ci porta ad esaminare il tipo e la natura delle competenze scritte che gli studenti incontrano nelle aule universitarie. Questa linea di ricerca si può considerare pedagogicamente e teoricamente motivata. A livello pedagogico gli insegnanti sperano di capire meglio le esigenze degli studenti che realizzano i compiti scritti in L2. In questo modo si cerca di prepararli ulteriormente verso il compito scritto di natura accademica. L'analisi dei compiti scritti è concepita come un mezzo per capire l'atteggiamento discorsivo delle diverse comunità e la socializzazione fra studenti. La ricerca ha evidenziato i vari aspetti della comunicazione scritta e orale nel mondo professionale e all'interno di un' aula universitaria. In questa analisi, si prevedono due punti fondamentali:

- a) Capire i “target needs” (gli obiettivi) degli studenti
- b) Contribuire alla comprensione dell’atteggiamento discorsivo del “business course”.

Un esaminatore dovrebbe porsi due domande:

- a) Quale compito scritto si richiede allo studente laureando e post-laureato nei corsi di “business English”?
- b) Quali sono le caratteristiche della gran parte dei compiti e quali competenze si richiedono perchè questi compiti si possano completare con un determinato criterio valutato dagli esaminatori?

In linea generale si possono definire quattro principali compiti che ricoprono queste competenze scritte:

Case Analysis

I “case studies” rappresentano delle reali situazioni nelle aziende. Gli studenti sono tenuti ad attuare dei concetti teorici, conoscenze ed esperienze personali nell’analisi dei problemi e decisioni aziendali. Si richiedono le seguenti competenze:

- analisi della situazione attuale
- identificazione di tematiche o problemi principali
- valutazione di approcci alternativi nel risolvere i problemi
- ragioni per cui determinate soluzioni sono state adottate.

Business Report

La relazione aziendale è probabilmente la più libera e la più flessibile analisi nei compiti dei LSP. Si potrebbe con questo compito mirare ad una situazione, un’azienda oppure un’unità od una frazione di un’azienda. Agli studenti viene richiesto di raccogliere tutta l’informazione necessaria e di fornire consigli che riguardano pratiche aziendali basate sulla loro analisi. Più specificamente si richiede:

- la descrizione della situazione attuale
- l’analisi dell’informazione fornita per identificare le tematiche principali e le cause dei problemi
- consigli per il “problem solving” oppure “trouble-shooting”.

Si potrebbe ottenere il materiale per i “business reports” da una vasta gamma di fonti, vale a dire, libri, giornali, l’Internet, pubblicazioni aziendali ed interviste al personale aziendale. Le competenze da valutare sono le seguenti:

- il riassunto che definisca l’obiettivo della relazione
- l’identificazione della tematica con relativa elaborazione sull’informazione di esperienze aziendali
- “problem solving” e raccomandazioni
- il riassunto delle idee principali.

Business Proposal

Questo tipo di compito comporta delle proposte di strategie come “strategic plan-

ning” e “operational strategies” (pianificazione strategica e strategie operative) per una nuova azienda o comunque un’azienda già esistente. Si richiede agli studenti di identificare gli obiettivi specifici del programma marketing e di presentare delle strategie che si possono adottare per ottenere questi obiettivi. Le competenze richieste sono:

- il riassunto della proposta con un breve “company profile” oppure “product profile”
- l’affermazione degli obiettivi aziendali
- l’analisi della situazione, il prodotto oppure il servizio
- la discussione sulle strategie fondamentali e i passi specifici che si devono fare per ottenere questi obiettivi
- la proiezioni di vendite e spese
- il piano di azione (“action plan”)

Lettere Commerciali (Business Letter Writing)

Si può definire questo compito come il più tradizionale tipo di compito richiesto oggi nei LSP. Le lettere consistono in corrispondenze aziendali come “letter of enquiry”, “letter of complaint”, ecc.. Nelle analisi delle lettere non possiamo escludere emails che esprimono tematiche aziendali, risposte a richieste, dialoghi, raccomandazioni, politiche aziendali e procedure delle stesse.

In alcuni compiti e valutazioni sui LSP, gli studenti sono tenuti ad attuare dei duplici ruoli: in qualità di donne oppure uomini d’affari, cioè, il ruolo professionale, e in qualità di allievi, cioè, il ruolo istituzionale da laureandi o post-laureati. Dunque, questo ci suggerisce che la situazione fra “i banchi di scuola”, dove lo studente assume il “learner role” oppure il ruolo di apprendistato e la situazione aziendale, dove lo studente assume il ruolo professionale, possono tranquillamente convivere. Si può concludere, dunque, che i forum universitari e professionali non hanno bisogno di essere separati nel loro spazio fisico ma bensì, posizionati a fianco l’uno all’altro. Ciò che si deve valutare è la capacità dello studente L2 di saper scrivere per ed esprimersi nei confronti di un pubblico accademico e non-accademico e, presentare un’informazione basata sulle esigenze del pubblico con il quale si cerca di creare un dialogo.

Assessment (La Valutazione)

Svolgendo e utilizzando misure di strumenti linguistici, ci chiediamo spesso: “Quale tipo di valutazione dobbiamo adottare?”, “Di quante valutazioni abbiamo bisogno?”, “E la durata?”, “Fino a che punto possiamo considerarle valide?”. Siccome queste considerazioni varieranno da un contesto all’altro, una risposta adeguata per una situazione potrebbe non essere adeguata per un’altra. È fondamentale, dunque, valutare due realtà:

- a) Il contesto che determina l’uso della valutazione linguistica
- b) La natura delle capacità linguistiche che l’esaminatore desidera misurare.

Questo aspetto è reale soprattutto nel momento in cui si dovrà valutare l'ESP (English for Specific Purposes), evidenziando che l'adempimento linguistico può variare secondo i contesti. Per esempio, nel valutare la conoscenza lessicale, un'efficiente e ben organizzata struttura diventa molto importante: esiste la possibilità dell'analisi dei vocaboli isolati come i collegamenti, i vero/falso, ecc.. In secondo luogo abbiamo ciò che John Read (Assessing Vocabulary, 2000, CUP) definisce "embedded" vocabulary (ad incastro) come per esempio i "word fillings" oppure i "cloze tests". Infine, esiste la valutazione, utilizzando gli esercizi menzionati poch' anzi che comunque sono utilizzati in concomitanza con altre competenze linguistiche come le definizioni dove si richiede allo studente di scrivere frasi per intero che porterà dunque all' "essay writing", cioè alle composizioni scritte.

Nelle esercitazioni più creative come i dialoghi, le promozioni, i "business reports", il contenuto tecnico diventa importante quanto la valutazione linguistica. Dunque, attraverso questa abilità, diventa complicato definire l'obiettivo da misurare a meno che non si abbiano le idee chiare circa ciò che si vuole valutare. Il tutto è soggetto alla pianificazione degli obiettivi del piano di studio, o meglio ancora, del corso che si vuole effettuare.

Il Portfolio come sistema di Valutazione

La difficoltà di valutazione ci porta ad un ultimo, più recente sistema valutativo – il portfolio. Negli ultimi anni, fino al presente, si parla del portfolio come di un'alternativa alla valutazione formale e tradizionale, sostenendo che questo metodo possa meglio definire le qualità di una buona prassi di valutazione. Il metodo alternativo rivela una valutazione informale adatta, in molti casi, per una valutazione esterna su una vasta scala come per gli "stages", "case studies" e "strategic planning".

Cosa è il Portfolio?

La riforma Moratti non prevede la presenza del portfolio nelle università. Il portfolio esiste a partire dalla scuola d'infanzia per arrivare infine alla scuola secondaria. L'università non ha avuto il piacere di poter utilizzare questo strumento.

Con il portfolio, il lavoro del docente diventa un percorso di ricerca offrendo degli strumenti di riflessione sul proprio andamento didattico ed il proseguo di studio degli studenti. Nella valutazione dei progressi di uno studente non si calcolano esclusivamente, come nella valutazione tradizionale, i risultati di un esame: si prendono in considerazione le diverse esperienze linguistiche, le esperienze interculturali e i certificati ottenuti. Si prevede che lo studente possa anche valutare i propri obiettivi e riflettere sulle esperienze linguistiche e interculturali. Questo metodo di concepire la valutazione favorisce il suo coinvolgimento nella pianificazione dell'apprendimento e nella valutazione dei suoi progressi. Vista la riduzione delle ore che i nostri studenti hanno dovuto subire con la riforma, perché non è stata valutata l'idea di un portfolio in modo che possano monitorare i loro progressi, che possano imparare a valutare il proprio successo o - ahimè - regresso?

Una parte del portfolio è costituito dal dossier. Nel dossier, lo studente può raccogliere i lavori svolti e illustrare le competenze, le esperienze ed i risultati ottenuti. La caratteristica principale è la visibilità ed il rapporto comunicativo e di collaborazione che si ottiene con il docente e gli assistenti. Con questo metodo, nell'università, gli studenti diventerebbero responsabili del loro apprendimento. La responsabilità dell'apprendimento diventa una condivisione di questa esperienza con altri studenti. Dunque, nel portfolio, si riporta anche il risultato dei compiti svolti in coppie di studenti oppure in gruppi; in questo modo, avviene un'interazione oppure una "negotiation", ovvero, la discussione tra diversi componenti per decidere come apprendere un determinato concetto, per esempio, scegliere una strategia di mercato comune, oppure scegliere in gruppo come effettuare il "problem solving". Si valuta il singolo in rapporto con il gruppo e l'interazione fra i diversi componenti.

Infine ci chiediamo: Tutto ciò non potrebbe essere un'alternativa alla valutazione formale, un'alternativa al problema di mancanza di rapporti che purtroppo si crea con lo studente in pressoché tre mesi di lezioni che l'orario universitario ci consente in un semestre? Il dossier, con i suoi testi scritti, reports, promotions, registrazioni audio e video può essere utile ancora una volta, permettendo agli studenti di negoziare fra di loro, negoziare con i docenti e dunque arrivare ad una valutazione concordata e stimata secondo il lavoro svolto, a questo punto, non in un "semestre" ma bensì in un anno ed oltre.

Il portfolio, nell'università, potrebbe creare uno studente autonomo, cosciente e partecipe dei propri risultati attraverso l'autovalutazione e svolgere quella parte del lavoro-studio che non si riesce a completare nelle poche ore di didattica che la riforma ci ha concesso.

Bibliografia

- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford
- Bargiela-Chiappini, F& Nickerson, C. (2002) Business Discourse: old concepts, new horizons. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, pgs 273 – 286
- Donna Sylvie, (2000) *Teach Business English*, Cambridge University Press, Cambridge
- Douglas Dan, (2000) *Assessing Languages for Special Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge
- Read John, (2000) *Assessing Vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge
- www.elsevier.com/locate/esp: Wei Zhu. *Writing in business courses: an analysis of assignment types, their characteristics, and required skills*
- www.elsevier.com/locate.esp: Catherine Nickerson. *English as a lingua franca in International Business Contexts*

3. Il Portfolio Europeo delle Lingue

IL PORTFOLIO NEI CORSI DI LINGUA DI AMBITO TURISTICO-ECONOMICO: DALLA LINGUA GENERICA ALLA LINGUA DEL TURISMO

ANNA CSAKI, ICIAR DIAZ-TELENTI, FEDERICA GORI – CLA TRIESTE

Abstract

The aim of the project is to redetermine the objectives of the tourism language courses at the Economy Faculty in terms of communicative competences and express them according to the ELP descriptors.

Premessa - criteri adottati (Federica Gori)

Il presente progetto coinvolge due gruppi di lavoro, costituiti dal corso di inglese (di livello collocabile tra B1 e B2) e di spagnolo (A2-B1) afferenti alla Laurea triennale in Economia e Gestione dei Servizi Turistici dell'Università di Trieste (sede di Gorizia).

La scelta di esaminare il linguaggio specifico del settore turistico in una possibile ipotesi di integrazione con il Portfolio Europeo delle Lingue, deriva dalla maggiore concretezza delle competenze da acquisire in questo particolare ambito, rispetto a campi più complessi ed astratti come ad es. quelli della letteratura o della filosofia. Le situazioni comunicative che lo studente di Servizi Turistici deve saper gestire nella lingua studiata sono infatti ben determinate: ad es. prendere la prenotazione di una camera d'albergo, preparare un menù e descrivere pietanze, spiegare i dettagli di un viaggio, promuovere una località ecc.

Il lavoro di seguito esposto si basa sulla riorganizzazione del materiale di studio che viene proposto agli studenti, nella prospettiva dei livelli stabiliti dal Consiglio d'Europa.

L'obiettivo fondamentale è stato quello di trasporre i descrittori del Portfolio CercleS in situazioni comunicative tipiche del mondo del turismo, concretizzando le stesse attraverso alcuni esempi utili agli studenti per inquadrare più efficacemente i loro obiettivi di apprendimento.

Prendiamo ora in considerazione i criteri ai quali ci siamo attenuti nello sviluppo delle liste di controllo specifiche per l'ambito turistico.

Innanzitutto abbiamo tenuto presente un'indicazione della "Guide for developers"

(Günther Schneider; Peter Lenz 2003: 42 http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf): le liste di descrittori aggiunte per scopi specifici devono essere presentate agli studenti a fianco di quelle dei Portfolio originali validati¹, per rendere sempre visibile il punto di partenza di riferimento.

Gli stessi autori (2003: 44) analizzano i casi in cui può sorgere la necessità di “ritagliare” i descrittori su misura per uno specifico ambito professionale o di studio e, a questo scopo, suggeriscono di indicare il contesto d’uso formulando degli esempi.

È utile d’altronde tenere sempre presenti le caratteristiche che Schneider e Lenz (2003: 47) individuano come peculiari dei “buoni descrittori”²: la positività, la definizione, la chiarezza, la brevità e l’indipendenza.

Come preannunciato, nel nostro esperimento abbiamo costantemente fatto riferimento al Portfolio CercleS, ma, per completezza, anche alle griglie di autovalutazione e alle relative tabelle contenute nel CEF³, come ad es. quella relativa alle “Transazioni per ottenere dei servizi”. In questa tabella possiamo riconoscere molti descrittori che rimandano al campo turistico, anche se non dal punto di vista professionale, dell’addetto, ma piuttosto da quello dell’utente.

Riportiamo nella tabella 1 alcuni esempi relativi allo sviluppo di descrittori specifici ai livelli di competenza A2, B1 e B2.⁴

Possiamo ancora aggiungere che presso i laboratori del Centro lo studente di Servizi Turistici può utilizzare un software linguistico con alcune unità di argomento specifico turistico. Al primo accesso lo studente compila una scheda – disegnata apposta per il suo percorso didattico – attraverso la quale riflette sulle situazioni comunicative tipiche della professione turistica. Tutti hanno inoltre la possibilità di consultare un catalogo di materiali didattici classificati per livello e abilità, con particolare riguardo alle Unità dedicate al loro soggetto di studi. Questa fase di autoapprendimento precede ed accompagna le attività in classe che vengono descritte di seguito.

L’esperienza nel corso di Inglese turistico (Anna Csaki)

La preparazione di un portfolio specifico ci costrinse a definire chiaramente gli obiettivi del corso, poiché era necessario scomporli in livelli diversificati in termini di qualità e quantità di competenze linguistico-comunicative.

Il problema più difficile fu definire le competenze che noi come insegnanti ci sentivamo di richiedere per l’esame, partendo dai contenuti specifici del corso – a disposizione in un’apposita dispensa – sulla base del lavoro effettivamente svolto in classe. I primi giorni, infatti, avevamo pensato al portfolio specifico per il turismo come ad un elenco di obiettivi, una sorta di “checklist” compilata dagli studenti, che sarebbe servita principalmente a noi per verificare prima dell’esame la loro preparazione. Il lavoro però si rivelò più complesso.

Inizialmente spieghammo agli studenti del nostro esperimento e chiedemmo la collaborazione volontaria. La partecipazione fu generale e la reazione, all’inizio

perplessa, divenne poi molto entusiasta. Non avendo gli studenti mai sentito parlare di un portfolio linguistico, spiegammo loro che cosa è e la sua utilità didattica. Diedi loro una copia del portfolio generale CercleS, in modo che potessero consultare la griglia per l'autovalutazione. Ci concentrammo poi sulle liste di controllo riguardanti gli scambi conversazionali (spoken interaction – cfr. Tabella 2), e la produzione scritta (writing), che chiesi di compilare. Acquisita familiarità con il portfolio generale (CercleS), proposi il nostro portfolio per il turismo focalizzando le stesse abilità scelte precedentemente. Quasi tutti gli studenti hanno dichiarato una competenza quasi completa a un livello B1. Qualcuno si valutò anche all'inizio del livello B2, qualcuno ad un livello A2.

Va chiarito che il livello richiesto per l'idoneità era il B1, mentre per ottenere anche l'assegnazione di un voto era necessario essere collocati tra B1 e B2. Migliore fosse stata la performance, più alto il voto. Chiesi agli studenti se ritenessero il portfolio utile per la preparazione all'esame. La reazione fu molto positiva. Una studentessa disse, "Ah, finalmente capisco cosa devo fare per prepararmi per questo esame.", "Oh, adesso so cosa volete", o ancora, "Questo lavoro chiarisce il programma, e fornisce un quadro molto più chiaro di ciò che ci si aspetta da noi".

Avevamo ipotizzato che il livello degli studenti all'esame sarebbe stato probabilmente più alto di quello dichiarato, perché dopo aver visto ed inquadrato gli obiettivi, avrebbero potuto prepararsi ulteriormente anche dopo la fine del corso. Infatti fu proprio così. Il livello dimostrato all'esame generalmente corrispondeva, o superava il livello dichiarato in precedenza. Anche le modalità dell'esame orale furono adattate al portfolio. Se prima si facevano domande sulle nozioni del programma d'inglese per il turismo, in seguito all'esperimento abbiamo chiesto anche un role play per poter verificare le competenze. I risultati furono molto buoni. I nostri futuri esperti nel campo del turismo sapevano gestire linguisticamente molto bene ogni situazione che veniva loro proposta.

Abbiamo quindi operato un confronto tra autovalutazione e valutazione dell'insegnante: le checklists per gli scambi conversazionali compilate dagli studenti alla fine del corso rispecchiavano gli stessi livelli verificati in sede d'esame; solo in pochi casi gli studenti avevano sottovalutato leggermente le proprie competenze.⁵

L'esperienza nel corso di Spagnolo turistico (Iciar Diaz-Telenti)

Il compito proposto agli studenti del corso di spagnolo di Economia e Gestione dei Servizi Turistici (secondo e terzo anno) consiste nell'elaborazione di una tesina o di un itinerario turistico⁶, dai quali emergono non solo le competenze linguistiche di comprensione e produzione scritta e orale, ma anche alcuni aspetti interculturali. All'inizio abbiamo distribuito agli studenti un questionario, il cui obiettivo principale era di farli riflettere sugli argomenti da sviluppare e sui criteri di selezione del materiale disponibile.

Gli studenti scelgono tra due tipi di tesine:

1. Presentare in lingua spagnola uno stato, una regione o un itinerario in Spagna o

in America Latina.

2. Presentare una regione italiana a un immaginario turista ispanofono

È importante che gli studenti siano ben consapevoli delle motivazioni alla base della scelta. Gli si consiglia sempre di cercare una forte motivazione⁷ personale in modo che risulti più facile mantenere l'impegno e raggiungere la meta prefissata. Nell'esperienza sviluppata negli ultimi tre anni di lavoro sono arrivate alla conclusione personale che i migliori risultati, il massimo interesse e la continuità nell'esecuzione del compito, sono stati raggiunti dagli studenti che hanno presentato la loro regione. In questo caso il materiale disponibile è di solito in italiano e pertanto è necessario un lavoro di traduzione ed elaborazione personale più approfondita.

La sperimentazione che abbiamo sviluppato consiste nell'elaborazione di griglie di autovalutazione (cfr. tabelle in fondo all'articolo) adattate agli obiettivi specifici che gli studenti di economia del turismo devono raggiungere.

Entrambe le griglie sono state distribuite all'inizio del corso e alla fine dello stesso. Lo scopo è che in questo modo i discenti riescano a distinguere, già nella fase precedente all'elaborazione del lavoro scritto, gli obiettivi da raggiungere, rivalutando poi la loro situazione una volta svolta l'attività.

Queste tabelle permettono una autovalutazione che nella maggior parte dei casi risulta più obiettiva se fatta dopo aver svolto il lavoro (ricerca mirata del materiale, elaborazione del testo, prima correzione da parte del CEL (Collaboratore ed Esperto Linguistico), correzione da parte dello studente ed una ultima revisione finale), cioè dopo che lo studente si è già confrontato concretamente con il compito ed ha un'idea più precisa. Prima dell'elaborazione scritta della tesina c'è invece la tendenza a sopravvalutare le proprie capacità.

Con l'aiuto delle griglie di autovalutazione si vuole indirizzare i discenti verso una scelta responsabile del tema che andranno a sviluppare. Essi devono tener conto di una serie di cose, come ad esempio:

- pensare al tipo di cliente a cui indirizzare il loro lavoro
- dare delle indicazioni affinché il turista raggiunga la destinazione
- presentare luoghi di interesse, monumenti e attività
- dare informazioni sui diversi tipi di alloggio
- descrivere eventi socio-culturali.

Al di là delle esercitazioni svolte in classe, è fondamentale il supporto fornito dal CEL in modo individualizzato (tutte le tesine vengono inviate per mail e corrette dal CEL). Nella maggior parte dei casi infatti, ci troviamo davanti a discenti con caratteristiche molto diverse in quanto, ad esempio, non sempre c'è una frequenza regolare da parte degli studenti alle esercitazioni e non tutti hanno lo stesso livello linguistico.

Finito il corso, abbiamo distribuito di nuovo i questionari e le griglie di autovalutazione per poter confrontare quelle compilate precedentemente con quelle compilate dopo la consegna della tesina. I risultati sono stati positivi poiché abbiamo osservato un progresso nell'accuratezza delle autovalutazioni degli studenti.

Portata a termine la stesura della tesina sulla base dei criteri suggeriti, gli studenti si sentono di dichiarare che sono in grado di “fare”, senza alcun aiuto esterno, ciò che viene richiesto al livello A2, e, nella maggior parte dei casi ciò corrisponde alle prestazioni verificate in sede d’esame. Riguardo al livello B1 rimangono ancora alcuni obiettivi da raggiungere, ma in ogni caso si osserva un effettivo notevole miglioramento.

Per concludere riportiamo il commento di una studentessa in merito al lavoro svolto:

“Sono passati alcuni mesi da quando ho risposto al primo questionario e ho notato che in alcuni argomenti mi sento più sicura perché nel frattempo ho lavorato alla tesina. Ho notato dei miglioramenti nella descrizione dei luoghi, dei monumenti, e delle ricette perché mi sono trovata ad elaborare sia testi italiani che testi inglesi” (C.C.)

Tabella 1: interazione orale

Livello A2

dalla Tabella “transazioni”, CEF p.99: **ELP TURISTICO. Sono in grado di...**

E' in grado di cavarsela con gli aspetti comuni della vita di tutti i giorni, come VIAGGIARE, ALLOGGIARE, MANGIARE	Chiedere/dare informazioni elementari relative all'ALLOGGIO/VITTO
	Chiedere/rispondere a semplici domande sul CHECK in/out all'hotel
	Chiedere/dare informazioni di base in caso di LAMENTELE (cibo cattivo, servizio scadente ecc.)

Livello B1

dalla Tabella “transazioni”, CEF p.99: **ELP TURISTICO. Sono in grado di...**

E' in grado di cavarsela in molte delle situazioni che si possono presentare in un'agenzia quando si organizza un viaggio o durante il viaggio stesso [...]	Chiedere/ dare informazioni dettagliate sull'alloggio (tipi di camere, capacità dell'hotel, disponibilità e uso di servizi, caratteristiche e posizione dell'edificio, tipologie delle strutture di accoglienza)
Dall' ELP CercleS: Sono in grado di affrontare la maggior parte dei compiti pratici in situazioni normali (per es. fare richieste telefoniche, chiedere un rimborso, negoziare un acquisto)	

Livello B2

Dalla Griglia di autovalutazione, CEF p. 34: **ELP TURISTICO. Sono in grado di...**

So esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni	dare consigli riguardo l'alloggio e di supportare la mia opinione con informazioni concrete
Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi	discutere nel dettaglio tutti gli aspetti che riguardano l'alloggio con buona scioltezza e naturalezza

Tabella 2: Spoken interaction

Level B1	My next goal	*	**	***
I can check and confirm a booking, and explain a problematic situation (e.g., lost luggage, air or train strike, ask for a full or partial refund, etc.)				
I can ask for/give detailed information about car rental conditions: rental period, car preferences, type of car available/wanted, car groups, place of return, equipment needed, etc.				
I can ask for/give detailed information on accommodation: types of rooms, capacity of hotel, presence and use of facilities, age and position of building, type of accommodation				
I can explain in detail the various hotel check-in/out steps using appropriate vocabulary				
I can explain in detail the various departure/arrival steps at the airport using appropriate vocabulary				
I can make/receive a complaint (e.g., poor services, bad food, etc.) in detail				
I can explain in detail all aspects of marketing in the tourism sector				
I can explain in detail all aspects of an itinerary (times, travel arrangements, itinerary locations, eating arrangements, accommodation, services such as local guide, etc.)				
I can do this *with a lot of help, **with a little help, ***on my own				
I can do this *with a lot of effort, **under normal circumstances, ***easily in any context				

Bibliografia

- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia – Oxford
- Schneider, Günther & Lenz, Peter (2003) *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Reperibile su: http://culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/Eguide.pdf
- Williams, Marion & Burden, Robert L. (1999) *Psicologia para profesores de*

idiomas (traduzione da Psychology for Language Teachers, 1997), Cambridge University Press, Cambridge.

- Aguirre Beltrán, Blanca (1997) *El Español por profesiones*. Servicios turísticos, SGEL Madrid
- Benigni, Luisa, Matassi, Carla & Orlandi, Gabriella (2000) *Close up on Tourism: Italy, Europe and the world*, Roma, C.L.I.T.T. s.r.l., (con audiocassetta).
- Little, David & Perclová, Radka (2001) *European Language Portfolio. Guide for teachers and teacher trainers*, Council of Europe Strasbourg.
- Mariani, Luciano (2004) *Tra Portfolio e certificazione: documentare e valutare competenze e processi nel curricolo*, in LEND, Anno XXXIII, No. 2, Aprile 2004, pp. 7-18.

¹ <http://culture2.coe.int/portfolio/>

² Cfr. anche CEF, p. 241.

³ Quadro comune europeo di riferimento (Common European Framework of Reference, denominato CEF nel testo)

⁴ Abbiamo stabilito di non aggiungere descrittori specifici al livello A1, poiché esso fa riferimento ad una conoscenza della Lingua molto elementare: non si chiede infatti a chi sa così poco, di fornire prestazioni professionali linguisticamente complesse; è necessario imparare prima la lingua generica.

⁵ Prendendo come esempio il descrittore presentato sopra, riguardo alle competenze necessarie per chiedere/dare informazioni dettagliate sull'alloggio, più di una studentessa si valutò all'incrocio tra l'ultima colonna del livello B1 e la prima colonna di livello B2, e cioè, in grado di gestire una conversazione su ogni aspetto dell'alloggio con naturalezza e una certa fluency. Dopo il role play durante l'esame orale, l'esaminatore confermò il livello B2 (prima colonna).

⁶ L'elaborazione di questi due tipi di tesine è stato avviato alcuni anni fa nel Corso di Laurea in Economia e Gestione del Turismo su iniziativa della dott.ssa Alida Ares Ares, CEL, e dalla professoressa Federica Domínguez Colavita, con la quale la dott.ssa Diaz-Telenti ha collaborato.

⁷ Possiamo prendere in considerazione la definizione di motivazione di Williams e Burden (1997: 128), secondo la quale "La motivación se puede representar como un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas".

IL PROGETTO SHIFT

LUCILLA LOPRIORE – UNIVERSITÀ DI CASSINO

Abstract

This contribution presents the first results of a university based research project aimed at analysing the shift in current language assessment practices after the introduction of portfolio assessment.

Nuovi scenari valutativi

Nel quadro comunitario di questi ultimi anni si è andata diffondendo una nuova cultura della valutazione delle lingue straniere. Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (2001) del Consiglio d'Europa¹ ne è la sintesi e l'orizzonte al tempo stesso. In questa cornice si discutono le diverse modalità e tradizioni valutative, assai diverse nella prassi, nella prospettiva unitaria di livelli comuni di riferimento e di un sistema comune di standard.² La possibilità di mettere in relazione diversi piani e forme di valutazione all'interno di un contesto condiviso ha così permesso di coniugare forme personalizzate con forme collegiali.

In questo quadro, l'attenzione alla valutazione e alla certificazione delle competenze nella scuola, all'università e nel sistema formativo si è progressivamente accresciuta, denotando interessi di natura pedagogica, politica ed economica. L'esigenza di una nuova e più integrata cultura della valutazione è infatti scaturita da richieste sociali e da politiche educative sempre più condivise.³ Al tempo stesso, lo sviluppo di una valutazione comune ha aperto un'ampia e seria riflessione riguardante le coordinate teoriche e metodologiche nell'insegnamento e apprendimento e nei sistemi formali di istruzione. L'adozione di quadri comuni, infatti, promuove cambiamento ma, al tempo stesso, deve affrontare le possibili resistenze dovute alla tradizione e all'attaccamento a forme soggettive di insegnamento e valutazione.

Accanto ai sistemi tradizionali, spesso più orientati all'uso di forme quantitative di valutazione, come nel caso delle prove oggettive e strutturate, e diffusamente criticati per la loro affidabilità e inautenticità⁴, si sono studiate forme qualitative per la documentazione e valutazione che accompagnino il processo di apprendimento durante il suo svolgimento, come ad esempio il Portfolio Europeo delle lingue (PEL).⁵

Due livelli, affatto in contraddizione tra loro, ma spesso percepiti e vissuti come tali, continuano ad essere oggetto della valutazione scolastica in generale e, da alcuni anni, soprattutto delle valutazioni linguistiche nell'ambito dei Centri Linguistici d'Ateneo. Quello certificativo (un tempo definito "sommativo"), teso all'accertamento di standard e di livello di padronanza, e che spesso si poggia su strumenti strutturati e di tipo oggettivo, e quello processuale (un tempo definito "formativo"), che rileva lo sviluppo, la formazione e il raggiungimento di quei livelli. Accanto alla dimensione di valutazione condotta da parte dell'insegnante (etero-valutazione) si dovrà poi considerare la dimensione di valutazione condotta da parte degli allievi (auto-valutazione).

Il dibattito generale e le riforme in atto, portano così ad una generale richiesta di utilizzare strumenti sempre più ricchi e funzionali alla valutazione:

- di percorsi flessibili dell'apprendimento individualizzato dei soggetti;
- del sistema formativo e dei risultati raggiunti dai singoli, nell'ottica dell'orientamento e della certificazione;
- delle dimensioni cognitive e sociali, individuali e di gruppo;
- di abilità e di competenze inter- e transdisciplinari.

Il rapporto tra i diversi livelli e dimensioni valutative nella prassi ordinaria e nella costruzione di una condivisione comunitaria, prevalentemente orientata alle pratiche dei docenti di lingue straniere, è l'oggetto dell'indagine qui discussa. In altre parole, il presente progetto di ricerca ha come obiettivo di studio e analisi i diversi livelli di integrazione di forme quali-quantitative nella didattica e valutazione delle lingue straniere.

Genesi del progetto

Il progetto è nato da una ricerca progettata congiuntamente da Guido Benvenuto dell'Università La Sapienza e da Lucilla Lopriore dell'Università di Cassino,⁶ ricerca tesa ad indagare le forme di interazione tra forme di valutazione tradizionale e forme di valutazione autentica o alternativa.

Il progetto SHIFT nasce quindi per registrare la situazione in Italia alla luce delle recenti riforme, soprattutto per quanto riguarda l'area delle lingue straniere. Il dibattito mai sopito tra le diverse modalità di valutazione sta vivendo una nuova stagione in ragione della maggiore attenzione delle politiche educative e delle richieste sociali. La crescente richiesta di certificazione, anche esterna, delle competenze in lingua straniera ha sviluppato didattiche sempre più attente al riscontro di livelli di padronanza, una maggiore sensibilità e condivisione dei docenti a quadri comuni di riferimento, e al tempo stesso favorito l'integrazione tra il sistema formativo pubblico e strutture private accreditate per la certificazione. Il riconoscimento in termini di crediti delle certificazioni linguistiche e di quelle informatiche (ECDL), riconosciute per i concorsi e per i piani di studio universitari, sono solo l'ultimo tassello di un inarrestabile processo condiviso a livello comunitario.⁷

Scopi del progetto

L'idea base del progetto di ricerca, da condurre a livello nazionale, è stata quindi quella di indagare – sia nella scuola sia all'università – le diverse forme valutative utilizzate, oltre al grado di partecipazione e condivisione di pratiche valutative, ma soprattutto il livello di integrazione tra loro. La richiesta di nuovi strumenti valutativi e la loro integrazione con quelli tradizionalmente adoperati può difatti comportare due tipi di comportamenti valutativi: un'utilizzazione esplorativa, flessibile e integrata dei diversi strumenti valutativi (ipotesi di spostamento funzionale o shifting), oppure un uso dissociato delle due modalità valutative (ipotesi di rigidità valutativa, di cristallizzazione e/o contrapposizione di forme valutative).⁸ Un'indagine, questa, che si prefigge di sondare il grado di consapevolezza e d'uso di diversi strumenti valutativi, considerando i livelli e le dimensioni prima considerati. Studiare le ottiche valutative (di integrazione o di separazione tra le diverse forme valutative) è ancor più importante, oggi, alla luce della richiesta comunitaria di condivisione di procedure, strumenti e risultati.

Obiettivi del progetto sono stati quindi:

- Analizzare e monitorare il cambiamento in atto nelle pratiche valutative delle lingue straniere in Italia.
- Comprendere in che misura l'introduzione e l'utilizzazione del PEL insieme a l'utilizzo delle certificazioni sia esterne sia interne nelle classi di lingua straniera in Italia abbiano modificato le pratiche e gli atteggiamenti valutativi dei docenti. Il PEL è stato introdotto solo da poco e, quasi contemporaneamente, sia a livello scolastico sia a livello universitario⁹, fornendo così un primo ponte a sostegno della continuità nell'apprendimento delle lingue, continuità così necessaria per il raggiungimento di risultati effettivi e condivisi. Il PEL è inoltre fondato sul principio dell'autovalutazione dell'apprendente, e dovrebbe svolgere due funzioni:
 - Fornire una documentazione trasparente della competenza linguistica di uno studente;
 - Stimolare l'attenzione (di apprendente e docente) sugli obiettivi di apprendimento, sui percorsi e sui risultati e, allo stesso tempo, incoraggiare l'apprendimento autonomo e l'autovalutazione.
 Sono proprio queste due funzioni che, insieme con le certificazioni, sono state oggetto dell'indagine del progetto SHIFT.¹⁰

Le domande di ricerca

Le domande da cui si è partiti per impostare il progetto di ricerca sono state:

- Le pratiche valutative dei docenti di lingue sono state condizionate dalla ampia diffusione di forme autovalutative degli apprendenti promosse dal Common European Framework e dal PEL?
- Le forme tradizionali di valutazione dei docenti di lingue sono state modificate dall'introduzione delle certificazioni (interne ed esterne)?

Aree di indagine

L'ipotesi che l'autovalutazione degli apprendenti, il Quadro Europeo di Riferimento (QER) e il PEL condizionino la valutazione e che il ricorso a certificazioni, esterne o interne, modifichi le pratiche valutative tradizionali, hanno ristretto gli ambiti dell'indagine, in particolare si è voluto indagare – tramite uno specifico questionario conoscitivo – sui docenti, ovvero su:

- le loro competenze valutative;
- le loro procedure valutative;
- i loro atteggiamenti verso il QER e il PEL, l'autovalutazione e le certificazioni;
- l'uso che essi fanno del QER e del PEL, delle forme di autovalutazione;
- l'uso che essi fanno delle certificazioni esterne e/o interne;
- il loro ricorso a forme integrate di valutazione, con particolare riguardo alla valutazione dei linguaggi specialistici.

Il disegno di ricerca

Le procedure seguite per svolgere il progetto di ricerca hanno compreso:

- Uno studio pilota nel 2005 (purposive sampling)
- Lo studio principale (main study) con una prima fase nel 2006 e una successiva da svolgersi nel 2007 (national random sampling)

Il profilo dei partecipanti dello studio pilota del 2005 ha compreso un campione (67) di docenti italiani di lingue nelle scuole secondarie, mentre il main study – che è tuttora in corso – dovrebbe comprendere un gruppo allargato di docenti di lingua (generale e specialistica) nelle scuole e nei Centri Linguistici d'Ateneo

Gli strumenti che sono stati sviluppati, e finora utilizzati, sono stati nel 2005 un questionario conoscitivo e, nel 2006-2007, oltre il suddetto questionario, sono utilizzate delle interviste e dei “focus groups” per consentire di complementare le informazioni del questionario.

Struttura del questionario

Il questionario conoscitivo è composto da tre parti per un totale di 27 quesiti.

1. La prima parte è dedicata alla cosiddetta anagrafica del docente, ovvero comprende tutti i suoi dati personali: i dati biografici, la carriera, l'esperienza di insegnamento, il tipo di formazione pre- e in-servizio, in particolare sulla valutazione e sul Portfolio;
2. La seconda parte indaga le pratiche valutative dei docenti, ovvero: l'uso delle certificazioni, le forme di procedure valutative utilizzate, la proposta e l'uso di forme autovalutative degli apprendenti, i loro atteggiamenti nei confronti dell'autovalutazione, l'uso del QER e del PEL; ai docenti vengono anche richiesti esempi di forme di valutazione.
3. La terza parte del questionario è invece dedicata agli atteggiamenti dei docenti. Per indagare, sono state utilizzate 12 affermazioni sulla valutazione, sull'uso del PEL e dell'autovalutazione. È stato chiesto ai docenti di esprimere il grado di

accordo o di disaccordo rispetto alle singole affermazioni.

I risultati dello studio pilota (2005)

I risultati della prima fase del progetto, ovvero dello studio pilota, indicano che:

1. Dati personali

- Il 75,8% dei docenti del campione ha una preparazione molto eterogenea in campo valutativo e solo il 19% ha frequentato dei corsi sulla valutazione.
- Il 97% dichiara di conoscere il QER e il 93,9 % ha frequentato corsi sull'uso del PEL.

2. Pratiche valutative dei docenti

- Il 62% ricorre a certificazioni esterne e il 60% ammette che questa esperienza ha contribuito al loro sviluppo professionale , ma solo il 36,4% ha, dal momento del ricorso alle certificazioni, modificato le proprie pratiche valutative.
- Una buona parte dei docenti fa ampio ricorso (80,3%) a strumenti autovalutativi per gli studenti e il 68,2% utilizza i risultati dell'autovalutazione degli studenti per integrare la propria valutazione.
- Il PEL viene percepito come strumento educativo utile per lo sviluppo dell'apprendente (38,8%), piuttosto che un aiuto per bilanciare la valutazione del docente (19%).
- Gli esempi di valutazione integrata svelano lo sviluppo di pratiche didattiche tese a modificare l'insegnamento nel suo complesso.

3. Atteggiamenti valutativi dei docenti

- Il 78,8% ritiene che l'uso del PEL stimoli i docenti a rivedere i propri criteri di valutazione.
- Il 72,7% ritiene che il PEL aiuti a bilanciare le diverse forme di valutazione.
- Secondo il 62,2% dei docenti i soli risultati dei test degli studenti non sono sufficienti per una valutazione affidabile della competenza degli studenti.

Conclusioni

Dalla lettura dei dati emerge che:

- tra i docenti c'è una buona consapevolezza sia delle potenzialità di strumenti quali il PEL, ma permane ancora una comprensione molto diversificata della valutazione;
- il PEL è tuttora percepito esclusivamente come uno strumento di sviluppo dell'apprendente e non se ne percepiscono le potenzialità in termini di sviluppo professionale dei docenti;
- è necessario indagare su un campione comparabile di docenti che utilizzano sia il PEL sia le certificazioni;
- è infine necessario intraprendere uno studio comparativo delle pratiche valutative nei Centri Linguistici d'Ateneo, ma anche nei corsi universitari coinvolgendo in questa indagine anche gli studenti.

Ci si augura che i dati che emergeranno nella seconda e ultima fase del progetto

– fase che vedrà coinvolti sia i Centri Linguistici sia una parte dei docenti dei Corsi di laurea in lingue – confermino la tendenza dei docenti a fare interagire valutazione tradizionale e alternativa in una prospettiva sistemica dei processi di apprendimento-insegnamento delle lingue straniere.

- 1 Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge University Press, Cambridge. Morrow, K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press, 2004.
- 2 Coppari, P., Cumming, A., Graves, K., Lopriore, L., McKay, P., Short, D. (2001), "Language Standards: an International Perspective"(TESOL Matters: 11,2 & 3). TESOL (2001), *Scenarios for ESL Standards-Based Assessment*, TESOL, Alexandria (VA).
- 3 Lopriore, L. (2003), "La valutazione delle competenze linguistiche" (LEND:XXXII, Settembre, pp28-37), Milano.
- 4 Lopriore, L., Salerni, A. (2001), "Il portfolio come strumento di valutazione dell'allievo"(CADMO:IX,2), Tecnodid, Roma. O'Malley, M., Valdez Pierce, L. , *Authentic Assessment for English Language Learners*, Addison-Wesley, 1997. Huhta, A., Kohonen, A., Kurki-Suonio, L., Luoma, S. (1997), *Current developments and alternatives in language assessment*, University of Jyväskylä.
- 5 McNamara, T. (1996), *Measuring Second Language Performance*, Addison Wesley Longman, Harlow.
- 6 Council of Europe Education Committee (2000), *European Language Portfolio. Principles and Guidelines*, Council of Europe, Strasbourg. Debyser, L. (1997), *The European Language Portfolio*, Council of Europe, Strasbourg.
- 7 Benvenuto e Lopriore hanno svolto diversi progetti di ricerca nel campo della valutazione delle lingue straniere: 1) Ricerca MIUR -La Sapienza sugli apprendimenti di inglese e francese degli allievi in uscita dalla scuola elementare 1999-2000; 2) Ricerca CEDE-La Sapienza sugli apprendimenti dei 17enni in lingua inglese e francese 2000; 3) Progetto Ricerca Azione MIUR Associazioni professionali sulle competenze in lingua straniera 2001-2003. Parte del progetto SHIFT è stato presentato a luglio 2005 al convegno LTRC (Language Testing Research Colloquium) ad Ottawa.
- 8 Lopriore, L. (2002), "Le certificazioni linguistiche e l'Università", Hédiard, M. (a cura di) *Le tecnologie nella didattica*, Università di Cassino.
- 9 Benvenuto, G. (2003) *Mettere i voti a scuola*, Carocci, Roma.
- 10 Il PEL è stato introdotto nelle scuole con il Progetto Lingue 2000 (2000) e nelle università. Più precisamente, nei Centri Linguistici di Ateneo, grazie alle sperimentazioni svolte dall'AICLU insieme con il CERCLES.
- 11 Le certificazioni sono, in misura crescente, sempre più diffuse nelle scuole e nelle università. Sono state di recente oggetto di indagine, si veda il rapporto Hawkey presentato al Language Testing Research Colloquium del 2003 a Temecula.

4. Approcci e metodologie

LINGUA E CONTENUTO DISCIPLINARE NEI CORSI DI ITALIANO L2: IL TASK-BASED APPROACH

ANNA RITA TAMPONI – UNIVERSITÀ FEDERICO II DI NAPOLI

Abstract

In order to raise Erasmus learners' competence in Italian L2 to a B1 level, it is believed that an early introduction to texts related to academic subjects could favour interlanguage development, if texts are accompanied by tasks, in the respect of the cognitive phases identified by Skehan (2002). The procedure of the study was 1) selection of authentic and interesting texts and the creation of appropriate tasks, 2) organization of texts and tasks, 3) monitoring of the process. At the end of the modules, the initial hypothesis was confirmed since during the 60 hour course a rapid interlanguage change occurred.

Introduzione

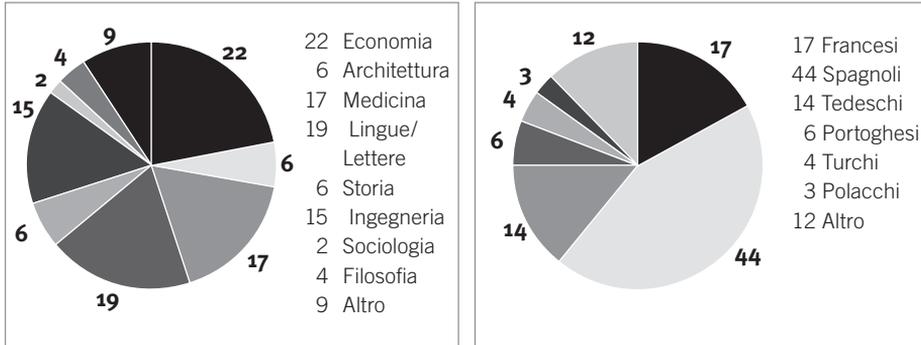
Il presente lavoro è parte di una ricerca che mira a verificare il rapporto fra testi a contenuto disciplinare, accompagnati da task appropriati, e i livelli di apprendimento raggiungibili da studenti Erasmus che non hanno mai studiato l'italiano. La sfida è partita dalla constatazione che i tempi richiesti ai discenti stranieri per raggiungere un livello più o meno corrispondente al B1 del Quadro Comune di Riferimento proposto dal Consiglio d'Europa sono particolarmente brevi in quanto in genere il periodo di permanenza in Italia si riduce a circa 4 mesi. Il corso di Italiano L2 organizzato nel Centro Linguistico di Ateneo della Federico II, Napoli per assoluti principianti ha normalmente la durata di 60 ore, per raggiungere un livello tale da mettere i discenti in grado di interagire anche in ambito accademico.

Si è quindi ipotizzato che un approccio basato su testi e task potesse accelerare la curva di apprendimento. Se poi i testi sono correlati a contenuti di interesse culturale ed accademico e i compiti da svolgere sono coinvolgenti, incrementando una partecipazione attiva, anche l'interesse e l'attenzione degli apprendenti possono essere innalzati.

Il punto cruciale delle scelte didattiche è stato quindi quello di accelerare la curva di apprendimento utilizzando contenuti correlati alle discipline di studio degli studenti

Erasmus, compito non facile per via degli interessi eterogenei del gruppo e delle diverse facoltà frequentate.

Come si rileva dai seguenti grafici, i gruppi erano eterogenei per vari fattori, quali la provenienza, quindi la lingua madre, e le materie studiate:



Le endolingue del gruppo erano svariate mentre l'esolingua di riferimento è stata principalmente l'italiano standard nell'ambito dei corsi accademici frequentati o dei testi accademici da leggere. Il corso di Italiano L2 ha avuto anche la funzione essenziale di coagulare le diverse tensioni linguistiche e culturali.

Per quel che riguarda l'atteggiamento nei confronti del corso, possiamo dire che il gruppo presentava invece delle caratteristiche omogenee per motivazione integrativa ed intrinseca (Dörnyei, 2001), come è stato rilevato da un questionario cui sono stati sottoposti i discenti all'inizio del corso.

Metodo

L'ipotesi di partenza di questo studio è stata quindi che gli studenti di Italiano L2, pur nella loro eterogeneità, possono acquisire strutture complesse, anche se non esplicitamente istruiti su di esse, attraverso l'esposizione ad un input collegato ad un contenuto disciplinare significativo e coinvolgente sia a livello emotivo che a livello razionale e a task di noticing e di produzione.

L'organizzazione del syllabo non poteva quindi essere strettamente sequenziale ma, pur considerando una progressione da strutture morfo-sintattiche più semplici a strutture più difficili, doveva usare materiale autentico e quindi con aspetti anche di complessità linguistica. Si è deciso quindi di adottare un syllabo procedurale (Prahbu, 1987), basato sui task, nel quale la sequenzialità fosse determinata dal tipo di task e dal tipo di ambiti lessicali proposti.

Sono stati quindi a) selezionati dei testi; b) selezionati ed organizzati i task, soprattutto al fine di favorire le strategie di osservazione del rapporto lingua-contenuto e di ricostruzione dapprima guidata e poi autonoma di testi, espressione delle singole personalità; c) monitorati i risultati.

Riferimenti teorici

Il task based approach può offrire il contesto pedagogico atto ad attivare il processo di apprendimento non solo esplicito/volontario, ma anche implicito/incidentale (Hulstijn, 2003) che diviene palese attraverso l'analisi delle produzioni scritte o orali (output) nelle quali la struttura su cui ci si intende focalizzare riappare.

In particolare ci riferiamo alla visione di Robinson (2001) secondo la quale alla complessità del task corrisponde una articolazione più o meno complessa della produzione in lingua straniera e alla complessità morfo-sintattica del task corrisponde una altrettanto complessa riutilizzazione delle strutture incontrate (re-casting). Ciò avviene perché attraverso i task vengono attivate le operazioni mentali sottostanti le abilità linguistiche (Skehan, 2002), con particolare enfasi alla operazione del noticing, ossia prestare attenzione per poi osservare gli schemi ricorrenti fino a crearsi un repertorio secondo gli stadi di processabilità e le loro implicazioni cognitive. Le sequenze cognitive identificate da Skehan (ibid.) sono le seguenti:

1. Prestare attenzione (osservazione, noticing)
2. Identificare gli schemi ricorrenti (gestione dell'attenzione, pattern identification)
3. Estendere le proprie considerazioni (induzione, extending)
4. Allargare e rendere complesso (sensibilizzazione grammaticale, complexifying)
5. Integrare (ricostruzione, integrating)
6. Diventare sempre più esatto (automatizzazione, becoming accurate)
7. Crearsi un repertorio (processo di immagazzinamento, creating a repertoire)
8. Automatizzare (memoria a lungo termine, automatising)
9. Lessicalizzare, doppia codificazione (memoria a lungo termine e immagazzinamento, lexicalising, dual coding)

Quindi ogni modulo didattico è stato organizzato secondo un ciclo che rispettasse i processi sottostanti l'apprendimento delle abilità linguistiche riconducibili alle quattro macrocategorie di 1) noticing, 2) patterning, 3) controlling e 4) lexicalising (Skehan, ibid.), che sintetizzano la sequenza analitica precedentemente presentata. Le fasi di ogni ciclo di task sono pertanto: **pretask** che corrispondono alla fase della pianificazione e dell'osservazione approfondita (noticing); **while-task** che corrispondono alla fase di focalizzazione dell'attenzione, al riconoscimento di schemi ricorrenti al fine di crearsi un repertorio (patterning and controlling) e infine **task di produzione scritta**, di tipo creativo, al fine di integrare la nuova informazione negli schemi mentali e di ri-appropriarsene anche verbalmente (controlling e lexicalising).

Inoltre, proprio per il fatto che il task si concentra sul significato ed ha sempre relazioni con il mondo su cui l'apprendente agisce (Skehan, 1998; Willis, 1996), contenuto e lingua divengono due aspetti inscindibili, in linea con gli approcci proposti dai modelli CALLA-Cognitive Academic Language Learning Approach – (Snow & Brinton, 1997) e dal CLIL-Content and Language Integrated Learning, ma con particolare enfasi alla relazione contenuto-forma (Focus-on-Form) che vede

nella fase di sensibilizzazione grammaticale e di ricostruzione il momento cruciale dell'apprendimento.

Organizzazione dei moduli

I moduli hanno sempre avuto come parte centrale un testo, visivo, auditivo o scritto, di diversa tipologia testuale, legato ad un contenuto di interesse specifico per alcuni e comunque generalmente fruibile.

Considerando il contesto di intervento, l'eterogeneità del gruppo per quel che riguarda le "endolingue" ossia le lingue di comunicazione all'interno del gruppo, ma la sua omogeneità per quel che riguarda la motivazione, diviene importante utilizzare un input coinvolgente, legato al mondo sociale ed accademico in cui i discenti operano, accompagnato da task adeguatamente complessi che favoriscano l'uso di forme linguistiche di base, riutilizzabili dai discenti nel loro contesto d'uso. Il criterio di selezione è stato quindi dettato da:

- rilevanza dei contenuti per gli apprendenti
- uso di lessico di base e di strutture morfo-sintattiche diffuse
- uso di media differenti (internet, tv, film, foto, ecc)

Ad esempio i moduli si sono basati su un semplice testo di economia tratto da Internet; un quadro (arte) o un breve estratto cinematografico o letterario; delle pubblicità cartacee (scienze sociali) accomunate da un tema, per esempio la famiglia o la coppia, preparati attraverso associazioni di parole (pre-task) e poi analizzate attraverso tabelle (while-task) per condurre a testi scritti relativi alla tematica presentata (task di produzione); una canzone legata al tema della guerra (storia) introdotta da parole da accoppiare a seconda della rima (pre-task), analizzata con tabelle o con compiti mirati a ricostruirne la sequenza cronologica (while-task) per accompagnare i discenti alla scrittura di brevi testi rimati su nuove tematiche o brevi relazioni.

Ecco una tabella che sintetizza alcuni moduli:

Testi	Tipi di pre-task	Tipi di task
Economia Acqua, scuola e trasporti: città che vai, tariffa che trovi www.miaeconomia.it/soldiefamiglia/	Rete di parole partendo da 'servizi pubblici'	Tabelle da riempire Ricerca su internet per stessi temi, ma applicati alla situazione nel proprio paese
Sociologia Pubblicità cartacee che includano immagini di coppie	Tabella relativa alla propria esperienza	Tabella con testo da ricostruire
Storia La Guerra di Piero (DeAndrè)	Accoppiamento in rime di parole sparse	Ricostruzione cronologica, tabelle e ricerche su temi e situazioni di guerra
Arte/letteratura/Cinema Io non ho paura (Ammanniti/Salvadores)	Immagine creativa	Tabelle e ricostruzione

Applicazioni didattiche

I task sono generalmente eseguiti in coppie o piccoli gruppi perché il confronto permette di concentrarsi sui compiti da risolvere (Willis, 1996), mentre la ricerca di lessico e forme grammaticali e sintattiche corrette diviene funzionale allo svolgimento del task, che conducono al ri-utilizzo di usi della lingua incontrati nel testo o sviluppati durante le attività (re-casting).

Le tecniche di utilizzo dell'approccio basato su testi e task sono svariate. Ad esempio una tecnica utile per favorire le interazioni fra apprendenti è quella del jig-saw puzzle, che nel caso del corso Erasmus di Italiano L2 è stata applicata al modulo arte-cinema-letteratura, mirato all'esame critico di un prodotto artistico e alla funzione linguistica dell' esprimere emozioni passate. I task miravano quindi a sollecitare l'uso appropriato del passato prossimo-imperfetto dal punto di vista grammaticale e sintattico e ad utilizzare un lessico legato alle emozioni; il modulo aveva come obiettivo di produzione scritta un breve testo narrativo che raccontasse di emozioni vissute, vere o presunte.

La classe è stata divisa in tre gruppi che dovevano svolgere lo stesso pre-task, ossia riempire la seguente tabella, un gruppo riferendola a un quadro, uno ad un brevissimo testo che descrive un soleggiato campo di grano, tratto dall'inizio del romanzo *Io non ho Paura*, di Niccolò Ammaniti, ed un terzo alle prime immagini del film *Io non ho Paura*, regia di Gabriele Salvatores.

colori	
suoni	
paesaggio	
sensazioni/emozioni	
persone/ animali	
altro	

Nella fase dei task, i gruppi erano misti al fine di riempire la seguente tabella con l'apporto dei membri dei gruppi precedenti:

	quadro	film	brano
Ambiente/paesaggio			
personaggi			
periodo storico			
atmosfera			
eventi			
sentimenti			
narratore			

Nei task di produzione i gruppi misti dovevano portare una loro foto, o immagine che rappresentasse un paesaggio intorno al quale creare una storia, secondo la

seguinte tabella:

Quando	
Ambiente	Colori Suoni Descrizione
Persone	Nome/età Apparenza fisica Personalità
Azione	Interazioni Che cosa Quando Perchè

Al fine di scrivere il testo narrativo su eventi passati, l'uso appropriato dell'imperfetto (es: quel giorno il cielo era grigio e il mare era mosso) o del passato prossimo (es: il ragazzo biondo è arrivato e si è seduto vicino a noi) divenivano parte integrante del task e non esercizio linguistico avulso da ogni contesto.

Le interazioni fra studenti di diversa nazionalità e con interessi accademici diversi sono state essenziali nella fase di negoziazione, selezione ed applicazione sia delle forme linguistiche che dei contenuti ad esse collegate. Il coinvolgimento in prima persona ha poi favorito l'immagazzinamento nella memoria a lungo termine.

Conclusioni

Durante la fase di monitoraggio delle attività in classe e delle produzioni finali, si è verificato che attraverso l'approccio basato su testi e task, di tipo procedurale e non grammaticalmente sequenziale, forme linguistiche e contenuto sono state rielaborate contemporaneamente (*focus on form*) e non in modo scisso, seppur con enfasi diretta specificatamente alle forme linguistiche (*forms*) o al significato (*meaning*) a seconda dei task proposti. Le produzioni scritte, oltre che creative, sono state sempre più accurate e la partecipazione attiva degli apprendenti è stata costante. Infatti l'uso ripetuto di un approccio basato su testi significativi e su task (*Text and Task Approach*) ha coinvolto gli apprendenti nella negoziazione del significato (Pica et al, 1996), ha funzionato come catalizzatore dei processi di acquisizione (Willis, 1996; Bygate et al., 2001) ed ha favorito la processabilità dell'input (Skehan, 1998) enfatizzando la produzione e i processi non lineari di ricostruzione (Robinson, 2002).

Il *task based approach*, quindi, si è mostrato utile per superare ed integrare gli approcci che variamente enfatizzano solo aspetti lessicali, o solo morfo-sintattici, o solo culturali ed interculturali, o solo scritti, solo audio-visivi o solo orali, cercando di rispettare le tensioni cognitive attivate nella mente dell'apprendente ed i bisogni comunicativi e linguistici collegati al mondo reale. Ha inoltre favorito una acquisizione

della lingua da livello A1 a livello B1 per la maggior parte dei partecipanti al corso, come hanno dimostrato i risultati degli esami finali.

Bibliografia

- Bygate, M., Skehan, P., and Swain, M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks*, Pearson Education Ltd., Harlow, 2001
- Dörnyei Z., 'Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom', in *Modern Language Journal*, 81, 1994, pp.273-284
- Dörnyei Z., *Motivational Strategies in the Language Classroom*, C.U.P., Cambridge, 2001
- Ellis, R., *Task-based Language Learning and Teaching*, O.U.P., Oxford, 2003
- Hulstijn, Jan H., 'Incidental and Intentional Learning', in Doughty, J. C. and Long, H. M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Oxford, 2003, pp.349-382
- Lepschy, A.L., Tamponi A.R. (eds.), *Prospettive sull'Italiano come Lingua Straniera*, Guerra, Perugia, 2005
- Nunan, D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, C.U.P., Cambridge, 1989
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D. and Linnell J., 'Language Learners' Interaction: How does it Address the Input, Output and Feedback Needs of L2 Learners?', in *TESOL Quarterly*, 30, 1996, pp. 59-84
- Prabhu, N.S., *Second Language Pedagogy: a Perspective*, O.U.P., Oxford, 1987
- Robinson P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, C.U.P., Cambridge, 2001
- Robinson P. (ed.) *Individual Differences and Instructed Language Learning*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2002
- Skehan, P., 'A framework for the Implementation of Task Based Instruction', in *Applied Linguistics*, vol.17, 1, 1996, pp. 38-62
- Skehan, P., *Cognitive Approach to Language Learning*, O.U.P., Oxford, 1998
- Skehan, P., 'Task and Language Performance Assessment', in Bygate, M., Skehan, P., and Swain, M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks*, Pearson Education Ltd., Harlow, 2001, pp.167-185
- Skehan, P., 'Theorising and Updating Aptitude', in Robinson, P. (ed.) *Individual Differences and Instructed Language Learning*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2002, pp.69-93
- Snow, M.A. & Brinton, D.M. *The Content-Based Classroom: Perspectives On Integrating Language And Content*, Addison Wesley Longmann, New York, 1997
- Tamponi, A.R., *Integrating Language and Content in University Courses*, CILT Web-based publications, London, 2004
- Tamponi, A.R., Puntili, D., 'Intercultural tasks to discover foreign language contexts: a dynamic meeting between cinema and literature', in *TuttItalia*,

Association for Language Learning, Spring Issue, 2006

- Tamponi, A.R., *Italiano a Modello*, Bonacci, Roma, 2006
- Willis, J., *A Framework for Task-based Learning*, Longman, London, 1996

ESP: THE FUTURE OF ENGLISH IS LEXICAL

SHARON HARTLE – UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

Abstract

Questo paper descrive l'approccio lessicale adottato in un corso di inglese specialistico per la facoltà delle Scienze della Formazione dell'Università di Verona. Verrà fornita una descrizione dell'importanza della ,lexicogrammar' con riferimento sia alle teorie che ai materiali sperimentati nel corso degli insegnamenti.

The Background in ESP teaching: lexis in isolation.

Up until relatively recently the norm in general L2 language teaching, reflecting structuralism in linguistics, was to focus on teaching grammatical rules illustrated at sentence level, at the expense of lexis, which was often added on seemingly arbitrarily "just to provide an example of the rule". Now times are changing and the importance of lexis is recognised ever more frequently, but there is always the danger of the pendulum swinging too far the other way to focus on lexis in isolation rather than together with grammar in what is commonly known as the lexicogrammar.¹

In many materials currently available for the teaching of ESP courses, there is also another preoccupation with single items of lexis in isolation, but it is for a slightly different reason. Material writers seem to assume that specialised learners are already competent users of the L2 at a general level, and now have two basic tasks. Firstly, they need to concentrate on the specialised lexis of the field they are interested in and, secondly, develop their comprehension skills. It is not, however, necessarily true that average ESP learners are already competent, in fact, the learners on the B1 Education Studies Course which is the focus of this paper, were at a low intermediate level, and actually needed to develop their basic productive and receptive competence overall. Having said that, it is true that working on specialised lexis and skills is a priority for these learners, but it is the way in which they often work on them which is being questioned. Many both traditional and more up-dated teaching materials tend to introduce learners either to what amounts to lists of

single words or expressions, from a semantic viewpoint rather than considering the way words combine and work together, or concentrate on vocabulary in a pre or post stage of skills work.

This means that a learner may recognise the meanings of lexicalised items in a specific context, but may not be able to use that item in other contexts or know how to combine it with other items that collocate with it. Lip service is paid to lexical structure in some approaches with exercises such as word building, or affixation, but it is the semantic aspect of single or compound words which is generally favoured, and these only in certain isolated contexts.² Lexical items are rarely studied as units that work together within specific contexts where they co-exist with the co-text and interact with it.

'The Lexical Approach' by Michael Lewis³

Approaching language through the systematic study of lexis and the way it is used grammatically is becoming increasingly common in mainstream L2 teaching today. Much of the work of this type that was developed for our Education Studies ESP course was based on ideas that Lewis described in his book, "The Lexical Approach" (Lewis 1993). This approach has proved to be particularly effective for ESP precisely because these learners do need to focus on specialised lexis but in such a way as to enable them then to use that language to communicate with colleagues in their particular fields.

Two things need to be considered, therefore, at this point:

1. How should lexis be defined if it is not to be considered merely as single words?
2. How can an ESP teaching approach be put into practice incorporating this new definition?

To answer the first question, Lewis speaks of lexical items, which are not only single words but also groups which are "socially sanctioned units" (Lewis 1993: 90) when quoting McCarthy⁴:

"Lexical items, then are **socially sanctioned independent units**. Many are words but many consist of multi-word units. The existence and importance of formulaic many-word units is discussed by many commentators:

...much native speaker language is formulaic; it is simply that the native speaker usually has a vastly greater range of formulae to call upon for use in a wider range of strategic domains." (McCarthy)

Lewis divides these lexical items into four basic groups: words, multi-word items, institutionalised expressions, sentence frames or heads. These will be considered in turn as the materials used in our ESP course are analysed.

A Skills based Approach for ESP: Observe, Hypothesise and Experiment

Lewis and others, such as Dave Willis⁵, have pointed out that it is not necessary to develop completely new methodologies but to adapt the existing ones. In ESP

teaching a skills based approach is particularly useful as in professional contexts skills such as reading and writing often need to be developed in ways that are not necessary in general English courses. Adopting such an approach has the added advantage of working with texts that provide natural contexts for the language so that these texts can be used as the departure point for analytical study of the language. This work can be organised, as Lewis suggests, in a 3 part model where learners observe the new language, by means of various consciousness raising activities, hypothesize about its usage and then experiment with it producing their own meanings, and discovering what they can and cannot do in order to communicate successfully.

An Example of this Approach in Action

By looking at a concrete example of how lexical items were approached in the classroom, the type of work being done will be clear. In this paper, there is only enough space to consider the analysis stage of the lexicogrammar actually carried out by the learners. This stage, however, was followed by an experiment stage where learners were encouraged to use the language in various different contexts. In this particular text learners were introduced to the language via the text in a skills-based approach

Learning Skills

Learning^(ve) how^(bl) to^(bl) do^(bl) something^(bl) is not an innate skill. In any group there may be learners^(ve) who have^(re) developed^(re) very^(re) successful^(re) learning^(re) skills^(bl) and^(bl) study^(ve) habits^(bl), but there will, almost definitely, always be those^(re) who^(re) study^(ve) in^(bl) an^(bl) inefficient^(bl) way^(bl) or are^(re) not^(re) aware^(re) of^(re) useful^(re) study^(ve) skills^(bl) that would be of help to them. There^(wh) is^(wh) a^(wh) whole^(wh) range^(wh) of^(wh) approaches^(bl) to^(bl) study^(ve) and learning^(bl) that work well for some people but not for others, too, and this also needs to be taken into account. If we consider language^(bl) learning^(ve), for example, there^(wh) are^(wh) those^(wh) who^(wh) just^(re) seem^(re) to^(re) pick^(gr) the^(bl) language^(bl) up^(gr) without needing to study^(ve) consciously at all, and there are those, at the other end of the cline, who^(re) try^(re) hard^(re) to^(re) familiarise^(gr) themselves^(gr) with^(gr) new^(bl) language^(bl), but perhaps do not understand completely how that language is used. These individuals will find^(re) it^(re) very^(re) hard^(re) to^(re) learn^(ve) the^(bl) language^(bl), since, as professor Henri Adamchewski said, at the IATEFL conference in 1992, reiterating what others had said before him: "You cannot learn^(ve) what you do not understand."

Teachers who^(re) have^(re) trained^(gr) for^(gr) their^(bl) jobs^(bl) are usually aware of why they want learners^(ve) to do something in a particular way, and why they have chosen certain classroom activities. Learners^(ve), on the other hand, have not trained^(ve), like their teachers, and may regard the "old" activities they are familiar with from previous learning^(ve) contexts^(bl) as being the "right" ones. They may perform the tasks teachers ask them to, but without understanding why they are doing these things. Discussion, for example, of why it is more beneficial to work in pairs or groups in class, or at home, can help them to understand the rationale behind the methodological choice, and once they understand why^(re) a^(re) particular^(re) study^(ve) habit^(bl) is successful, (if it is successful for them, of course) they^(re) will^(re) probably^(re) have^(re) mastered^(ve) a^(bl) useful^(bl) new^(bl) study^(ve) skill^(bl).

Students^(ve) need^(re) not^(re) only^(re) to^(re) learn^(ve) why^(bl) they do things but often what^(bl) they are learning^(ve). The approach to helping them can be very simple. Teachers can simply tell them at the beginning of the lesson what^(re) they^(re) will^(re) study^(ve) in that lesson or can ask them at the end of the lesson what^(re) they^(re) have^(re) learned^(ve). Here, it is important to respect the learner's^(ve) choices too. You, as a teacher, may decide that a certain aspect of the subject you are teaching is very important, but if the learner^(ve) does not see that as being relevant or interesting to him or to her personally, then they^(re) will^(re) probably^(re) find^(re) it^(re) hard^(re) to^(re) get^(gr) the^(gr) hang^(gr) of^(gr) it!^(bl) Your job, then includes making learners^(ve) aware of why^(re) they^(re) should^(re) study^(ve) in^(bl) certain^(bl) ways^(bl) and what options are open to them, and also what they can study^(ve) (not must study), why^(re) it^(re) would^(re) be^(re) beneficial^(re) to^(re) familiarise^(gr) themselves^(gr) with^(gr) certain^(bl) things^(bl), but at the same time, providing^(re) learners^(ve) with^(re) a^(bl) study^(ve) framework^(bl) which gives them clear choices about what^(re) they^(re) want^(re) to^(re) learn^(ve) to^(bl) do^(bl).
(ye = yellow); (bl = blue); (re = red); (wh = white); (gr = green)

The detailed reading of the text, however, was actually replaced by a guided discovery of the items to be studied. This corresponds to Lewis' Observe stage where ideas are formulated about how language is used in the context of the article. The focus of the work here is 'learning' and by means of the guided discovery learners explore the text, guided by a series of questions to help them understand the way the lexical items work together.

By looking at the text above and the Guided discovery work below, we can see clearly how the lexis has been redefined according to Lewis' categories, mentioned above.

The items highlighted in yellow are examples of lexical items belonging to the lexical field of learning and the study started with the verb forms, observing how these items change when they change word class:

Language Connected to Learning: Look back at the text you have read to see how this language works.

PART A: Word Class

- 1) "Look at the word **learn**. Sometimes it changes to become "**learner**" and sometimes "**learning**".

Which word refers to a **person**?

Which one refers to an **activity** as a type of "thing"?

- 2) How is the form "**learning**" different in these two examples?

"**Learning** how to do something is not an innate skill."

"previous learning contexts."

- 3) Now look at the word **study**. How is it similar and how is it different?

PART B: Collocations and Patterns

You can learn a lot from the information that comes before and after a word. Look at the text to discover:

Which words can go with **study** to make a new two word noun? (In these cases study is always used to describe something like a study habit.) What about learning?

Look at this example from the text:

Teachers who have **trained for their jobs** are usually aware of... We can identify a specific pattern here: train + for which goes with their + jobs

Find the patterns for these verbs: pick, familiarise, find, try, develop and master.

- 3) If you look at **learn** you will see different possible patterns: find 5 ways to use learn.

PART A: Word Class

In this section the word is studied in context to see how the word changes depending on its function in the clause. First the word "learn" is introduced in stages and then the learner is asked to work more independently to find similar changes for the verb "study".

By working with a real text as a reference point, the learners already begin to see single words as participants in wider contexts, and to study the lexicogrammar rather than simply grammar or simply lexis. They are also able to draw their own conclusions based on the text, which tends to make them more autonomous and confident. These examples, however, are still examples of "single words", which are, in fact, the first of Lewis' four categories. What is different here, from traditional

approaches is that they are not being studied in isolation but as part of a text where they occur naturally together with their co-text.

Lexical items, however, include more than 'single words' and the next stage is to turn to the "multi-word items", which Lewis divides into two more categories: "polywords" which are highlighted in green in the article, for example, pick something up, familiarise yourself with something, train for something, get the hang of something. (This category includes both phrasal verbs and compound nouns as well as expressions which may be less easy to identify such as "at all" highlighted in pink in the text, which have more than one part but may still be considered to be one "chunk" semantically.) The two examples highlighted in purple, find it hard to do something, try hard to do something, may not, perhaps, be considered to belong to the lexical field of "learning", but they are, in any case, polywords which are relevant to the field and are therefore, both useful and of interest.

The second category of multi-word items is "collocations", which are highlighted in blue in this text when they occur after the main item, learning skills/study habits, or in red when they precede it. Often, the preceding items tend to be "less fixed"⁶ than those which follow the main item. The "less fixed" collocations are, however, instances of the collocation process that are interesting to note, that are very helpful for the learners, who frequently have trouble with precisely this type of collocation, as it is often different in their L1. Examples of these are expressions such as "**develop+very successful+learning skills**" (at the beginning of the text) or "**provide+learners+with+a+study framework**" (at the end of the text).

By studying a collocation such as "**train+for**" in context, a learner can discover that train for can collocate with a possessive adjective, in this case your and a profession noun of some kind (job, career). This is different in the case of "train + to become/be" which collocates with a proper noun referring to a specific professional role such as teacher or doctor. In this way collocations can be seen to form patterns or models which can usefully be brought to the learners' attention. Collocation, in fact, is the focus of the second part of the guided discovery work looked at above.

PART B: Collocations and Patterns

In this section the learner is asked to consider collocation above all as a process, so as to become familiar with the polywords, collocations and patterns that arise as a result. As in Part A of the guided discovery the learners are asked to study firstly examples provided for them from the text, and then to find different patterns themselves, using the text as their reference point.

Lewis' third category is what he calls "institutionalised expressions" which are not present in this text, as they tend to occur more frequently in spoken language. They are similar to polywords but differ in that they are formulaic chunks of language used for particular pragmatic purposes such as, for example, greeting someone formally on the telephone by answering: "Good Morning, University Language Centre, Can I help you?" in English, which, in Italian would be: "Pronto, chi parla?"

His fourth category is what he calls sentence frames or heads, and these are phrases which are sometimes referred to as signposts in texts. They are formulaic phrases that indicate the writer or speaker's intentions to the reader or listener in a clear way, so that they can follow the discourse more easily. Learners can be encouraged to use such phrases to structure their own discourse when writing. The examples in this text are:

"There's a whole range of approaches to....." or

"There are those who....."

They have not, however, been included in the initial guided discovery they are introduced at a later stage when the focus of the work being done is on writing skills.

Conclusion

In conclusion, we have seen how a lexical approach can be integrated into a skills based approach to help learners not only become familiar with the meanings of isolated lexical items but study them in context together with the co-text that occurs naturally with them. At this point the words of Mario Cordona⁷, when criticising teaching that relies overly on grammatical rule formulation⁸ are particularly apt. It really is time to stop thinking of "language as a building, made with grammatical cement and single bricks called words."

Language is a living network of interacting elements that flow together forming and reforming as they go to make new meanings, like pieces of a the mosaic-like images that form and reform in a kaleidoscope picture, changing constantly, but coherently, where each piece plays its own essential role in creating the picture.

¹ Halliday defined the lexicogrammar like this: "A language is a complex semiotic system composed of multiple LEVELS, or STRATA (these two terms are often used synonymously for this concept). The central stratum, the inner core of language, is that of grammar. To be accurate, however, we should call it LEXICOGRAMMAR, because it includes both grammar and vocabulary. These two, grammar and vocabulary, are merely different ends of the same continuum - they are the same phenomenon as seen from opposite perspectives." (Halliday1994:15) Halliday (1994) *An Introduction to Functional Grammar* 2nd Edition, Edward Arnold, London.

² See materials such as: Harding (1998) *Going International*, Oxford University Press, Oxford. Riley (1991) *English for Law*, Macmillan, London and Basingstoke. Tiersky and Tiersky (1992) *The Language of Medicine in English*, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, New Jersey.

³ Lewis (1993) *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove, England.

⁴ McCarthy (1991) *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.

⁵ Willis (1990) *The Lexical Syllabus*, Collins Cobuild, London and Glasgow.

⁶ For an interesting discussion of the nature of collocations and how fixed they are see Nattinger and De Carrico: Nattinger, and De Carrico, (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

⁷ Cardona (2000) *Il Lexical Approach e I Processi della Memoria Alcune Divergenze*, (Dolci, Celentin (eds.) *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*), Bonacci, Rome.

⁸ "...quasi quest'ultima fosse la struttura portante della lingua, la struttura in cemento armato sulla quale edificare la competenza linguistica, mentre il lessico, che di tale struttura costituirebbe i singoli mattoni, venivalasciato a se stesso." (Cardona: 1)

TANDEM SPECIALIZZATO – SCAMBIO DI LINGUE SU MISURA PER STUDENTI DI LIVELLO AVANZATO?

JÜRGEN WOLFF – TANDEM FUNDAZIOA DONOSTIA/SAN SEBASTIÁN, (TRAD. PATRIZIA GRIBAUDO)

Abstract

Taking into account the increasing share of professional language in the demand for foreign languages, we try to find out if the tandem language exchange approach could offer a solution.

“Tandem” non significa solo bicicletta sulla quale due persone si impegnano per andare avanti insieme, ma è anche una modalità sociale, in cui due persone di madrelingua diversa conoscono la lingua e la cultura dell’altro aiutandosi reciprocamente. Il metodo viene applicato come tandem individuale, cioè a coppie, e come corso tandem, cioè due corsi che si uniscono in fasi binazionali o bilingui. La designazione delle coppie è effettuata da mediatori appositamente formati, che in molti casi sono allo stesso tempo insegnanti dei corsi. Le istituzioni, che impiegano il metodo nei programmi ERASMUS, nei gemellaggi universitari, nei corsi estivi intensivi, nei viaggi linguistici, nei soggiorni in vacanza e negli scambi giovanili, in gran parte lavorano insieme nella Rete TANDEM, avvalendosi del materiale e delle licenze della TANDEM Fundazioa.¹

Il Centro InterCultural Tandem Donostia/San Sebastián insieme al Centro di Formazione Professionale continua CDE, Alpha&Beta di Merano, Initial di Karlsruhe e CLIC di Lione, hanno avviato il progetto LINGUA del “Tandem specializzato”. La differenza rispetto ad altre esperienze precedenti consisteva, tra l’altro, nel fatto che i partecipanti non sono studenti, ma persone che lavorano. Tuttavia, l’esperienza ha dato risultati interessanti anche per gli studenti universitari.

C’erano perciò alcune condizioni particolari: da un canto i partecipanti facevano tandem oltre al proprio lavoro quotidiano e non era possibile formare grandi gruppi omogenei, il che impediva corsi binazionali o bilingui e fasi intensive; dall’altro, l’orientamento verso scopi concreti era così importante, che le coppie dovevano essere formate solo da membri già esperti nella loro professione.

Abbiamo presupposto che si sarebbero verificati alcuni cambiamenti rispetto al singolo tandem “normale”:

Nei questionari usati per formare le coppie più adatte, occorre creare “finestre” per evidenziare maggiormente l’interesse professionale rispetto a quanto fatto fino ad ora, ponendo solo una o due domande al riguardo.

È necessario preparare i mediatori a differenziare un interesse speciale da un interesse generale e ad agire di conseguenza. Non è comunque ancora chiara la qualifica specializzata necessaria per loro. Da un lato, nell’insegnamento di lingue specializzate si presuppone che sia sufficiente che i partecipanti siano specialisti e che il professore non può e non ha l’obbligo di esserlo. Dall’altro, i mediatori devono essere almeno in grado di valutare la somiglianza tra le professioni in modo tale da rendere fattibile una mediazione tra partecipanti che possono fare ricorso allo stesso vocabolario e/o a processi di lavoro simili.

A causa di questi dubbi sulla capacità necessaria dei mediatori, all’inizio è consigliabile limitare la mediazione ad alcuni settori-pilota ed allargarla poco a poco.

Probabilmente sono inevitabili un orientamento ed una consulenza maggiori, nonché la preparazione di indicazioni riguardo al materiale ausiliare. Tuttavia, la ricerca di testi tecnici è lasciata ai partecipanti, che sanno meglio di che cosa hanno bisogno. Una delle attività più importanti di questi tandem specializzati può essere la creazione di “dizionari” personali della specializzazione comune. Non vi sono molte difficoltà durante le spiegazioni, perché si può ricorrere alla terminologia standardizzata. Tuttavia, possono sorgere problemi con la decifrazione della sintassi, nonché con varie “parole di scarso contenuto” in casi-limite tra lingua speciale e generale. È più importante applicare strategie di lettura-comprensione ed aiutare il partner durante la decifrazione. Eventualmente occorre scrivere “consigli” a questo riguardo.²

Fino ad ora il metodo tandem è stato usato principalmente per studenti delle Facoltà di Lettere od Scienze della Formazione. Con la partecipazione di tecnici, commercianti, persone che lavorano nel campo delle scienze naturali, cambierà lo stile di apprendimento e saranno necessarie altre modalità per strutturare l’aiuto fornito all’inizio al tandem.

Nel corso delle prime esperienze sono emerse altre differenze essenziali, ma anche aspetti comuni con il tandem normale:

- a) In entrambi i casi è importante la simpatia personale, il cui influsso si percepisce anche riguardo ad argomenti “asettici” quali l’economia. Durante la mediazione occorre fare attenzione alla concordanza non solo dei fattori e dei profili professionali, ma anche di quelli personali.
- b) Dato che un “nuovo inizio” richiede uno sforzo a chi lavora e si trova dopo il lavoro per fare un tandem, si tende a deviare verso argomenti “più piacevoli” rispetto a quelli professionali, anche se in origine erano state fatte scelte specializzate.

- c) Sarebbe necessario non solo un livello di lingua più elevato (almeno 300 unità didattiche) rispetto al tandem normale (frasi con due complementi, un tempo passato, cioè secondo la struttura del corso 100-120 unità), ma possibilmente anche la conoscenza delle istituzioni del paese del partner.
- d) Vi sono particolari difficoltà con le abbreviazioni e le parole relative ad istituzioni, che non sono equivalenti nell'altro paese.
- e) Se uno dei componenti del Tandem viene dall'estero, occorre richiederogli di portare letteratura o riferimenti www sull'argomento. È molto più facile trovare riviste straniere per un tandem normale che libri specializzati nell'altra lingua.

Vi sono tre aspetti che vorrei ora affrontare in modo più approfondito:

1.) Analisi del livello e delle esigenze

Offriamo il Tandem specializzato a partire dal "Zertifikat DaF" (certificato di tedesco come lingua straniera), cioè il grado medio e superiore. Se questo livello è assicurato, non vengono effettuati altri test standardizzati prima dell'inizio del tandem. Tuttavia, è consigliabile che durante i primi giorni i partecipanti registrino un nastro con i loro interventi per valutare gli errori più frequenti.

Innanzitutto le coppie del tandem vengono selezionate tramite un questionario, in cui possono essere indicate le "ragioni professionali". In tal caso si usa un questionario aggiuntivo che è lo "sportello di ingresso al tandem specializzato" e in cui va specificato quanto segue:

- settore dell'azienda
- qualifica professionale, processi di lavoro tipici
- titoli di studio
- dimensioni dell'azienda
- luogo previsto per gli incontri del tandem
- profilo di conoscenza (per quanto riguarda la comprensione uditiva, la comprensione di testi, la grammatica, la sintassi, il vocabolario, l'espressione scritta, la conversazione libera e la traduzione, secondo l'autovalutazione dei deficit e gli approcci desiderati)
- approcci (ad esempio, leggere la corrispondenza commerciale, leggere testi tecnici/specializzati, effettuare ispezioni di aziende/macchine, telefonare, commerciare, scrivere lettere, fare elenchi di vocabolario, tradurre, interpretare, fare la revisione di articoli)
- modalità sociale in cui si usa la lingua straniera (da solo, a coppie, in gruppo, in riunioni)
- mete concrete e desideri addizionali
- proporzione di interesse generale e professionale
- apporti propri

Si svolge quindi una conversazione personale tra il mediatore e i singoli interessati, e solo successivamente viene fatta la presentazione della coppia.

2.) Contenuti

Ecco ora alcuni esempi di coppie di Donostia/San Sebastián:

- Diplomata in turismo e istruttore di gruppi giovanili
- Avvocati
- Psicologa, filosofa
- Ingegnere di elettrotecnica, ingegnere di tecnica automobilistica
- Insegnanti di lingue / traduttori

I punti essenziali sono stati sia il lavoro sul vocabolario sia l'approfondimento della conoscenza delle condizioni di lavoro. È emersa così la necessità di un "orientamento al prodotto", ad esempio, tramite lo svolgimento di compiti utili per l'attività professionale.

Il mediatore dovrebbe mettere a disposizione dizionari ed una biblioteca ben attrezzata (con opere di divulgazione, enciclopedie illustrate e simili). Spesso le visite alle rispettive aziende sono un complemento opportuno.

3.) Condizioni organizzative

All'inizio nel progetto c'erano quattro modalità organizzative:

- a) Donostia/San Sebastián: mediazione delle singole persone nell'istituzione
- b) Merano: gemellaggio di gruppi professionali identici in una regione bilingue
- c) Karlsruhe: gemellaggi transfrontalieri
- d) Lione: rapporti tra aziende

Trasferendo l'esperienza all'università, i modelli a) sono più interessanti per gli studenti ERASMUS, e i modelli b) e c) per i gemellaggi tra università. Non descrivo perciò l'esempio di Lione.

Con il tempo è stato necessario cambiare gran parte di questi approcci a seconda delle esperienze pratiche. Perciò, tra l'altro, il risultato è stato il seguente:

DONOSTIA/SAN SEBASTIÁN

È possibile effettuare la mediazione solo razionalmente, cioè se è possibile conoscere la professione e l'attività attuale mediante banche dati.

Ad esempio, può capitare che durante un corso estivo ci sia un pediatra che vuole conoscere l'assistenza sanitaria ai bambini dei Paesi Baschi, quindi all'inizio del corso il mediatore deve trovare un pediatra basco o "almeno" un'infermiera di bambini con un livello di tedesco elevato, interessata ad un tandem specializzato...

Dato il tempo limitato di molte persone che esercitano una professione ed una frequenza di viaggi elevata, è quasi impossibile organizzare Tandem specializzati

durante corsi che durano meno di un mese, ad esempio i corsi estivi, ed è molto più facile unire corsi paralleli.

MERANO

All'inizio si supponeva che sarebbe stato sufficiente mettere insieme persone che parlano tedesco o italiano e che fanno la stessa professione, ad esempio, guardaboschi. Tuttavia, occorre tenere presente che uno stimolo importante per creare tandem specializzati è la curiosità, per cui non ha senso mediare con persone che lavorano insieme nella stessa azienda già da molto tempo.

Possono sorgere effetti di razionalizzazione, che sono indesiderabili dal punto di vista del professore di lingue: i medici, che dovevano scrivere rapporti in tedesco o in italiano per il trasferimento di pazienti in Austria o alla regione più vicina in cui si parla italiano, tendevano a scrivere i rapporti per l'altro partner invece di insegnare a quest'ultimo le formule e la terminologia adatte.

KARLSRUHE

La maggiore difficoltà riscontrata quando si inizia ad organizzare progetti transfrontalieri consiste nel trovare "dall'altro lato" le persone giuste a cui rivolgersi, le possibilità di pubblicità e il pubblico target, il che richiede un grande sforzo aggiuntivo. Nel nostro caso si è trattato delle aziende ferroviarie di entrambi i lati della frontiera.

Naturalmente entrambe hanno una struttura gerarchizzata a vari livelli, dei quali ciascuno indica il livello più alto quando si tratta di progetti nuovi come il "Tandem specializzato" riguardo ai quali non si può decidere con le norme esistenti.

Per tornare ora alla domanda iniziale, possiamo dire che con il tandem specializzato sicuramente si può ottenere uno "scambio su misura" e quindi offrire un complemento di successo oppure una variazione per la classe degli studenti di livello avanzato. Tuttavia, non bisogna dimenticare che:

- è anche necessario imparare a prendere le misure
- ci vuole un consulente qualificato³
- non sempre ci sono "in stock" tutte le taglie, le materie, ecc. per un lavoro su misura.

¹ Per informazioni generali sull'approccio "Tandem", vedi www.tandemcity.info

² Tandem Fundazioa offre materiale adatto sul sito web specializzato per mediatori www.tandem-fundazioa.info

³ Si svolgono corsi di formazione regolari, ad esempio a novembre 2006 a Vicenza/Venezia.

5. Autoapprendimento

SELF ACCESS AND AUTONOMY - WHAT AUTONOMY?

IAN MICHAEL ROBINSON – UNIVERSITY OF CALABRIA

Abstract

Un'indagine sull'apprendimento autonomo basato sulla letteratura e un "case study" all'università della Calabria. Si rivela la complessità di un obiettivo, l'autonomia, che tanti accettano senza interrogarsi su tutte le variabili.

This work looks at the rise of self-access and notes the connection between self-access facilities and the ideas of language learner autonomy in the ELT field. An understanding of what is meant by autonomy in this field is ascertained through a review of the literature. A similar review gives a clear understanding of what self-access facilities and, more specifically, self-access centres are. The self-access centre at the University of Calabria (UNICAL) in the south of Italy is used for providing the context for a case study into a self-access centre. A questionnaire survey was used to provide information about the learners' thoughts and opinions about the centre and learner autonomy. The results show that the learners have different ideas of what autonomy is but show a positive opinion of the centre and the idea of self-access and autonomy in language learning. The work then draws implications for ELT.

A review

In English Language teaching there is a lot of talk of autonomy and the use of self access centres. A university language centre is a good setting for a self access centre and as a place in which to try to reach the aim of language learner autonomy within the field of English for specialised purposes. A review of the literature gives many different descriptions for these terms.

Self access centres (SAC) have been well described by Miller and Rogerson-Revell (1992, 229). They identified four types of self access. A "Menu-driven" SAC has a menu from which the learners can choose what material they want to use. This can be a paper menu or an electronic one. In a "Supermarket" SAC the learners can wander around the centre and all the material is on display and they see what

they like. In a “Controlled access” centre the students are limited to what they can use. This means that some form of selection is made for them by a guardian (an instructor, tutor, or electronic means) usually after an evaluation test and an examination of the learners academic profile – an economics student would be guided towards business material and kept away from English for engineers, for example. In an “Open access” SAC the learners can use what they want with no restrictions; very similar to a library. These descriptors describe the systems and not the physical appearance. SACs can vary incredibly in their physical form. One can be a box in a room with material in it, another a cupboard or a desk. It can also be, as in the case of UNICAL, a modern glass -fronted purposefully- built block with special computer and video rooms and tutorial rooms.

Autonomous learning is another term that does not have a single meaning connected to it. However, it is one that brings with it high expectations. Nunan (1996, 14) stated that it was an “end towards which all teachers ought to work.” Gomes de Matos (2002) included it in his list of language learner rights. Boud (1988, 17) claimed that it was a “goal of education, an ideal of individual behaviour, and an integral part of learning of any type.” Candy (1988, 59) noted that “it leads to the development of autonomous individuals” and that these are “people who exhibit qualities of moral, emotional and intellectual independence.” The idea of autonomous learning has been linked to great philosophers: Immanuel Kant and Rousseau. Although often thought of as a modern western idea, one of the clearest definitions comes from a very different source. Chu His, a Chinese Sung Dynasty Scholar (1130-1200), wrote that if you are in doubt, think it out for yourself. “Do not depend on others for explanations. Suppose there was no one you could ask, should you stop learning? If you could get rid of the habit of being dependent on others you will make your advancement in your study.” (Pierson 1966, 56). A more modern definition specifically for language learning was written by Henri Holec. He wrote (1981, 3) that it concerns “the ability to take charge of one’s own learning”. Thomson (1996) considers this an innate quality, Holec does not. Holec (1981, 7) noted that “there must be a learning structure in which control over the learning can be exercised by the learner”. Is an Italian university language centre – centro linguistico d’ateneo (CLA) - such a structure?

Practical considerations

For autonomous language learning to be implemented there are various questions that must be addressed. In autonomy the learner takes control of many of the very basic ideas in teaching: the What, When, Where, Why and How. These translate into more concrete ideas of the need to do various things: the learner must determine the objectives, define the contents and the progression, select methods, techniques and material to be used, monitor the procedure of acquisition, and, evaluate what has been acquired.

There is also more to it. It is a political statement. The power in the relationship is

being moved. The learner is taking on a decisional role. The power determinant is moving away from the institution and moving to the individual. One question that arises from this is whether language learner autonomy is a goal that should be set in a society that does not value individualism as most western societies seem to these days. By advancing autonomy in language learning it is possible that we are expecting the learners to take on a decisional role that they do not want to take on. It can be argued that this reflects a political movement of decentralisation and is a way for the institution to shirk its responsibility of decision making.

It is useful to investigate what full learner autonomy may mean in a university language centre context. The learner should have perfect knowledge to have perfect autonomy. To make informed choices a language learner must have the facts to choose from. This means that somehow the learner must get the knowledge about different methods, different material, different styles and strategies. This knowledge must come from somewhere. It is therefore necessary to teach this, but this would take away time and resources from the language teaching.

Each student should then be able to choose what and when to study. This could bring various problems with it. The structures would need to be available when the learner wants them, even for those who have a decidedly nocturnal approach to life. Many structures would have problems if 200 students decided they wanted the same material at the same time. Evaluation also becomes problematic. It is difficult to evaluate the achievement of a goal if all students are setting their own goals. A university is, after all, an institution where we affirm that certain levels have been reached. If the learners are all setting different goals, then there is no one standard that should be reached.

The decisional role has been taken away from the instructor and placed in the hands of the learner. A learner may autonomously decide to learn independently, or might take an autonomous decision to learn with an instructor. The structure would face the problem of whether or not it has the resources to offer individual instruction to every learner. UNICAL has over 35000 students enrolled and almost every degree course has a language element. The institution could not deal with such autonomy. Some learners might autonomously decide that they do not wish to learn a second language.

Case study

It was determined to use the CLA at the University of Calabria for a case study. All students coming to the CLA on a randomly chosen day were given a written questionnaire to complete.

Of the 102 people who completed this questionnaire, 51 were at the CLA to do self study – the term that is applied for autonomous language study at the CLA. Of these, 39 were there to use CD ROMs, 31 to work online, 40 to work with videos, 20 to do reading and 5 to have tutorials. 29 said they came there 3 or 4 times a week, 6 twice a week, 15 once a week, and the rest less than that. 59 of those

who answered this questionnaire had come to learn English; 6 for French and 2 for Spanish. The centre was overall evaluated highly; 9 stated that the facilities are excellent, 36 that they are good and 11 satisfactory. Only one person expressed a slightly negative idea. The majority of people questioned were there to pass an exam, 48 replies, with 14 there to prepare for courses, 18 for personal benefit and 8 replying that they were there to reap better employment opportunities.

When asked if they learnt better with a teacher, 33 replied yes and 23 no. This was followed up by an open question of why and some of the answers were: I do not have enough knowledge of English; important so as not to make the same mistakes; to feel secure; the figure of the teacher makes me a lot more responsible; because I have more stimulation; with a teacher the pathway can be set for what is most necessary to acquire greater competence and autonomy; because a teacher knows how to direct you -thanks to technical and linguistic competence. When asked if they enjoyed studying without a teacher, 34 replied in the affirmative and 23 in the negative.

An open question asked the learners "What is autonomy from a student's perspective?" This received the following replies, the numbers in brackets signify how many people gave a similar reply: Learning without a teacher (13) Learn what I know less (6) ;Test oneself (6); Personal way to learn (5); Learn what I don't know yet (3); Understand personal limits (3); Repeat lessons done (2); Before autonomy there is the need to have the basics (2); Good way to improve (2); Use of technology (2); A way to concentrate (1); Finding material (1); Learn vocabulary from different sources (1); Listening (1); No fixed times (1); Self evaluation (1); A means to understand and know my capacity and try my study method (1); A study system for those who have difficulty in expressing themselves finding themselves in front of a teacher (1); Exercising and organisation of work, commitment, capacity to manage learning (1); It is responsible to activate the strategies that best respond to my way of learning (1); It is to learn to understand and organise your own ability (1).

Conclusion

The learners' replies concerning autonomy show that they do understand many of the aspects that the literature refers to, although none identify all. It could be that each person has a personal idea of what autonomy is and what they would like to get from it. Not everyone seeks the full political, social, moral form of autonomy that some people have advocated. Personal limits are important to some of the learners. Most of the learners are happy to learn without an instructor but might want to choose an instructor for some of their learning experience. Generally the CLA is seen as a good structure in which to learn in an autonomous way, whatever that autonomy may mean for the individual.

Language learner autonomy is seen as a culturally acceptable goal within the institution but it has to be actively promoted and that the fact of having a self-access centre does not automatically lead to autonomy. This active promotion includes the

use of suitable material, the identification of the changing roles and the problems of evaluation. Autonomy is not identified as one idea, but can be seen on different levels. Self-access centres can be an asset but the institution must decide what level of autonomy it wishes to promote. Although full language learner autonomy may not be reached there are distinct ELT advantages in aiming for this goal.

Bibliography

- Boud, David ed (1988) *Developing Student Autonomy in Learning second edition*. London: Kogan Page.
- Candy, Philip (1988) "On the Attainment of Subject-matter Autonomy" in Boud, 59-76.
- Cook, Vivian ed (2002) *Portraits of the L2 user*. Clevedon, U.K: Multilingual Matters Ltd.
- Gomes de Matos, Francisco (2002) "Second Language Learners' Rights" in Cook, 305-323.
- Holec, Henri (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Miller, Lindsay and Rogerson-Revell, Pamela (1993) "Self-access systems" *ELT Journal*, 47:3. 228-233.
- Nunan, David (1996) "Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues" in Pemberton et al, 13-26.
- Pemberton, Richard, Edward, S.L. Li, Winnie, W.F and Herbert, D. Pierson eds. (1996) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pierson, Herbert D., (1996) "Learner Culture and Learner Autonomy" in Pemberton et al, 49-58.
- Thomson, Chihiro Kinoshita (1996) "Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity" in Pemberton et al, 77-91.

USO E “RI-USO”: (RI-)ELABORAZIONE DI MATERIALE PER L’AUTOAPPRENDIMENTO

CHIARA CAGLIERIS E SARA RADIGHIERI – UNIVERSITÀ DI MODENA

Abstract

The aim of the project is to provide the self-access centre (SAC) with useful and accessible materials for L2 students of Italian by assessing existing resources, adapting them and creating new ones within the parameters set up by the Common European Framework of Reference.

Introduzione

La didattica in auto-apprendimento riscuote ormai l’interesse di molti ricercatori a seguito della rivalutazione della centralità del discente nel processo di apprendimento linguistico (Holec, 1981; Little,1991; Benson and Voller,1997; Wenden, 2002). Molta attenzione è stata rivolta in particolare a come dotare i centri di auto-apprendimento (Self-Access centre = SAC) di attrezzature multimediali e materiali didattici fruibili in modalità di apprendimento autonomo (Gardner and Miller,1994; Mozzon-McPherson and Vismans, 2001)

Lo scopo del progetto avviato dal Centro linguistico d’Ateneo (CLA) dell’Università di Modena e Reggio Emilia è di creare percorsi specifici di auto-apprendimento per l’italiano (L2) partendo da materiale già posseduto, ovvero attraverso una “ricontestualizzazione” di materiale commerciale già acquisito.

Nell’ottica di un principio di massimo utilizzo dei materiali già in possesso, quella di sfruttare il materiale multimediale già presente diventa una necessità impellente per motivi economici e pratici, e consente inoltre una maggior diversificazione, arricchimento e riqualificazione della didattica in modalità di auto-apprendimento. Con rammarico si nota come spesso una quantità ingente di materiale facilmente reperibile in commercio (libri di testo come Rete-Ed. Guerra, Uno-Ed. Bonacci, ecc.) rimanga inutilizzato in un contesto specifico quale quello dell’auto-apprendimento. A questo problema si somma la necessità di molti centri linguistici di economizzare le risorse e in questo senso la velocità con la quale il materiale generico diventa obsoleto rende ancora più difficile la situazione. Non ultimo è il problema della

mancanza di reperibilità di materiale specifico per l'auto-apprendimento dell'italiano (L2).

Per venire incontro a queste necessità di carattere economico-pratico e didattico il CLA ha iniziato un'opera di rielaborazione del materiale posseduto nel SAC (audio-video, testi, Cd-Rom) e la creazione di percorsi specifici attraverso la "ricontestualizzazione" di materiale commerciale già acquisito nonché di materiale autentico ricavato dal Web o dalla TV. L'obiettivo principale di questa opera di rielaborazione è di creare percorsi specifici di auto-apprendimento per l'italiano (L2) e in particolare poter offrire agli studenti moduli diversificati a seconda delle esigenze degli studenti e dei requisiti dei corsi. I moduli possono essere utilizzati come:

- Modulo integrativo (integrazione delle ore svolte in classe)
- Modulo di recupero (per chi ha problemi di frequenza)
- Modulo obbligatorio (costituente parte integrante del corso)

Questo articolo oltre a fornire una discussione generale sulla metodologia utilizzata per la rielaborazione/creazione del materiale, fornirà degli esempi pratici del materiale in modo da illustrare il risultato dell'opera di adeguamento e ritaratura del materiale stesso. In seguito verrà inoltre illustrato come il materiale venga fruito dagli studenti in modo autonomo con l'ausilio di schede guida in una modalità che si è ridefinita come "auto-apprendimento guidato".

Il concetto di "auto-apprendimento guidato" deriva dalla specifica necessità di integrare la programmazione didattica in aula con attività di apprendimento autonomo. Queste attività mettono lo studente al centro del processo di apprendimento e con l'obiettivo finale di acquisire strategie per imparare ad apprendere in modo autonomo, "Learner training is related to the concept of learner autonomy in that it aims to provide learners with the ability, that is strategies and confidence, to take on more responsibility for their own learning. [...]" (Ellis and Sinclair, 1989: 3)

Descrizione e creazione del materiale

La creazione e rielaborazione del materiale per l'auto-apprendimento è stata seguita da un gruppo costituito dagli insegnanti di italiano L2 e la responsabile del SAC. La collaborazione stretta ha consentito di sviluppare materiali che fossero da un lato fruibili in auto-apprendimento e dall'altro che potessero essere integrati eventualmente nelle attività di classe.

Il materiale è stato ideato sotto forma di moduli che tenessero conto di quattro principali caratteristiche:

- A) che le attività avessero un tempo di svolgimento specifico e/o suggerito,
- B) che le attività fossero tarate secondo i parametri dell'European Framework (CEFR)
- C) che le attività fossero tese a sviluppare le quattro competenze linguistiche
- D) che le attività tenessero conto delle differenze di ogni discente nell'apprendimento di una lingua. Ormai è noto da ricerche trentennali che molte sono le variabili che determinano le differenze di apprendimento individuale, per esempio: differenze

attitudinali e cognitive (Gardner and Lambert 1972), capacità linguistica (Caroll 1981), intelligenza (Genesee 1976), stile cognitivo (Hansen 1984, Willing 1988) ecc.

Proprio per questo motivo alcune attività sono state ideate per permettere un cross-over di livello in modo da non ingabbiare lo studente all'interno di singoli percorsi. Lo studente quindi non si limita ad esercitarsi su un livello pre-determinato ma può confrontarsi, se vuole, con materiale che proponga percorsi di difficoltà differenziata pur rimanendo all'interno della stessa attività (cfr. Appendice 1).

Sono stati elaborati i moduli con attività di due ore per permettere come già menzionato di usufruire dei percorsi come attività di recupero sia dietro richiesta dell'insegnante del corso (tenendo conto del fatto che la durata di ogni lezione frontale è di due ore) sia come richiesta da parte dello studente stesso che senta la necessità di approfondire e/o esercitarsi ulteriormente.

La taratura del materiale è stata eseguita basandosi sui parametri del Framework e quindi sulle competenze linguistiche inerenti a ogni livello. Per ogni attività viene indicata l'abilità linguistica che viene esercitata e allo stesso tempo il livello in cui l'attività si situa. Per fare un esempio, una delle attività per il livello avanzato è un ascolto dal titolo "Alcol e i giovani" (cfr. Appendice 1). Tale attività è tesa ad esercitare la comprensione orale (con una esercitazione di pre-ascolto) mentre le schede di lavoro sull'ascolto esercitano anche la lettura e la produzione scritta (la produzione orale non viene contemplata).

Ovviamente, la natura dell'apprendimento autonomo penalizza l'esercitazione della produzione orale, e per questo motivo si è selezionato tra il materiale disponibile nel SAC il CD-Rom Tell Me More che permette almeno agli studenti dei livelli A1 A2 B1 di esercitarsi in questa abilità (l'importanza di produrre oralmente la lingua oggetto è cruciale per l'apprendimento di studenti principianti). Nella rielaborazione del materiale Tell me more si è intervenuti su due fronti: lavoro di taratura delle attività secondo i parametri del Framework e operazione di classificazione delle Unità secondo il loro contenuto lessico-grammaticale; lo studente è così in grado di scegliere su quale componente grammaticale vuole svolgere le attività di produzione orale, di ascolto, di scrittura e lettura.

Per tutti i livelli e tutte le abilità, laddove è stato possibile, si sono previste attività utilizzando materiali audio e video poiché il loro impiego consente l'approfondimento di aspetti pragmlinguistici e sociolinguistici della lingua oggetto di studio. Per ovvi motivi per i livelli B2 e C1 si sono utilizzati in maggior misura materiali autentici, per fare un esempio, l'ascolto da un programma RadioFeltrinelli, "Elianto" di Stefano Benni o l'intervista a Francesco de Gregori dal programma televisivo "Che tempo che fa". In particolare, in quest'ultima attività si introduce il tema allo studente con una breve spiegazione sulla figura del cantautore italiano, alla quale seguono domande di comprensione circa l'intervista a de Gregori, e infine un esercizio di completamento sul testo della canzone "Calypsos" ed un esercizio sul lessico della stessa (cfr. Appendice 2).

Fruizione del materiale

In questa sezione verrà presentato il percorso che lo studente si trova ad affrontare in modalità di auto-apprendimento utilizzando il materiale predisposto ad hoc. Il tipo di apprendimento proposto all'interno di questo progetto è, come già anticipato nelle sezioni precedenti, un auto-apprendimento "guidato". Questo tipo di apprendimento oltre che riproporre i vantaggi caratteristici dell'apprendimento autonomo (cfr. Benson and Voller, 1997) lascia allo studente la libertà di scelta del tipo di abilità da approfondire e allo stesso tempo lo guida nella scelta del livello e nell'organizzazione dei tempi di svolgimento.

Lo studente che si presenta al SAC è già stato assegnato ad una classe a seguito di un placement test che colloca gli studenti secondo i livelli del Framework. Allo studente in auto-apprendimento viene consigliato di autovalutare il proprio livello di conoscenza utilizzando la griglia del Consiglio d'Europa; questo per dare l'opportunità allo studente di effettuare un cross-over di livello a seconda delle sue capacità nelle diverse abilità linguistiche. Ad esempio, uno studente francese inserito in una classe A2 potrebbe auto-valutare la propria competenza di comprensione orale ad un livello superiore come ad esempio B1/B2. Una volta determinato il proprio livello lo studente sceglie e svolge l'attività (sempre assistito dalla consulente linguistica e/o dalla propria insegnante) ed è tenuto a registrarla nel proprio diario personale, "Diario delle Attività" (cfr. Appendice 3). Nel diario è anche previsto uno spazio per commenti sia da parte dello studente sia dell'insegnante e / o del consulente. Tutto il materiale (attività e diario) viene raccolto in un folder personale che viene conservato al SAC.

Conclusioni

Il progetto, e in particolare la creazione di diversi percorsi modulari e la ricontestualizzazione di materiale già esistente, porta da un lato ovvi vantaggi di carattere economico poiché sfrutta anche materiale già posseduto, dall'altro consente una diversificazione, arricchimento, e riqualificazione della didattica in modalità di auto-apprendimento.

Il tipo di materiale guida inoltre lo studente nelle fasi di scelta del materiale, nonché di utilizzo, consigliando lo studente circa il livello e i contenuti degli esercizi grazie alle schede che accompagnano tutte le attività.

Tuttavia è importante tenere presente che lo studio non era mirato alla valutazione delle ripercussioni in termini di "learning gains" (Morrison, 2005) sugli studenti, quanto alla possibilità di poter rielaborare del materiale riadattandolo sia alle esigenze della classe sia ad una possibilità di fruizione autonoma.

Proprio in questa ottica, il progetto ha tentato innanzitutto di istituire una prassi di collaborazione tra la consulente linguistica e le insegnanti nel tentativo di giungere alla creazione / adattamento di materiale ri-tarandolo sui corsi offerti dal CLA e sul livello degli studenti, pur mantenendo un certo grado di flessibilità in questo

senso. Alla fine del percorso è possibile constatare che la collaborazione stretta tra tutte le figure coinvolte ha portato a poter offrire percorsi personalizzati, e che nel contempo fossero in accordo con le attività svolte in classe; il lavoro è altresì fecondo dal punto di vista dell'offerta didattica che è risultata uno stimolo ulteriore per lo studente che vede il lavoro autonomo inserito all'interno di un percorso specifico e mirato.

Una nota di cautela è comunque necessaria a questo punto se si vuole continuare nella rielaborazione di materiale sia cartaceo sia multimediale per gli studenti di italiano L2 (e per gli studenti di L2 in generale). In particolare sebbene le attività volte all'auto-apprendimento (sia quelle create in-house sia quelle commercialmente disponibili) siano mirate all'autonomia, alla flessibilità dei tempi di studio e di lavoro, alla scelta libera dell'argomento e del livello, in ciascuna di esse si corre il rischio alla fine di costringere lo studente allo studio / riflessione su certi aspetti lessicali o grammaticali precedentemente individuati da chi crea il materiale, tralasciandone magari altri che possono essere ad esempio sollevati dallo studente stesso. A questo proposito si potrebbe pensare di lasciare uno spazio di attività libera all'interno delle schede di lavoro stesse, dove con l'ausilio delle nuove tecnologie, ad esempio Internet o le enciclopedie multimediali, ecc., lo studente possa approfondire da solo o in gruppo determinanti argomenti emersi o stimolati dall'attività stessa (siano essi problemi o dubbi di carattere culturale, sociologico, lessicale, grammaticale, pragma-linguistico, ecc.)

Tuttavia i commenti favorevoli da parte degli studenti che hanno partecipato al progetto (raccolti attraverso la lettura del Diario delle Attività) e l'entusiasmo del gruppo di insegnanti che assieme alla consulente hanno partecipato all'elaborazione del materiale all'interno del progetto, fanno sì che il prossimo obiettivo del CLA oltre quello di continuare ad ampliare l'offerta del materiale di auto-apprendimento guidato, sia quello di tentare una valutazione più oggettiva dell'apprendimento che avviene in modalità autonoma (Morrison, 2005), sia in termini di benefici derivanti dall'acquisizione di abilità linguistiche sia in termini di una riflessione sulla lingua stessa.

Bibliografia

- Benson, P. and Voller, P., eds. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Caroll, J. B. (1981). "Twenty-five years of research on second language aptitude". In: Diller, K. C. *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Ellis, G. and Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English. A course in learner training*. Cambridge: CUP.
- Gardner, R. and W. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Gardner, D. and Miller, L., eds. (1994). *Directions in Self-Access Language*

Learning. Hong Kong University Press.

- Genesee, F. (1976). "The role of intelligence in second language learning". *Language Learning*, 26 (2), 267-280.
- Hansen, L. (1984). "Field dependence-independence and language testing: Evidence from six Pacific islands' cultures" *TESOL Quarterly* 18, 311-324.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, issues, and problems*. Authentik language Learning Resources Lmt. Trinity College Dublin.
- Morrison, B. (2005). "Evaluating learning gain in a self-access language learning centre" *Language and Teaching Research*, 9 (3), 267-293.
- Mozzon-McPherson and M. & Vismans, R. (eds.) (2001). *Beyond Language Teaching: towards Language Advising*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Wenden, A. (2002). "Learner development in language learning" *Applied Linguistics*, 23,1, 32-55.
- Willing, K. (1988). *Learning Styles in adult migrant education*. Adelaide: NCRC Research.
- Benni Elianto RadioFeltrinelli (http://www.feltrinelli.it/PodcastArchivio?pod_ch_id=1000&mese=11&anno=2005) 10 novembre 2005
- *Tell Me More*, 2000, Auralog, Milano
- Intervista di Fabio Fazio a Francesco de Gregori dal programma televisivo 'Che tempo che fa' (RaiTre, 12 marzo 2006)

Appendice 1

Alcol e i giovani (Livello C1- C2)

(Comprensione orale e produzione scritta)

Durata attività: 2 ore

Attività di **preparazione** all'ascolto. Leggi e rispondi alle seguenti domande.

1. Che cosa è l'Associazione Alcolisti Anonimi (A.A.A.)? Esiste un'associazione simile nel tuo paese? Come si chiama?
2. Nel tuo paese l'alcolismo è un problema?

Ascolta **l'intervista** e rispondi alle domande seguenti.

3. A quale età ha iniziato ad usare l'alcol?
4. Che cosa riusciva a fare con l'alcol?
5. L'uso dell'alcol che cosa le ha causato?
6. Perché l'alcol è stato un grande inganno?
7. Descrivi la giornata della ragazza alcolizzata.
8. Come è riuscita ad uscire dalla dipendenza?

Attività di **produzione scritta**.

9. In 250-300 parole, consiglia una tua amica/o che ha problemi con l'alcol.

Obbligatorio per il livello C2, facoltativo per il C1.

10. In 250-300 parole, svolgi uno dei seguenti temi:

- Nel vostro paese è molto sentito il problema della droga?
- Secondo voi ci deve essere una differenziazione penale per gli spacciatori e per chi fa uso di droghe?

Appendice 2

Intervista a Francesco de Gregori (Livello C1 – C2)

Durata attività : 2 ore

A. Ascolta l'intervista a Francesco De Gregori nel corso della Trasmissione "Che tempo che fa" e rispondi alle domande.

Francesco de Gregori è uno dei cantautori italiani più amati. In Italia per "cantautore" si intende un artista che scrive i testi e le musiche delle canzoni che esegue. In genere le canzoni scritte da loro sono considerate impegnate perché i loro contenuti riflettono sugli aspetti socio-politici del paese o contengono considerazioni etico/filosofiche sulla vita.

1. Come definisce l'autore la sua canzone? perché?
2. Di dov'è l'autore?
3. Come si chiama il disco precedente a Calypsos?
4. Perché non ha partecipato al festival di Sanremo?
5. Che cosa dice De Gregori sull'uso dell'espressione "ti amo"?
6. Come descrive Roma? Secondo te ama questa città?
7. Dove vive per la maggior parte del tempo?
8. La canzone "cardiologia" viene definita dall'autore spiazzante, accattivante, invitante o delirante?
9. Il video clip di Cardiologia è definito surrealista; perché secondo te?
10. Come definisce de Gregori la semplicità?
11. Qual'è la canzone perfetta secondo il cantautore?

B. Ascolta la canzone di Francesco De Gregori e indica quali luoghi di Roma riesci ad individuare.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

C. Ascolta di nuovo la canzone di Francesco De Gregori e completa le parti mancanti.

Dall'album Calypsos: Per le strade di Roma

C'è adrenalina nell'aria

Carne fresca _____

Polvere sulla strada

E gente che se la tira _____

E a tocchi a tocchi

Per i gabbiani _____ sulla Magliana

E _____ il sole sui terrazzi della Tiburtina

E tutto si arroventa e tutto fuma

Per _____

Ci sono facce nuove

E lingue _____

Vino da bere subito

E pane _____

E musica che arriva da chissà dove

E donne da guardare

Posti dove nascondersi e _____

Che sono arrivati i Turchi all'Argentina

E c'è _____ presto e chi è arrivato prima

Per le strade di Roma

E c'è un tempo _____

E un tempo per amare

E c'è uno stile di vita

E un certo modo di _____

Quando la notte scende

E il buio _____

E uomini ed animali _____

Lucciole sulla Salaria e zoccole in via Frattina

E tutto si consuma e tutto _____

Per le strade di Roma

E a tocchi a tocchi una campana suona

Per i ragazzi _____

E sognano di fare il politico o l'attore

_____ il presente senza stupore

Ed il futuro intanto passa e _____

E gira come un ladro

Per le strade di Roma

D. Abbina i seguenti termini tratti dalla canzone con il loro sinonimi scegliendo tra quelli proposti nella colonna di destra:

Calano	Meraviglia
Si arroventa	Installarsi
Spunta	Gettare
Buttare	Nasce/esce
Occupare	Diventa bollente
Lucciola	Discendono
Stupore	Prostituta di strada

Consultare il testo solo dopo aver completato tutti gli esercizi.

Appendice 3

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA

CENTRO LINGUISTICO DI ATENEO

Via Vittorio Emanuele n° 59, 41100 Modena

Telefon +39 059 205 70 01 | Fax +39 059 205 70 07

<http://www.cla.unimo.it>

Diario delle attività svolte in auto-apprendimento (Daily Log)

Nome e Cognome: _____

Lingua: Italiano _____

Livello del corso: _____

Attività	Data	Durata Sessione	Commenti (Studente)	Commenti (Adviser/Insegnante)

LA PSICOLINGUISTICA RUSSA E IL PROBLEMA DELL'AUTOAPPRENDIMENTO DEI LINGUAGGI SPECIALISTICI

RIMMA URKHANOVA – LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

Abstract

The author tries to present some ideas of L.Vygotskij (1896 -1934) as still actual and interesting because of their heavy emphasis placed on cultural and social origins of language and thought.

Con lo sviluppo della civilizzazione si è determinata l'esistenza di molte lingue specifiche, collegate al processo di "specializzazione" della vita. Ogni settore richiede l'uso di una lingua particolare, contenente campi lessicali specifici, con una morfologia propria: (per il russo delle scienze naturali, per esempio, sono molto tipiche le locuzioni attributive, le locuzioni verbali e nominali, le forme verbali impersonali, le costruzioni passive, i tempi verbali al presente). Il linguaggio specialistico è spesso collegato con i sistemi delle lingue artificiali o "metalingue delle descrizioni scientifiche" (Yurij Lotman): per esempio i segni, i numeri, le formule etc.. Su questo argomento esistono ricerche solide, ad esempio i lavori di M.Gotti (Gotti 1991, 1992).

Nel contesto dell'attività dei Centri Linguistici Universitari, oltre all'attività didattica basata sui corsi d'insegnamento delle lingue, diventa molto importante anche favorire e guidare l'autoapprendimento. Questo coinvolge attività fra loro diverse: l'uso di libri speciali, dei mezzi multimediali, CD-Rom, audio- e videomateriali che possono attivare tutte le capacità intellettuali.

Perchè c'è bisogno di dare grande valore all'autoapprendimento? L'insegnamento di gruppo spesso ha un aspetto negativo. Non sempre si può formare un gruppo con persone della stessa specializzazione, con scopi, progetti e compiti generali. In tanti casi la collaborazione può portare al conformismo, a perdite di tempo, a mancanza di iniziativa, conflitto, incomprensioni e compromessi e i potenziali benefici non sempre sono realizzati; quindi l'esperienza di lavorare e apprendere in gruppo può essere associata a cadute d'attenzione e perdite di tempo, può essere frustrante, costosa in termini di tempo, conflittuale.

L'apprendimento in generale è un processo individuale e non collettivo, che è nello stesso tempo influenzato da una varietà di fattori esterni, che includono le interazioni di gruppo e interpersonali. Le interazioni di gruppo e interpersonali prevedono l'uso del linguaggio nella riorganizzazione e nella modifica di comprensioni individuali e di strutture di conoscenza, così che l'apprendimento è ad un tempo fenomeno privato e sociale.

Per evitare le parti negative dell'apprendimento di una lingua straniera con una direzione specializzata, nel gruppo o collettivo, parallelamente oppure indipendentemente dal corso presso un centro linguistico, può avere grande significato il processo dell'autoapprendimento di un linguaggio specialistico. Nel processo di tale autoapprendimento sono coinvolti tre elementi: l'utente, la realtà e l'uso.

C'è una persona, molto motivata ad apprendere un linguaggio specialistico in una lingua straniera per usarla nell'ambito professionale. Ipoteticamente la persona che sta seguendo la strada dell'autoapprendimento, ha già una conoscenza della grammatica di base, ha già una competenza professionale (per esempio nell'ambito della matematica, della fisica, dell'economia ecc.), e ha una motivazione professionale. L'utente di questo tipo può e deve seguire la strada dell'autoapprendimento anche perché l'insegnante della lingua straniera non sempre ha la competenza professionale specifica di cui ha bisogno l'utente che apprende una lingua con scopi professionali.

Molto significativa nel processo dell'autoapprendimento risulta la figura del tutor, che nella pratica del processo di crescita della competenza linguistica dell'utente-destinatario ha il ruolo dell'accompagnatore con cui si può mantenere un rapporto di dialogo. Il tutor rimane la persona di riferimento concreta anche nei processi di comunicazione possibili attraverso il computer. Con lo sviluppo della competenza linguistica dell'utente il ruolo del tutor può essere assunto da un madrelingua, specialista o esperto del medesimo ambito professionale. Quindi, nel processo dell'autoapprendimento non sparisce né la figura dell'insegnante (si trasforma nella figura del tutor), né il gruppo. Sembra un paradosso perché il metodo dell'autoapprendimento potrebbe significare evitare di lavorare in gruppo. Invece la possibilità e la scelta di collaborazione rimangono, solo in forma mutata; il lavoro dell'autoapprendimento può significare l'esistenza di un forum o di apprendimento collaborativo basato sul computer. La collaborazione degli utenti che apprendono autonomamente un linguaggio specialistico presuppone lo stesso ambito specialistico degli utenti, progetti o scopi generali, compiti che devono essere svolti durante un arco di tempo determinato per realizzare il progetto, attività o passi che formano i compiti individuali.

Il compito dell'autoapprendimento sembra essere realistico anche per i seguenti motivi: 1. il linguaggio specialistico di una lingua straniera viene appreso se una persona è già preparata nell'ambito specifico professionale; 2. perché qualsiasi linguaggio specialistico è abbastanza semplice in senso morfosintattico, ben definito, standardizzato, preciso, non-emozionale, monosemantico, anche limitato. Come

supporto per l'autoapprendimento possono essere usate le istruzioni speciali, i libri per l'autoapprendimento dei linguaggi specialistici, websites, mezzi multimediali, - tutto quanto è il testo scritto, il testo audiovisivo e il testo ipermediale, considerando il testo come "corpus semiotico organizzato" (Galliani 1995: 66). Inevitabilmente il processo dell'autoapprendimento con supporto del computer viene organizzato con diversi sistemi di comunicazione: siano essi sincroni (testo, audio, audiografica e comunicazione video) o asincroni (posta elettronica, computer conferencing, messaggi sonori, etc.).

Il concetto dell'autoapprendimento della lingua straniera per l'attività specialistica può essere basato sulla teoria storico-culturale dello sviluppo individuale della psicolinguistica russa, presentata da L.S.Vygotskij, A.R.Luria, A.N.Leontjev. Nel suo lavoro "Pensiero e linguaggio" L.S. Vygotskij (1896-1934) insiste sui passi dell'apprendimento: linguaggio sociale – linguaggio egocentrico – linguaggio interno. Questo tipo di apprendimento viene presentato dallo studioso come un processo circolare. Queste idee sono attuali anche ad oggi. Come nota A. Ponzio, "Le idee di Vygotskij continuano ad avere valore tutt'oggi non solo sul piano teorico, ma anche per ciò che riguarda le pratiche relative ai processi formativi, soprattutto nella situazione odierna di enorme accrescimento e potenziamento degli "stimoli-mezzi artificiali" in seguito allo sviluppo e alla diffusione delle nuove tecnologie" (Ponzio 1997: 221) L'autore di "Pensiero e linguaggio" era convinto che l'esperienza individuale dello studente fosse la base dell'apprendimento linguistico e del lavoro pedagogico in generale. Egli sottolineava che la formazione deve essere organizzata in modo tale che l'alunno non venga educato dagli altri, ma da se stesso con l'aiuto degli altri. Tra i processi educativi fondamentali deve essere inserita l'attività personale dell'alunno. "L'esperienza personale dell'alluno diventa la base principale del lavoro pedagogico. Parlando severamente, dal punto di vista scientifico, non si può educare l'altro. Nel processo formativo l'esperienza personale dell'alunno diventa tutto" (Vygotskij 2005: 601). Dall'altra parte, nota lo psicologo russo, l'esperienza dell'alunno viene totalmente determinata dall'ambiente sociale e se l'insegnante non è capace di influenza immediata sull'alunno, egli ha questa capacità attraverso l'ambiente sociale. L'educazione viene effettuata attraverso l'esperienza dell'alunno che viene determinata dall'ambiente e il ruolo dell'insegnante si riduce all'organizzazione e regolamentazione dell'ambiente. L'insegnante (oppure il tutor nel nostro caso) può educare solamente con la continua collaborazione degli alunni, deve organizzare e regolare l'ambiente sociale, dove vive lo studente, e lo studente effettuerà la sua attività da solo; il ruolo dell'insegnante è gestire e indirizzare la sua attività.

Vygotskij si concentra sui punti pratici della formazione. L'apprendimento viene presentato da lui come un processo interattivo. Con l'aiuto dell'insegnante o del tutor (nel caso dell'autoapprendimento), l'attività mentale relativa a una età può essere superata da una attività mentale facente parte della zona di sviluppo prossimale, (il concetto è tradotto in inglese come "The Zone of the Proximal Development"). "Si

tratta invece di verificare la capacità di “sviluppo prossimo” in contesti (quello scolastico in particolare) che permettano l’incremento degli stimoli-mezzi, i segni che sono la condizione dell’estensione delle funzioni cognitive dell’uomo... Per essere appresi, i segni, gli “stimoli-mezzi artificiali”, hanno bisogno della mediazione dell’insegnante e del contesto scolastico. Per realizzare in pieno le sue potenzialità di mezzo di sviluppo individuale, ogni medium ha bisogno di un contesto sociale, che è tanto più rispondente, quanto più è multimediale” (Ponzio 1997: 221). Quindi, per Vygotskij sono importanti i seguenti principi: l’apprendimento del linguaggio è un processo individuale che si svolge nella pratica, con l’uso di mezzi-stimoli artificiali (i sistemi di segni); il linguaggio sociale (nel nostro caso, il linguaggio specialistico, che funziona in un settore della vita sociale, e quindi è linguaggio sociale) viene interiorizzato e diventa linguaggio interno. Considerando l’esempio del linguaggio scientifico, possiamo dire che l’utente ha già le strutture scientifiche mentali in lingua L1 (che sono state interiorizzate durante il processo della sua formazione professionale) e quindi il processo dell’autoapprendimento del linguaggio specialistico in lingua L2 può essere presentato come l’interiorizzazione degli elementi e delle strutture semantiche già esistenti nella coscienza linguistica. Per questo qualsiasi studente che sta imparando il linguaggio del suo ambito professionale in una lingua straniera spesso riconosce o capisce tanti concetti in una lingua straniera che ancora non conosce perfettamente (a parte il fatto che tante parole sono internazionali). Le idee della scuola di Vygotskij sono state realizzate nella preparazione del corso intensivo di lettura scientifica in lingua russa di L. Nencini Rotunno e L. Trušina (Nencini Rotunno; Trušina 1985), uno strumento molto valido per l’autoapprendimento. Lo scopo principale di questo manuale è di insegnare ad un utente adulto con preparazione professionale nell’ambito delle scienze naturali il metodo per leggere i testi monografici e di divulgazione scientifica in russo.

Come sappiamo bene, uno dei tratti distintivi dello stile scientifico è la concisione, che fa eliminare la ridondanza e restringere il volume testuale senza perdita d’informazione. Nel russo scientifico alcuni di questi procedimenti riguardano la sintassi, altri il lessico (molto tipica è l’omissione del soggetto, la costruzione personale-indefinita, la costruzione personale generalizzata, le costruzioni impersonali, le costruzioni passive). I testi per l’autoapprendimento sono sempre originali autentici e gli autori sconsigliano l’uso del dizionario durante gli esercizi di lettura e invece insistono sulla semantizzazione (secondo questo metodo la semantizzazione funziona se lo studente riesce ad inferire il significato della parola nuova). La struttura del supporto per l’autoapprendimento è organizzata molto bene dal punto di vista logico, il modo migliore per imparare il linguaggio scientifico.

Abbiamo diretta esperienza positiva di autoapprendimento presso il Centro multilingue della provincia di Bolzano, dove ci sono alcuni utenti che hanno bisogno di leggere testi scientifici nell’ambito della biologia e della geografia artica.

Bibliografia

- Gotti, Maurizio (1991) *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, La Nuova Italia, Firenze;
- Gotti, Maurizio (1992) *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*, La Nuova Italia, Firenze
- Galliani, Luciano (1995) “Ambiente multimediale di apprendimento: processi di integrazione e processi di interazione” in: Ghislandi, Patrizia (a cura di)(1995) *Oltre il multimedia*, Franco Angeli, Milano
- Vygotskij, Lev (1976), *Pensiero e linguaggio*, G.Barbèra, Firenze
- Ponzio, Augusto (1997), *Metodologia della formazione linguistica*, (Manuali Laterza; 84), Laterza e Figli, Roma-Bari
- Vygotskij, Lev (2005) *Pedagogičeskaja psichologija*, Astrel', Moskva
- Nencini Rotunno, Licia e Trušina, Ljudmila (1985), *Il russo scientifico. Corso di lettura*, Russkij jazyk, Moskva

6. Uso delle tecnologie

LINGUE DI SPECIALITÀ E NUOVE GLOTTOTECNOLOGIE: INSEGNAMENTO/ APPRENDIMENTO DELLA TERMINOLOGIA AL CLIFU

ADRIANA TERESA DAMASCELLI – UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

Abstract

The following essay is about an experiment which is carried out in the Language Centre for the Humanities at the University of Torino. The aim is to make students build bilingual glossaries of ESP terms through a corpus-based approach.

Introduzione

Il recente riordino degli ordinamenti didattici universitari ha creato nuove opportunità di specializzazione e reso possibile la formazione di figure professionali rispondenti ai cambiamenti che si stanno verificando nel mondo del lavoro. È oramai noto che la richiesta di mercato è volta alla conoscenza sempre più settoriale. Ciò è anche vero per le lingue straniere, la cui competenza non può solo essere generale, ma deve essere anche di tipo specialistico.

A questo proposito, le università ed in particolare gli insegnamenti linguistici delle Facoltà di Lingue Straniere devono fornire gli strumenti e le risorse affinché gli studenti siano preparati ad affrontare qualunque situazione lavorativa in cui la conoscenza della lingua straniera richiesta non si limita al generale. Per far fronte a queste esigenze è necessario che le Facoltà abbiano strutture e risorse adeguate che favoriscano l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere anche a livello settoriale. Tali strutture, più comunemente conosciute come centri linguistici, possono cooperare con il personale docente delle Facoltà e favorire il miglioramento delle competenze linguistiche.

Il Centro Linguistico interfacoltà per le Facoltà Umanistiche (CLIFU) è un Centro di formazione linguistica con aule per la didattica di eccellenza e per l'apprendimento collettivo e autonomo.¹ Il Centro risponde alle esigenze delle Facoltà di Lettere e Filosofia, Lingue e Letterature Straniere, Psicologia, e Scienze della Formazione, ma si occupa anche della formazione linguistica di altre facoltà ed enti che ne facciano richiesta.

Le attività del CLIFU sono incardinate nell'organizzazione di corsi di lingua per utenti interni ed esterni all'Università di Torino, di italiano L2, nella creazione di percorsi didattici, nella redazione di progetti di formazione linguistica su richiesta, nell'organizzazione di giornate di studio, e nella sperimentazione dell'insegnamento/apprendimento delle lingue di specialità.²

Nel presente lavoro si riportano le fasi dell'esperienza didattica che da alcuni anni si sta conducendo presso il CLIFU. Dall'anno accademico 2002-2003 materiali quali dizionari elettronici, corpora di lingua, programmi per l'analisi testuale e connessione a Internet per la consultazione di banche terminologiche online sono usati nella didattica dei linguaggi settoriali. Attraverso l'uso di questi materiali, e sulla base di un background teorico, gli studenti della Facoltà di Lingue hanno costruito piccoli glossari terminologici bilingui. Nell'anno accademico 2004-2005, tale sperimentazione è stata condotta con gli studenti di inglese delle classi 104/s, 43/s e 55/s dei Corsi di Laurea Specialistica i quali hanno avuto come compito la costruzione di un glossario bilingue di trenta termini su un dominio di loro scelta.

Organizzazione delle risorse e preparazione di materiali di supporto.

Il Centro Linguistico ha a disposizione diversi materiali su supporto elettronico: dizionari (bilingui/monolingui, generali/specialistici), enciclopedie (Encarta, 2002 e Britannica, 2002), corpora e strumenti per esplorarli (cfr. Tabella 1).³ Tutti i materiali sono installati sui computer dei laboratori multimediali del Centro, sia quelli per lo svolgimento di lezioni frontali⁴ sia quelli per l'autoapprendimento.⁵

Corpus linguistics al CLIFU

Corpora	Computational Tools
ICE_EA – International Corpus of English The East-African component (Kenya and Tanzania)	
ICE_Singapore - International Corpus of English The Singapore Component	
ICE_NZ - International Corpus of English The New Zealand Component	
ICE_GB - International Corpus of English The British Component	ICECUP3
BNC (British National Corpus)	SARA
ICAME Collection of English Language Corpora	
<ul style="list-style-type: none"> • ACE (Australian Corpus of English) • Brown 1 (Brown Corpus, format 1) • Brown 2 (Brown Corpus, format 2) • Browntag (Brown Corpus, tagged version) • FLOB (Freiburg – LOB Corpus of British English) • Frown (Freiburg – LOB Corpus of American English) • ICE_EA (International Corpus of English - East-African component) • Kolhapur (Kolhapur Corpus of Indian English) • LOB (Lancaster-Bergen-Oslo Corpus) • LOBTAG (Lancaster-Bergen-Oslo Corpus, tagged version) • WC (Wellington Corpus of Written New Zealand English) 	WORDSMITH TOOLS WORD CRUNCHER TACT LEXA
Written English <ul style="list-style-type: none"> • COLT (Corpus of London Teenage Language) • LLC (London-Lund Corpus) • POW (Polytechnic of Wales Corpus) • SEC (Lancaster/IBM Spoken English Corpus) • WSC (Wellington Corpus of Spoken New Zealand English) 	
Spoken English <ul style="list-style-type: none"> • CEECS (Corpus of Early English Correspondence Sampler) • Helsinki (Helsinki Corpus of English Texts, Diachronic part) • Innsbruck (Innsbruck Computer-Archive of Machine Readable English Texts – ICAMET) • Lampeter (Lampeter Corpus of Early Modern English Tracts) • Newdigate (Newdigate Newsletters) • Old_Scot (Helsinki Corpus of Older Scots) 	
Historical English (written)	
COMIC Corpus (Commercial Italian Corpus)	
The PIXI Corpora (Bookshop encounters in English and Italian)	
ICLE (International Corpus of Learner English)	
LOCNESS (Louvain Corpus of Native English Essays)	
LINDSEI (Louvain Intern. Database of Spoken English Interlanguage)	

Tabella 1. Corpora e strumenti di analisi disponibili al CLIFU

Tuttavia, per necessità contingenti (struttura del corso, ore di lezione, e abilità informatiche degli studenti) è spesso necessario presentare solo alcuni corpora. In particolare, per la conduzione di tale esperimento si è optato per il FLOB, FROWN, e ACE e il componente neozelandese dell'ICE (cfr. Tabella 1) i quali, oltre tutto, sono disponibili in formato testo e sono quindi consultabili con WordSmith Tools.⁶ Questo software offre all'utente una serie di funzioni, WordList, Concord e Keyword, che consentono l'estrazione di diverse informazioni, rispettivamente la lista delle parole contenute in un corpus (in ordine alfabetico o di frequenza), le concordanze, e la lista delle parole caratterizzanti il corpus oggetto di esplorazione.

Per la costruzione del glossario un modello di scheda terminologica è stato appositamente creato (cfr. Figura 1). I campi inclusi in ciascuna scheda terminologica sono:⁷

Domain	Nome del dominio scelto dagli studenti.
Subdomain	Il nome che denota la relazione gerarchica tra il dominio e i termini che appartengono ad esso.
Term	Il termine usato nel dominio e che si riferisce ad un concetto specifico
Grammar	Informazione grammaticale. Utile per la comprensione della funzione sintattica che il termine ha nel contesto.
Pronunciation	Trascrizione fonetica del termine con l'utilizzo dell'International Phonetic Alphabet (IPA). ⁸
Definition	Descrizione del concetto a cui il termine si riferisce. La definizione deve essere affidabile e ricavata da contesti specialistici.
Acronym	Forme abbreviate del termine, quando esistenti.
Synonym	Termini che hanno caratteristiche comuni con il termine che è descritto.
Corpus collocations	Uno o più frammenti testuali che mostrano come il termine è usato in contesto.
Usage notes	Annotazione sul termine che è descritto.

Il programma scelto per la redazione della scheda terminologica è Microsoft Word[®]. Tale programma è alla portata di tutti gli studenti che non hanno in generale conoscenze informatiche approfondite⁹ e ha il vantaggio di poter creare delle pagine separate consultabili attraverso dei collegamenti ipertestuali. Come riportato nella Figura 1 ciascuna scheda terminologica è provvista di una sezione in cui gli studenti hanno inserito tutti i termini inclusi nel loro glossario.¹⁰

TERM BANK		TERM	
	English	Italian	
Domain	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Subdomain	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Term	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Grammar	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Pronunciation	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Definition	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Acronym	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Synonyms	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Corpus Collocations	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Usage notes	<input type="text"/>	<input type="text"/>	

Term01 - Term02 - Term03 - Term04 - Term05 - Term06 - Term07 - Term08 - Term09 - Term10 - Term11 - Term12 - Term13 - Term14 - Term15 - Term16 - Term17 - Term18 - Term19 - Term20 - Term21 - Term22 - Term23 - Term24 - Term25 - Term26 - Term27 - Term28 - Term29 - Term30

Record Sheet by Dr. AT Demascoli

Figura 1: Scheda terminologica

Figura 2: Istruzioni distribuite durante le sessioni di laboratorio.

Lab sessions: guidelines

In Lab A and Lab B in CLUFU the corpora and the resources you need to carry out your tasks are available on each computer in the folder called "CORPORA" which is a subdirectory of the main computer folder "C:"!

Corpora

- For those of you who will use "pre-packaged corpora", remember that:
 - if you want to retrieve data, first open Wordsmith, second select the corpus or a sample of the corpus you are interested in and then choose the tool of analysis;
 - if you want to have a look at the samples consulting the corpus you have chosen for your investigations click on the folder which contains it from C:\CORPORA in "Risorse del Computer" on the Desktop, and then click on the sample you are interested in. Remember that each sample can be consulted by several texts.
- For those of you who are interested in exploiting the BNC for their investigations, remember to consult the Excel file called "BNC-SampleList.xls" available on the Desktop.
- For those who wish to build a corpus on their own (by exploiting the Internet) remember:
 - to exploit all types of tools which search engines provide (e.g. simple searches or advanced searches);
 - to pay attention to the reliability of the contents you are about to download;
 - to pay attention to the geographical origin of the web pages you are consulting.

Glossary

- The terminological cards/record sheets you need to compile your bilingual glossaries are available in the folder "GLOSSARIES". To get them click on "Risorse di Rete", and then on the folder "PRAT". In the folder there are 30 cards (e.g. Term01.doc, Term02.doc, Term03.doc, etc.), a card called "Index.doc" which is the front page of your glossaries and a card called "List.doc" where all terms you have decided to describe should be listed. Both cards should be included at the beginning of your glossaries. The order is:
 - Index.doc
 - List.doc
 - Term01, Term02, Term03, etc.

Note that each card is 166Kb big and that you will not be able to store all of them (unless you have a pen drive or some 5 diskettes with you). Therefore, store one of them and then at home open it and rename it as many times as you need to reach the total number of 30. Remember to store the cards "Index" and "List" as well.
- In the record sheet, the field phonetic transcription can be filled in by using the program "Phonemip" which is available on each computer from the Desktop. If you want to use it at home, the program is freely available at the following address: <http://sarnuader.co.uk/Phonemip> (here, a guide to the download and the installation of the program is also provided).

Markup

Apply the following markup to each file you collect for your corpora. Remember that each file should be saved as a plain text i.e. nameofthefile.txt

```
<doc id=name of the document>
<!--Header types="Linging2004/2005">
</!-->
<titleSmt>
name of the corpus and language, name of the corpus builder, date of creation, number of words, name of the sponsor (i.e. name of the institution or person who sponsored the project, context (i.e. title of the course: Computer Corpus Linguistics: a new resource for language description, language learning and translation for students of English)
</titleSmt>
<!--SourceDesc>
</!-->
<titleSmt>
Title of the source, name of the publisher, place of publication, Internet address, name of the author, date of the text, title of the text</titleSmt>
</!--SourceDesc>
</!--Header>
<body>
..... insert the text here.....
(each new paragraph should be marked by the tag <p>)
</body>
</text>
</doc>
```

Successivamente sono state stilate delle linee guida per l'organizzazione del lavoro terminologico, che gli studenti hanno potuto consultare durante le sessioni di laboratorio. Ciò ha permesso agli studenti di svolgere autonomamente parte del lavoro e al docente e tutor di assisterli nelle situazioni di maggiori difficoltà. (cfr. Figura 2).

Realizzazione del glossario: dalla teoria alla pratica.

Il corso, modulo di sessanta ore, è stato articolato in due parti, una teorica ed una pratica, rispettivamente di trenta ore e svolte in parallelo. Durante la parte teorica si è provveduto a presentare agli studenti dizionari elettronici monolingui, bilingui, generali e di specialità, illustrando loro le funzioni di ricerca disponibili. Successivamente i concetti di linguaggio specialistico e terminologia sono stati presentati sulla base delle informazioni disponibili su diversi testi.¹¹ Inoltre, alcune banche terminologiche disponibili online sono state consultate per illustrare diversi tipi di lavoro terminologico e per sottolineare l'importanza di lavori svolti in un'ottica plurilingue (un esempio è EURODICAUTOM). Questa prima parte si è conclusa con l'introduzione alla linguistica dei corpora,¹² alla presentazione di alcuni corpora

di riferimento e del programma WordSmith Tools per l'estrazione delle informazioni linguistiche.

La parte pratica del corso si è svolta in laboratorio. Sulla base delle informazioni ricevute, gli studenti coinvolti hanno scelto un dominio¹³ per la costruzione del glossario, le fonti da cui trarre i termini appartenenti al dominio e tutte le informazioni necessarie alla redazione delle schede terminologiche. Naturalmente, essendo il glossario bilingue, gli studenti hanno raccolto testi in inglese ed in italiano costituendo dopo varie ricerche due corpora di circa trenta/quarantamila parole a ciascuno dei quali è stato fatto applicare un'annotazione strutturale, o "markup" (cfr.: Figura 2).¹⁴ L'uso di WordSmith Tools ha poi consentito di comparare i corpora raccolti con un corpus di riferimento tra quelli precedentemente presentati, estrarre i termini candidati, ricavare informazioni inerenti l'uso in contesto di ciascun termine analizzando le concordanze, e individuare le collocazioni ricorrenti.

Bilancio dell'esperimento didattico

La discussione dei glossari degli studenti in sede di esame ha messo in evidenza alcuni punti. In qualche caso si è riscontrata la difficoltà da parte degli studenti nella distinzione tra dominio e sottodominio, nonostante queste nozioni siano rapportabili ai concetti di iperonimia e iponimia insegnati nei primi anni di corso di studi.

In altri casi la consultazione dei documenti scelti, prevalentemente da Internet, ha dato pochi risultati sul piano dell'uso dei termini fornendo pochi esempi di collocazioni. Ciò è dovuto a imprecise ricerche eseguite con i "motori di ricerca" che gli studenti hanno prevalentemente utilizzato inserendo come parola chiave solo il dominio oggetto del loro glossario. La ricerca, quindi, non è stata svolta sulla base di un documento tipo dal quale isolare i termini chiave relativi al dominio analizzato. Inoltre, le ricerche in rete hanno evidenziato che non sempre gli studenti considerano la provenienza dei documenti consultati. Ciò ha degli effetti sull'affidabilità, ma soprattutto sulle variazioni terminologiche per alcuni domini, riscontrabili da una varietà geografica all'altra (e.g.: sedan AmEng e saloon BrEng nell'ambito dell'inglese automobilistico).

Nella traduzione dei termini in alcuni casi è stato possibile usare i dizionari ma, in buona parte, la raccolta di documenti comparabili e paralleli ha causato delle difficoltà nel reperimento di un traduttore. Tale difficoltà anche qui è dovuta ad una ricerca centrata sul dominio. In altri casi il traduttore è stato assegnato sulla base di decisioni personali. Ciò si è verificato nella raccolta di documenti istituzionali che offrono la traduzione in più lingue, ma che dopo un'attenta lettura risulta essere eseguita da più individui.

Il concetto di collocazione è sembrato, in un primo momento mal assimilato dagli studenti. In alcuni casi, infatti, la compilazione di tale campo è stata eseguita riportando proposizioni o parti di paragrafo. Tuttavia, in seguito alle discussioni orali si è avuto modo di chiarire e di comprendere il desiderio da parte degli studenti di riportare le collocazioni all'interno di ampi contesti.

Conclusioni

Le sessioni tutoriali individuali e a gruppi e la discussione dei glossari degli studenti in sede di esame hanno messo in evidenza quanto segue. In generale gli studenti hanno accolto con interesse lo svolgimento del compito loro assegnato, esprimendo pareri favorevoli sulla possibilità di costruire dei corpora per lo studio della terminologia in essi contenuta. In particolare, tutti hanno ritenuto valido tale approccio poiché è un modo per “metter mano” alla lingua e riflettere maggiormente sulla scelta dei termini da includere nei glossari.

L'impressione ricevuta dai glossari corretti è in generale positiva, ma ulteriori compiti di tale genere da assegnare agli studenti, ad esempio per lo svolgimento di dissertazioni finali, potrebbero realmente fornire prova dell'acquisizione di una metodologia utile per il trattamento della terminologia. Al momento vi sono già risultati in questo senso. Le dissertazioni che alcuni studenti hanno scritto seguendo la metodologia offerta durante il corso hanno dato esito positivo mostrando autonomia di lavoro e trattamento terminologico puntuale e approfondito.

E' necessario aggiungere che questo esperimento è condotto ogni volta sulla base delle diverse esperienze accumulate nel corso degli anni e che potrebbe essere utile provare con altre lingue. Questo è quanto è accaduto nell'Anno Accademico 2004-2005, anno in cui tale esperimento è stato condotto anche con gli studenti di francese. I primi risultati hanno certamente dato ulteriori spunti di riflessioni, ad esempio sulle tempistiche che sono necessarie al docente per la presentazione del lavoro terminologico e agli studenti per lo svolgimento di tale compito.

- 1 Dall'Anno Accademico 2003 il CLIFU è sotto la direzione della professoressa Marie-Berthe Vittoz.
- 2 Dall'Anno Accademico 2004-2005 sono avviati dei corsi di formazione linguistica rivolti agli studenti dei Corsi Interfacoltà in Educazione Professionale e di Scienze della Formazione indirizzo Formatori che devono raggiungere un livello B1 di competenza della lingua inglese indirizzata al settore disciplinare del loro corso di studi.
- 3 Il CLIFU sta provvedendo all'acquisto di corpora per le altre lingue straniere.
- 4 Il CLIFU dispone di due Laboratori Multimediali da 24 postazioni informatiche più una per il docente ciascuno che all'occorrenza possono essere uniti e ospitare 48 studenti per le lezioni frontali. Tutte le postazioni dispongono dell'accesso a Internet e alla rete locale.
- 5 Gli studenti che svolgono tesi con l'uso dei corpora possono accedere al Centro durante l'orario di apertura e consultarli.
- 6 Alcuni corpora sono costituiti da documenti che hanno vari formati a seconda del software creato per la loro esplorazione. Se utilizzati con altri software è solitamente necessario convertire i documenti nel formato che il software è in grado di elaborare.
- 7 Bowker, L. e Pearson, J. (2002) *Working with specialised corpora*, Routledge, London; Cabré, M. T. (1998) *Terminology. Theory, methods and applications*, John Benjamins, Amsterdam.
- 8 Per l'inserimento dei simboli fonetici gli studenti hanno utilizzato il programma Phonmap che può essere scaricato da Internet al seguente indirizzo: <http://janmulder/co.uk/Phonmap>.
- 9 Vi sono programmi sofisticati quali TRADOS e MULTITRANS che consentono l'estrazione e l'inserimento dei termini in schede precostruite e di salvare l'intero lavoro all'interno di predisposti database. Tuttavia, tali programmi richiedono tempi di istruzione lunghi, oltre ad essere costosi. In alternativa, si potrebbe usare ACCESS, già disponibile nel pacchetto Office Microsoft, ma anche in questo caso sarebbe necessaria una fase di istruzione.
- 10 In una precedente esperienza di natura seminariale gli studenti hanno potuto creare dei siti terminologici con una home page, una pagina contenente la lista dei termini in ordine alfabetico ciascuno dei quali provvisto di collegamento ipertestuale per consentire l'accesso diretto alla scheda di riferimento (Damascelli, 2003 Tesi di Dottorato non pubblicata).

- ¹¹ Gotti, M. (2003) *Specialized discourse: linguistic features and changing conventions*, Peter Lang, Bern; Cabré, M.T. (1998) *Terminology. Theory, methods and applications*, John Benjamins, Amsterdam; Sager, J.C., D. Dungworth, F. McDonald (1980) *English Special Languages. Principles and practices in science and technology*, Brandletter Verlag, Wiesbaden.
- ¹² Come manuale introduttivo alla linguistica dei corpora, gli studenti hanno consultato Adriana Teresa Damascelli e Aurelia Martelli, 2003, *Corpus Linguistics and Computational Linguistics: an overview with special reference to English*, Torino: CELID; Per l'uso dei corpora per scopi specialistici Bowker, L. e Pearson, J., 2002, *Working with specialised corpora*, London: Routledge.
- ¹³ Durante la fase organizzativa si è pensato che assegnare un dominio uguale per tutti potesse creare lo scambio di informazioni tra gli studenti e dare come risultato dei glossari simili e privi di contenuto individuale.
- ¹⁴ Il "markup" applicato dagli studenti è una forma semplificata tratta dalle direttive TEI (Text Encoding Initiative) in materia di annotazione strutturale. Per ulteriori informazioni consultare il sito <http://www.tei-c.org/>.

UN PROGETTO E.S.P. PER LE FACOLTÀ SCIENTIFICHE: S.E.L.E. (SCIENTIFIC ENGLISH LEARNING ENVIRONMENT)

MARIAVITA CAMBRIA, MARIA GRAZIA SINDONI, FRANCESCO STAGNO D'ALCONTRES
– UNIVERSITÀ DI MESSINA

Abstract

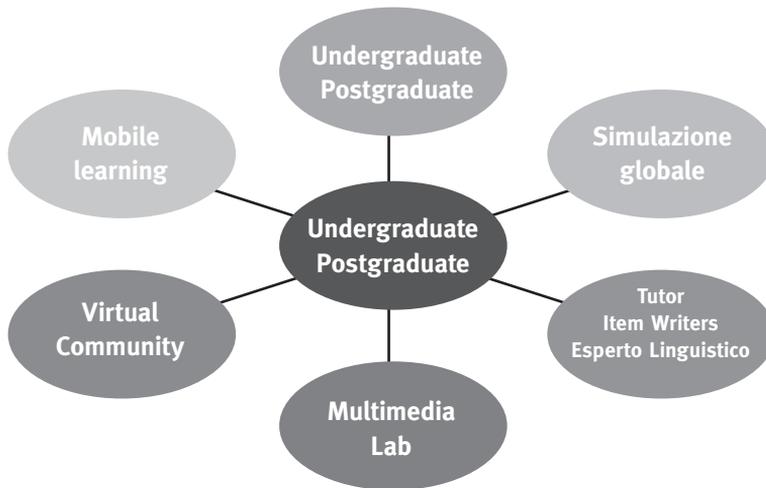
S.E.L.E. stands for Scientific English Learning Environment and it is a project whose starting up is discussed in this paper. Teaching and learning scientific English is analysed according to different criteria, trying to shed light on the complex issues involved, such as the role of the teacher and content provider in creating specific materials, students' attitudes and possible learning problems. S.E.L.E. reflects the authors' idea of integration and innovation, that is the integration of successful, well-experimented materials in new learning environments to the benefits of new audiences.

Nel settembre 2005 l'Università di Messina ha approvato e finanziato il progetto S.E.L.E. (acronimo di Scientific English Learning Environment) proposto dal Centro Linguistico dell'Ateneo Messinese (C.L.A.M.) e rivolto agli studenti delle Facoltà di Medicina, Ingegneria, Scienze matematiche e fisiche, Farmacia e Veterinaria. L'elaborazione del progetto è partita da una *need analysis* che ha messo in luce la necessità delle Facoltà di formare gli studenti attraverso modalità di apprendimento diversificate che potessero contare sull'abbattimento delle tradizionali barriere spazio-temporali.

Il gruppo che ha elaborato il progetto ha trovato nella creazione di un "*learning environment*" una risposta alla riflessione di Paetzold: "Why, after all, should an Egyptian or Brazilian technician bother with the language of English poetry if what he/she is interested in is, say, a set of technical specifications or instructions? What is important for this technician is the communication of information, which necessitates the use of unambiguous terminology and clear grammar".¹

I macro-obiettivi del progetto – la cui realizzazione concreta è esplicitata nel grafico allegato – sono: la costituzione di una macro-comunità virtuale, l'implementazione di ambienti di apprendimento virtuale dove possa avvenire lo scambio, il confronto

e l'arricchimento del bagaglio linguistico specialistico, la ricerca di soluzioni innovative e tecnologicamente avanzate nella gestione dei flussi informatico-didattici e la diffusione di metodologie, strategie didattiche e strumenti ICT dedicati a *E-learning* e *Mobile learning*.



La creazione del learning environment (Mariavita Cambria)

Il grafico mette in evidenza le risorse umane coinvolte nel progetto, gli spazi utilizzati per la creazione del suddetto ambiente di apprendimento e le metodologie didattiche che si intendono implementare.

La need analysis ha mostrato la presenza di due macrogruppi di studenti/utenti nel territorio nel quale si intendeva operare che presentano esigenze diverse nell'apprendimento di ESP: studenti di primo e secondo livello, dottorandi e specializzandi. Gli studenti di primo livello necessitano prevalentemente di attività che sviluppino la creazione e l'ampliamento del lessico specialistico per affrontare la lettura di testi che spesso fanno parte di corsi curricolari. Si presuppone invece che dottorandi e specializzandi possiedano già tale lessico e che quindi abbiano bisogno di sviluppare competenze specifiche quali la presentazione di un intervento ad un convegno e/o la stesura di un articolo scientifico.

Entrambe le utenze usufruiscono del laboratorio multimediale che rappresenta "lo spazio fisico" nel quale si possono adoperare i materiali originali prodotti dal centro ed interagire con essi. Il laboratorio è munito di una rete intranet e di mediateca che consentono allo studente di seguire un percorso di apprendimento individuale che viene concordato con il tutor in base ad esigenze personali ed obiettivi che si intendono raggiungere. Il laboratorio è inoltre adoperato per vere e proprie lezioni frontali di conversazione e di sviluppo di microabilità (ad esempio corsi di 10-20 ore su "how to write a CV" or "how to give a paper").

Al tutor responsabile del percorso di apprendimento si affianca quella del tutor d'aula ed un gruppo di *item writers* addetti alla creazione dei materiali originali e di cui si parlerà nelle prossime pagine.

I materiali prodotti dal Centro insieme ad altri sussidi didattici possono inoltre essere utilizzati attraverso *mobile learning* consentendo allo studente di abbattere le costrizioni spazio-temporali tipiche dell'apprendimento frontale: è possibile scaricare del materiale didattico anche audio direttamente dal sito sul proprio iPod attraverso il sistema di podcasting, sul cellulare o sul palmare. La comunità che ruota attorno a S.E.L.E. è prevalentemente composta da studenti di Facoltà scientifiche che sono stimolati dall'impiego di nuovi strumenti tecnologici. L'utilizzo del *mobile learning* incuriosisce l'utente e rende più flessibile e dinamico lo spazio ed il tempo dell'apprendimento.

Il *learning environment* di S.E.L.E. mira quindi all'integrazione di metodologie tipiche della fruizione ESP, tra cui spicca la condivisione dello stesso "field of discourse", in una rete di comunità virtuali che possano condividere risorse e conoscenze.² Tale condivisione è maggiormente stimolata e rinforzata dall'utilizzo di strategie quali la simulazione globale, che consente agli studenti di entrare nel vivo della situazione e di sperimentare realmente situazioni lavorative e linguistiche, rendendo l'apprendimento dell'inglese specialistico più efficace. Le strategie didattiche, i luoghi e i mezzi adoperati hanno il comune obiettivo di creare una comunità virtuale le cui specifiche sono discusse nel prossimo paragrafo.

Progetto S.E.L.E. e costituzione di discourse communities virtuali

(Maria Grazia Sindoni)

L'idea di concentrare degli sforzi per realizzare questo progetto risponde alle note esigenze di comunicazione fra diverse comunità scientifiche, la cui „lingua franca“ è l'inglese specialistico. Inoltre, operando il Centro Linguistico a livello universitario, si è partiti dalla differenziazione fra ESP (English for Specific Purposes) e EAP (English for Academic Purposes), che da luogo a ESAP, English for Specific Academic Purposes. L'inglese specialistico presuppone una cerchia di persone (*discourse community*) che posseggono una expertise che deve essere supportata dall'abilità (linguistica) di *comunicare* tale competenza. Solo allora lo scambio diventa efficace, nel momento in cui l'unione di conoscenza della disciplina e comunicazione della conoscenza produce un risultato tangibile.

Questo non è il caso degli utenti che si sarebbero avvalsi dell'embrionale servizio, cioè studenti impegnati nel percorso che li avrebbe portati solo alla fine a possedere una determinata expertise. Il primo passo, dunque, è stato quello di considerare il possibile supporto didattico per un inglese specialistico di tipo accademico, nella duplice prospettiva di condurre lo studente ad avvalersi di uno strumento per raggiungere l'*expertise* e, una volta conquistata la competenza specifica, a riutilizzare lo strumento stesso per produrre nuova, personale e originale expertise, al servizio del settore di competenza.

La partecipazione ad una *discourse community* è la fase successiva, in cui il graduale ingresso nel mondo specialistico è un momento educativo fondamentale, in cui la condivisione del sapere permette uno sviluppo dell'autonomia e un apprendimento sempre più efficace. Swales (1990: 24-27) definisce alcuni tratti fondamentali della *discourse community*, mentre Miller (1994) e Dudley Evans e St. John (1998) mettono in luce alcuni limiti.³ Questi ultimi suggeriscono di adottare un approccio sociale-costruzionistico, che prende in analisi il contesto più vasto del processo di scrittura, che è un atto sociale in cui gli autori devono essere consapevoli del contesto di cui scrivono e che la scrittura entro una *discourse community* “involves having an awareness of the community's values and expectations of text and an ability to resolve the tension between writer's creative needs and norms for writing generated by the consensus within the community”. (Dudley e St. John, 1998:117).

Tale approccio ci è sembrato particolarmente indicato nel contesto di una *discourse community* dal profilo virtuale, che dovesse costituirsi come comunità formata da utenti con un background culturale comune, ma anche con livelli molto diversi fra loro di padronanza della disciplina in oggetto. Questo si traduce nella compresenza di diversi attori nel panorama che si andava configurando: alla figura del docente si doveva affiancare la figura chiamata “content provider”, che fornisse i contenuti al docente.⁴

Il ruolo del docente e la prima fase del progetto (Maria Grazia Sindoni)

Il docente deve dunque poter interagire con altri soggetti nella costruzione di percorsi ESP, non solo per l'elaborazione di contenuti e di materiali, ma anche per l'elaborazione di altri elementi indispensabili per la creazione di percorsi di studio, la delimitazione di obiettivi specifici, testing e assessment, e lo sviluppo contestuale EVP (English for Vocational Purposes) e EOP (English for Occupational Purposes), in linea con gli sviluppi di ESAP. L'idea di fondo è che alcuni dei materiali del C.L.A.M. potessero essere integrati e potenziati in S.E.L.E. come le brevi lezioni inviate per e-mail realizzate dallo staff del Centro (denominate “pillole”), nell'ottica dell'integrazione dei materiali in ESP. Inoltre, si è pensato di incoraggiare tramite la costituzione di micro-unità operative la cooperazione fra docente di lingua e *content provider* nell'elaborazione dei moduli.

Tuttavia il coinvolgimento di alcune Facoltà scientifiche costituiva un profilo complesso riguardo alla proposta da offrire ad un bacino d'utenza pressoché sconosciuto, con studenti di non ben note esigenze. Appariva preliminare preparare una dettagliata *need analysis* per fornire dati quantitativi e qualitativi per la base costituita del progetto. Tra i vari step del progetto abbiamo distinto:

- Costituzione di micro-unità formate da due elementi, un insegnante di lingua inglese e un content provider/facilitatore in grado di fornire l'expertise necessaria per la costruzione dei materiali al docente. Ad ogni micro-unità è affidato un micro-settore di pertinenza (ad es. ingegneria elettronica, ingegneria civile etc.).

- Il docente, accompagnato dal content provider, stila una *need analysis* di riferimento, suggerendo i primi obiettivi formativi per studenti, corredando il lavoro di concreti supporti didattici (ad es. un glossario per una dispensa; attività guidate per report etc.).
- Costituire servizi mirati di autoapprendimento per corsi di laurea fornendo assistenza specifica e attivare 2 mini-corsi in simulazione globale.
- Riportare i risultati per consultazione tramite CLAM Card (moduli di supporto creati dalle micro-unità operative, esiti di simulazione globale etc.).
- Integrare le micro-unità con altri docenti *novice* da affiancare ai docenti *senior*.
- Costituzione di altre micro-unità operative per altri settori-scientifico disciplinari, estendibili alle altre Facoltà scientifiche.
- Elaborazione descrittori specialistici con la funzione di arricchire informalmente il Portfolio degli studenti per poi passare a una richiesta di validazione, previa sperimentazione, al Consiglio d'Europa.
- Collegamento con programmi di studio *post lauream*.

In particolare l'ultimo punto si è rivelato di importanza cruciale, in quanto elementi quali specializzandi o dottorandi possono costituire quel vitale *trait d'union* fra docenti di lingua inglese, staff informatico e docenti delle discipline scientifiche. Possedendo gli strumenti e le competenze specifiche, ma essendo al contempo "più vicini" ai colleghi più giovani, si sono dimostrati un valido supporto, con il valore aggiunto di una più vasta conoscenza del bacino d'utenza. Un plus valore da non sottovalutare visto che la letteratura insegna che la motivazione è centrale nel successo dell'insegnamento e apprendimento di ESP.

Convergenza ed integrazione dei servizi online

(Francesco Stagno d'Alcontres)

Oltre alle caratteristiche di cui sopra, la *discourse community* cui ci riferiamo dovrà possedere la familiarità nell'utilizzo del computer e delle tecnologie ad esso legate e la possibilità di comunicare con facilità attraverso Internet. Utilizzando questa forma di aggregazione, chiunque, avente le suddette caratteristiche, può partecipare ovunque si trovi grazie all'uso della rete. *Forum* di discussione, *blog*, *chat room* e programmi di instant messaging (MSN Messenger, Yahoo! Messenger, ICQ e altri).

All'interno del portale del Centro (<http://clam.unime.it>) sono già presenti ed attivi molti dei servizi utilizzabili dalla comunità S.E.L.E.: il *blog*, il sistema di messaggistica privata, il sistema di gestione delle "pillole", le esercitazioni e simulazioni *online* ne rappresentano alcuni esempi. Gli obiettivi sono oggi rappresentati dall'integrare dei servizi esistenti nel portale della comunità (separandoli quindi dal portale di accesso principale ai servizi CLAM), la convergenza verso le esigenze della nuova utenza e l'introduzione di innovative soluzioni per l'apprendimento online pensate per facilitare lo studio della lingua inglese all'interno delle Facoltà scientifiche.

Il CLAM possiede al suo attivo una gamma di servizi *online* a cui tutti gli utenti del

Centro accedono gratuitamente. Per usufruire di questi servizi viene impiegato un sistema di autenticazione basato su *login e password* che vengono consegnati agli utenti al momento della loro registrazione. Un sistema automatizzato sincronizza tutti dati degli studenti con la base di dati presente sul *server web* che gestisce il portale. Da questo momento in poi l'utente potrà accedere a tutti i servizi del portale, tra i quali:

- Simulazioni complete dei test degli esami di Accreditamento Linguistico - inglese, francese, tedesco e spagnolo di livello A2, B1 e B2;
- Test di Accesso ai corsi di formazione per il collocamento nel livello;
- Archivio contenente tutte le lezioni in “pillola” precedentemente inviate per *email/rss*, consultabili nell'area privata in qualsiasi momento;
- Sondaggi per migliorare il servizio offerto secondo le preferenze degli utenti;
- Corsi *online* a scelta tra lingua inglese, francese, tedesca e spagnola;
- Possibilità di visualizzare i propri Dati Personali (dati anagrafici, corsi online attivati, esami di certificazione/accreditamento sostenuti);
- Blog, ovvero “diari *online*” dove esporre liberamente idee, commenti, pareri su temi connessi al mondo dell'apprendimento delle lingue straniere;
- Messaggistica Privata che consente di scambiare messaggi con i docenti, il personale CLAM e tutti gli altri utenti in possesso della CLAM Card.

Considerando la familiarità che gli utenti del Centro hanno con tutti i servizi attivi attraverso il portale, si è pensato di realizzare un portale tematico per l'utilizzo di specifici contenuti da parte di utenti con particolare esigenze e caratteristiche, nella pratica i partecipanti al progetto S.E.L.E.. In questo modo si riutilizza tutta la tecnologia già collaudata adattando semplicemente i contenuti linguistici generici a quelli specialistici e modificando il *layout* del portale in modo che sia immediatamente riconducibile al progetto S.E.L.E..

Da qui, l'adattamento delle lezioni in “pillola” su contenuti specialistici, l'apertura di un *blog* tematico, l'ampliamento della sezione *Dati Personali* con maggiori informazioni circa l'andamento dell'apprendimento della lingua specialistica, le *Simulazioni* per i test di accreditamento linguistico specialistico, l'accesso ai test di accesso ed i sondaggi sullo stato di avanzamento del progetto.

La convergenza, intesa come la confluenza di due sistemi separati in un'unica soluzione integrata con applicazioni e servizi nuovi, ricopre un ruolo fondamentale all'interno del progetto. Pensare di dover iniziare la progettazione, e successiva realizzazione, di un nuovo servizio partendo da zero è ben diverso rispetto all'iniziare da una base già esistente. Ad esempio, la convergenza tra *mobile learning* e test di accesso ha portato il Centro alla realizzazione del primo portale *mLearning* per l'autovalutazione del livello di conoscenza della lingua straniera interamente fruibile attraverso un palmare.

Un'attenta analisi dei servizi già implementati e delle necessità del progetto, portano ad un notevole risparmio in termini di energie e tempi di realizzazione. Seguendo quest'ottica si può, ad esempio, prevedere la realizzazione di un blog accessibile

esclusivamente agli utenti del progetto, facendo convergere il sistema di autenticazione con quello di accesso al *blog*. In questo modo si evita all'utente una doppia identificazione, snellendo tutte le operazioni di accesso alle informazioni di interesse (nel precedente esempio, ai messaggi "postati" nel *blog* tematico).

Un progetto di ricerca funziona bene se al suo interno si crea un incubatore per nuove idee da applicare nel campo di interesse studiato. Nel progetto S.E.L.E. si tende a favorire questa filosofia con l'applicazione di nuove tecnologie nella didattica tradizionale. Dunque, non si parla di sviluppo di nuove tecnologie, ma di una nuova modalità d'impiego rispetto a quelle esistenti.

Un esempio concreto è la creazione di contributi audio specialistici da diffondere attraverso un canale *podcast*. Questo sistema permette una larga diffusione di contributi audio attraverso un sistema del tutto simile ad un *feed* RSS. Non appena viene pubblicato un nuovo *podcast*, questo è subito disponibile a tutti gli utenti, iscritti al canale (*feed*) appositamente creato, tramite un software client (ad esempio iTunes). In questo modo si raggiungono due traguardi: il primo è l'aggiornamento costante ed automatico di tutti gli utenti iscritti, il secondo è la portabilità dei contenuti che, una volta scaricati, saranno a disposizione per il trasferimento su dispositivi portatili (lettori MP3, iPod, etc.) o per l'ascolto via computer.

Un ulteriore esempio è rappresentato dalla strutturazione di corsi specialistici in cui ogni studente sarà tenuto a presentare un proprio progetto al gruppo. La preparazione di tali progetti avverrà sotto il controllo del docente il quale attraverso il portale web, appositamente studiato e realizzato per l'occorrenza, provvederà a fornire un servizio di assistenza asincrona alla classe. Tutto il materiale prodotto durante il corso rimarrà infine sul portale Web e sarà a disposizione per i successivi corsi.

Procedendo in tal senso si arriverà alla creazione di una libreria digitale, alla produzione e ricerca di materiale didattico, nonché all'affermazione del Polo scientifico configurato come uno spazio fisico di studio collaborativo, dove è possibile scambiare le esperienze e sviluppare le competenze linguistiche specifiche.

- 1 S. Gramley and K.M. Pätzold, *A Survey of Modern English*, Routledge, London and New York, 2002, p.157
- 2 S. Gramley e Pätzold concordano nell'affermare che i quattro criteri di classificazione dell'ESP sono "field of discourse and purpose (or functional tenor", personal tenor or style (relationship of the speaker/writer to the addressee) and medium (spoken/written)" in *A Survey of Modern...*, cit. A tal proposito cfr. anche J. Swales, *Episodes in ESP*, Pergamon, Oxford, 1985.
- 3 Swales identifica, fra le altre, alcune caratteristiche della discourse community: "has a broadly agreed set of common public goals, ... has mechanisms of intercommunication among its members, ...uses its participatory mechanisms primarily to provide information and feedback, ... utilizes and hence possesses one or more genre in the communicative furtherance of its aims, ... has acquired some specific lexis, ... has a threshold level of members with a suitable degree of relevant content and discursal expertise." (J. Swales (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, CUP, Cambridge, p.24-27). Dudley Evans e St. John notano che la nozione di discourse community è utile ma che è "difficult in practice to produce real and concrete examples of actual and concrete discourse communities", (T. Dudley Evans e M. St.John (1998), *Developments in English for Specific Purposes*, CUP, Cambridge p. 92). Secondo Miller il concetto di discourse community è "virtuale" e riguarda essenzialmente le modalità in cui un autore che produce un genere sarà influenzato dalle aspettative relate al genere stesso. (C. Miller (1994) „Genre as a Social Action“ in A. Friedman, P. Medway (eds.), *Genre and New Rhetoric*, Taylor, London).
- 4 L'articolazione più complessa è fornita sempre da Dudley e St.John (1998: 13), che identificano altre figure che non sempre coincidono con il docente, come: course designer, materials provider, collaborator, researcher, evaluator.

WEBLINGUA AND SPECIALISED ENGLISH LANGUAGE COURSES

LINDA MESH, ANNE ROCCHICCIOLI – UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SIENA

Abstract

L'articolo esamina la flessibilità e adattabilità dei percorsi WebLingua nell'ambito dello sviluppo di corsi di lingua specialistica, in modalità blended, per medicina, business e archeologia.

Introduction

Since 2001 the Language Centre (CLA), University of Siena, has been involved in the continuing development of the WebLingua project, which is composed of a repertory of internet-based English language learning materials in three ability levels. The original aims of the project involved the creation of a guided language-learning resource based on the Council of Europe (2001) Threshold (level B1) syllabus since the majority of university degree courses require English language certification, currently the Cambridge PET exam. Due to a growing demand for specialised English language courses with a major online component, the CLA has adopted a blended course design strategy utilising the WebLingua materials and a learning-object approach. In September 2005, the CLA implemented the open source platform Moodle for all blended courses to improve accessibility and maximise flexibility in course design. This paper will illustrate the ways in which WebLingua and ESP (English for Specific Purposes) materials have been integrated into the blended courses through a lexical approach and collaborative peer activities.

Organisation of ESP blended courses

During the last two years, the CLA has developed specialised language courses in three areas: medicine, business and archeology. Blended learning has become a popular term for a pedagogical formula that has been in practice for some time, that is, a combination of face-to-face (f2f) and online teaching. Blended courses have been found effective since the majority of our learners are working adults, in specialised or post-graduate degree courses. The three English courses discussed in this paper were developed according to specific course objectives and learner

needs. At this point, a brief description of each course will be given.

A. Medicine

The course, English for Medicine aims to develop pre-intermediate level reading comprehension and writing skills through a lexical approach (Lewis, 1993). It is offered by the CLA to students in several specialised degree courses in the Faculty of Medicine. For the first course offered in 2005 there were seventy participants, working adults in health care fields, at mixed ability levels, who were located in various parts of Italy. For this group, online lessons are an obvious advantage, allowing learners to structure study time when and where it is most convenient. The course is divided in two modules. In the first, WebLingua core materials are used to re-visit general English for lower-level students through tutor-guided self-study plans, which concentrate on meeting specific learner needs. The second module is composed of ESP learning objects based on topics such as anatomy, the skeleton, disease and emergency treatment. Peer interaction in the second language (L2) through online forum discussion is an important element for the development of communication skills and lexis development through writing.

B. Business

The Business English courses, in three-levels, have been developed by the CLA as a training project for bank employees, with certification at Level B1, the Cambridge BEC Preliminary exam. The courses consist of 2 hours of f2f lessons and 2 hours of flexible online activities per week, for 15 weeks. The participants have little time available at work for completing online lessons and only a limited number of learners are willing to complete online study at home. In this case, it is particularly important to create motivating ESP activities that are implemented as essential preparation for the following f2f lesson.

C. Archeology

The blended ESP course for Archeology also consists of 50% f2f and 50% online lessons in which the classroom teacher and online tutor are two different CELs involved in collaborative teaching. The students have completed B1 certification prior to this course, so intermediate-level, collaborative task-based projects are completed online and are further elaborated through speaking and listening activities during the f2f lessons in a computer lab.

WebLingua and a learning object approach to ESP

In order to illustrate the learning object approach adopted by the CLA through the use of WebLingua and Moodle, first a broad conceptual definition of a learning object (LO) should be given. We note that there are several different standards bodies (SCORM, IMS, IEEE, etc.) developing definitions and guidelines for LOs, each representing particular interests or concerns (Friesen 2001; Polsani 2003;

Weller, Pegler, Mason 2003a). Our main interest is with the educational use of LOs, rather than with technical definitions and storage methods. So for this paper we will adopt a definition that focuses on the learning behaviour of each object, as specified by Weller, Pegler and Mason:

“a learning object is a digital piece of learning material that addresses a clearly identifiable topic or learning outcome and has the potential to be reused in different contexts” (Weller, Pegler, Mason 2003b).

For the three ESP courses described previously, each lesson in Moodle contains a group of WebLingua and ESP learning objects (Figure 1). This approach reduces the time of online course construction and provides the tutor with flexibility to adapt the LOs in each lesson to specific learner needs as the course progresses. The tutor plays the key role of providing forms of teacher talk through narrative objects, such as lesson introductions and student feedback in forum discussion, to provide continuity and logical connections between the various learning activities.

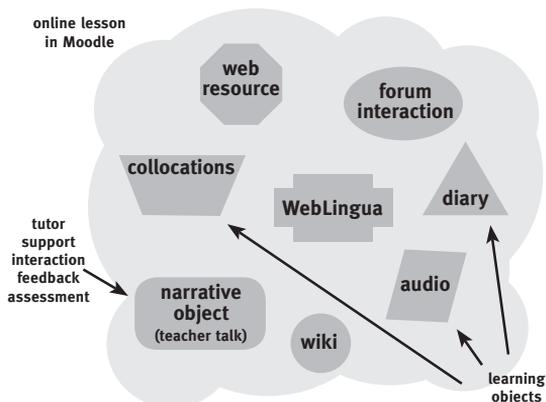


Figure 1 – The role of learning objects in online lesson structure

Due to the number and variety of courses that must access WebLingua materials, a direct linking system was devised between the WebLingua learning objects and the separate tutor-assisted course workspaces in Moodle, illustrated in Figure 2

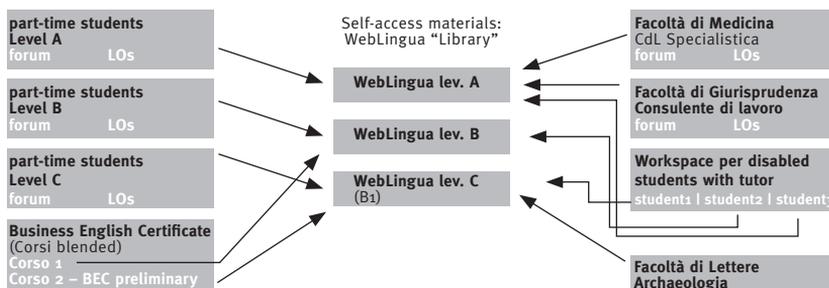


Figure 2 – WebLingua LO “library” and inter-course linking system in Moodle

The direct linking in Moodle to the LOs selected for each lesson from the WebLingua “library” maximises the reusability of each LO and creates a system of streamlined accessibility for students, eliminating unnecessary navigation to find the appropriate activity.

Moodle - ad hoc materials with a lexical emphasis

The paper will now touch briefly on the use of Moodle and internet resources for the creation of ad hoc ESP lesson materials and activities, limiting the discussion to the glossary, forum and quiz features.

The courses follow a task-based, lexical approach, the objective being the acquisition of the lexis needed to handle the main language structures and use communicative strategies with some confidence. David Wilkins argues that “Without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed.” (Wilkins in Lewis 2000:8)

WebLingua LOs makes it possible to create language lessons enhanced by authentic ad hoc materials, carefully chosen on the basis of the lexical content and level. Online reading, writing, quiz and peer interaction activities are then designed as learning activities to reinforce lexical acquisition.

Student Glossary Activity

The Moodle glossary feature is an excellent tool, not only for encouraging students to record new lexis, but also for collaborative knowledge sharing. Students are invited to contribute to the glossary throughout the course and the words and expressions entered in the glossary are automatically linked to the other online materials (forum contributions, lesson documents, etc). So with a simple click students can find a glossary word that appears in any course text. The group glossary therefore offers both an effective way of revisiting vocabulary and a vehicle for collaborative lexis building. At the end of the course participants can print the final glossary, and it can be reactivated in future online courses for new students. Figure 3 shows an extract from a glossary compiled by students for BEC exam preparation.

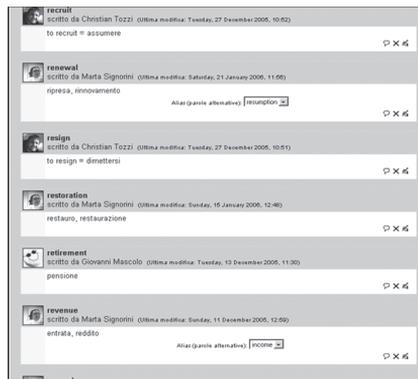


Figure 3 – Moodle Glossary

Further development will involve using the glossary as a group lexical notebook in which entries are continually updated as new collocations are encountered. Tutors would guide students by helping them acquire the awareness of collocations in specialised language texts.

Asynchronous forum and CMC activities

Asynchronous forums provide a fundamental activity for online language learning. They not only allow for practice in writing skills but also lead to collaborative peer discussion and knowledge sharing, essential elements for the development of an online learning community. In the case of ESP blended courses the internet resources used in the guided task-based CMC (computer mediated communication) activities are carefully chosen in relation to the students' field and individual interests, thus providing students with the lexis they need to be confident communicating adequately in their subject, and at the same time increasing motivation.

In a CMC activity from the English for Archaeology forum, students were given a list of resource sites to visit. They then had to choose one they found interesting, share it with the group, visit one of the sites recommended by another student and comment on it. The student exchange in response to the activity in Example 1 shows peer interaction in the specific field and knowledge sharing. This type of forum activity also provides a variety of input which can stimulate further L2 output (Swain 1993) through online peer discussion:

Student A

Yesterday I had a look at the various Archaeology online resources and I think that the most interesting for me are :

<http://www.yorkarchaeology.co.uk/secrets/anghom.htm>

<http://www.racine.ra.it/micfaenza/en/efaentina1.htm>

that are some links about Medieval pottery in Europe.

I'd like to do a comparison between The ceramics in a medieval English town and in a medieval Italian town. [...]

But if you are curious to know something about this, look at these links!

Student B

I looked at the websites you tell us and I found them really interesting, of course I knew Italian medieval ceramics, but I didn't know English ceramics.

From what I've seen I prefer the Italian ceramic [...] Which one do you prefer?

Example 1 – peer interaction in online forum discussion

Quizzes

The Moodle quiz feature allows tutors to create ad hoc quizzes of several kinds, based on the content of selected WebLingua learning objects. These self-evaluation quizzes and mid-course tests have the advantage of providing students with immediate results and structured feedback, and tutors can monitor participants'

progress throughout the course. Figures 4 and 5 below illustrate how the quizzes can be closely integrated with other online activities.

Research has shown that several encounters are essential for the acquisition of a word.

“We also know that a single encounter with a word is not enough to ensure its acquisition, [...] All this points to the need to train our students to record, revisit and re-activate the significant vocabulary they meet.” (Woolard, in Lewis 2000:43)

Repeated online encounters with specific lexis in ESP reading resources, vocabulary activities, CMC forum discussion, quizzes, writing tasks and the glossary can therefore facilitate lexis acquisition.

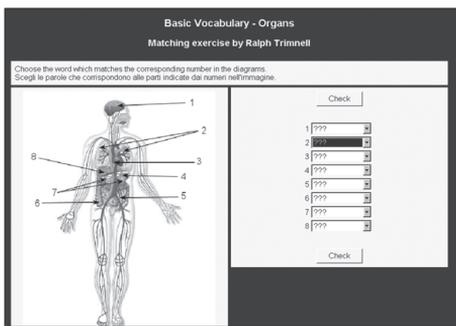


Figure 4 – Vocabulary matching exercise, English for Medicine

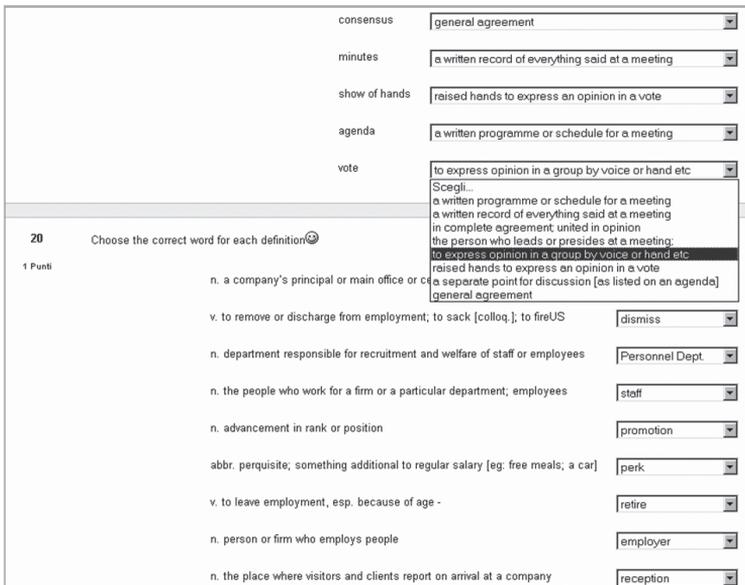


Figure 5 – Business English glossary quiz

Conclusion

To meet the growing need for online learning solutions for ESP courses, the CLA Siena has found that blended learning is particularly successful for adult working students in post-graduate degree courses and for continual professional training. This paper has presented a brief overview of three blended courses that utilise WebLingua learning objects based on a lexical approach. Several examples from Moodle have been included to illustrate the collaborative learning activities that students have found most useful and motivating.

Bibliography

- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press
- Friesen, Norm (2001) *What are Educational Objects?*, Interactive Learning Environments; 9:3
- Lewis, Michael (1993) *The Lexical Approach*, Thomson, Boston
- Lewis, Michael (2000) *Teaching Collocation*, Thomson Heinle, Boston
- Polsani, Pithamber R. (2003) "Use and Abuse of Reusable Learning Objects", Journal of Digital Information; 3:4
- Swain, M. (1993) "The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough", The Canadian Modern Language Review, 50, 1, pp.158-164
- Weller, Martin. J., Pegler, Chris. A. and Mason, Robin. D. (2003a) *Putting the pieces together: What working with learning objects means for the educator*, Elearn International. Edinburgh, Feb 2003. available from: <http://iet.open.ac.uk/pp/m.j.weller/pub/elearn.doc> [retrieved 7 January 2006]
- Weller, Martin. J., Pegler, Chris. A. and Mason, Robin. D. (2003b) *Working with learning objects—some pedagogical suggestions*, ALT-C, Sheffield University, 8th-10th September 2003. available from: <http://iet.open.ac.uk/pp/m.j.weller/pub/altc.doc> [retrieved 20 December 2005]

HIGHLIGHTING CLASSWORK WITH A FLASH-BASED WEBSITE

PAULA G. HEITHAUS – UNIVERSITÀ DI PADOVA

Readings concerning international relations and politics (academic papers, articles from newspapers, magazines, and journals), are inevitably characterised by specific words, expressions and phrases. Helping students understand and translate such texts from English into Italian may in fact involve the discovery of words and expressions, as for example the expression *demoicracy* (spelled with the letter i) used to describe the formation of the new Europe. In class, the teacher and students work together in *analysing* understanding, and translating such atypical terminologies. The internet site, “To Class in a Flash”, means to capture and treasure such work or *interaction*, often spontaneous and original and not recorded elsewhere; in this programme, the teacher and students’ class notes and work are made as “animate” as possible, also thanks to Macromedia Flash and the web designer, through cartoon animations (my own drawings) and actual voice recordings. This site also provides in-class “scoops” for those students who cannot always attend class, or who never do, and are interested in getting extra information regarding their studies. Thanks to this programme, the English language learner can get on internet and occasionally check if his or her virtual classroom offers new information: Macromedia Flash usage allows for immediate and easy connection and updating by the teacher. Various aspects of the English read by Italian political science students are explored and brought out in this virtual classroom, which, other than dealing with translation, works on pronunciation, grammar, American/British points, and questions and topics connected to the required class readings. Recordings of English language guest speakers (loaded onto a cartoon-drawn hanging T.V. screen as streaming mpeg 4 videos) can also be accessed especially for those who happened not to be in class.

The in-class interactions of teachers, students and guest speakers can be used as teaching material to produce a web-based “virtual classroom”. Documenting this information and making it widely available on the internet is an extraordinary teaching-learning opportunity possible with today’s easy-to-use information technology. This can also supplement in-class teaching (in for example, on-line

courses), providing extemporary and original material which otherwise would become lost and forgotten.

The idea behind the creation of “To Class in a Flash”, was to demonstrate how this technology can be applied for teaching purposes, and be creatively achieved with the use of the software Macromedia Flash. With this programme, various media including vector graphics, bitmap graphics, video, and sound, can easily be assembled, uploaded onto a website, and updated using a compact application that also runs smoothly on different operating systems (Windows, MacOS, LINUX).

In order for this teaching tool to be successful, the instructor begins by identifying good examples of in-class work. These selections are then recorded in audio format and then inserted into the software programme according to the topic and number of reading text. This material should be as authentic as possible and reflect in-class work language situations, as in the errors made by second-language students. Participants must provide consent, and recordings should be conducted in an acoustically-controlled environment for good sound quality. In the syllabus page, a click on the small pdf icons next to the topic titles links to the corresponding tapescripts.

From the home page of this programme, the computer user can click onto the syllabus page and from there onto a particular topic and reading of interest (figure 1, figure 2, and figure 3). The syllabus page contains a listing of the various topics and correlated readings dealt with throughout the course (the topics here are “Europe and the EU”, “Modern Society”, “Environment”, “Human Rights”, etc. . .). By clicking onto “Europe and the EU (reading 1)” or “Modern Society (reading 1)” for example (figure 4, figure 5), the student enters a web page that shows a semi-arena presentation space of a classroom, facing students and teacher, an overhead projector, a blackboard and a T.V. screen.

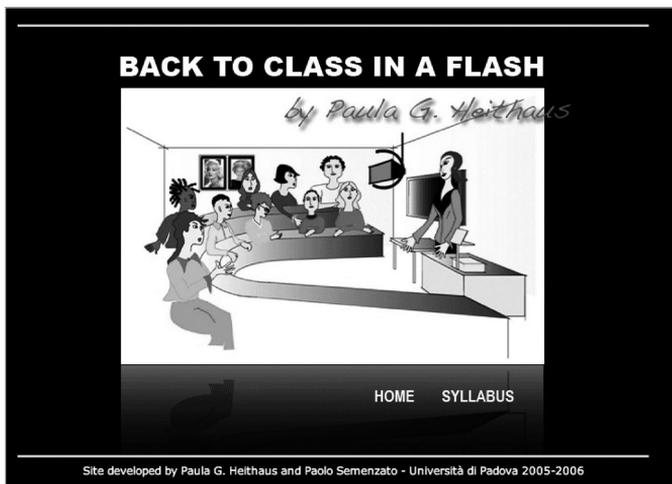


Figure 1 – Title page

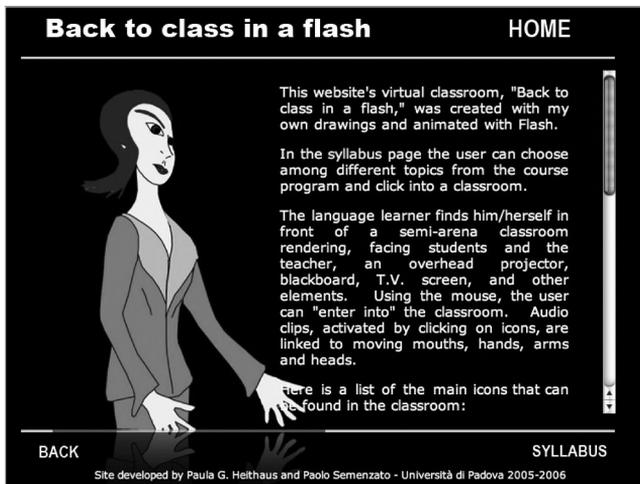


Figure 2 – Home page

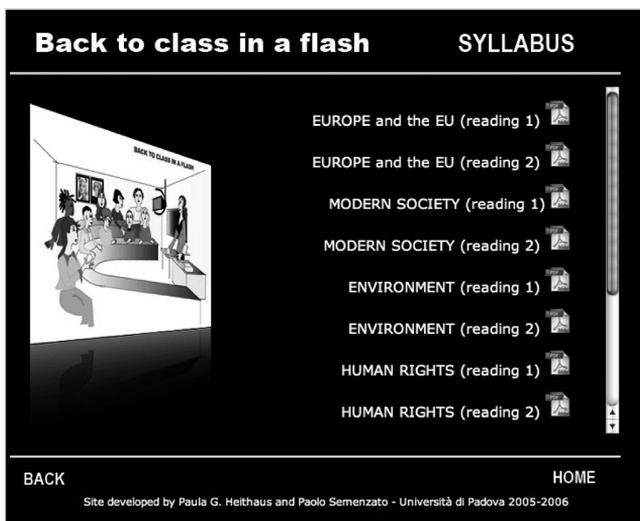


Figure 3 – Syllabus page

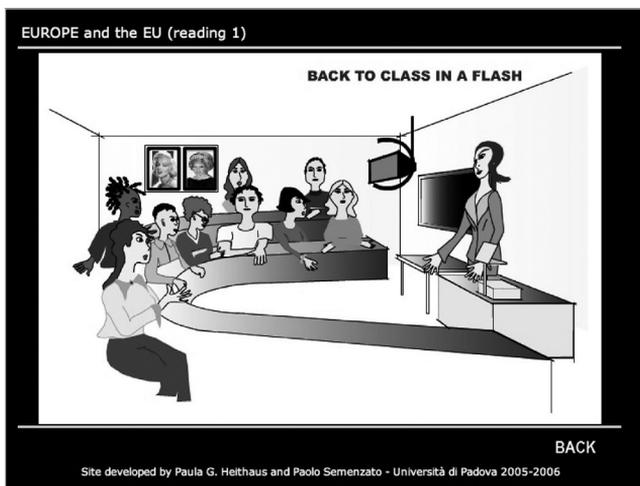


Figure 4 – Reading

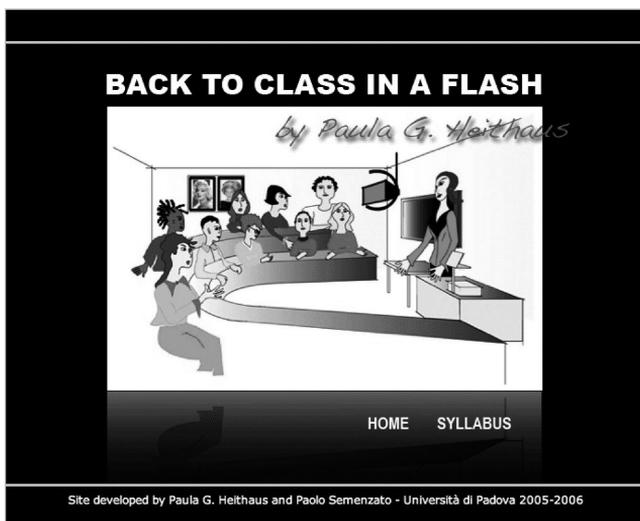


Figure 5 – Reading 2

Using his/her mouse, the student can then “explore” the classroom, populated with students, the instructor, classroom tools and accessories, and access the information included on the specific topic and reading; by clicking onto certain icons, audio material is activated, as are moving mouths, hands, arms and heads, to render the situation a bit more realistic. Some of these icons are:

- A large question mark “?” by a student asking a good question;
- a large “X” by another student voicing poor use of grammar;

- a **“hand-on-the-throat”**(moving icon) containing student discourse with mispronunciation;
- a **“lightbulb”** of noteworthy thoughts and ideas related to topics covered in the class, by both a student and teacher.

The “virtual student” thus has the opportunity to click into a classroom and experience what happens, almost as if he were there. Not only does he or she hear the interactions, but he/she also receives written reinforcements, thanks to:

- a **blackboard** for translation practice;
- an **overhead projector** for grammar analogies;
- **hanging pictures** leading to aspects of American and British English.

Below are more detailed descriptions of the graphic representations of these icons, and the links generated once clicked upon.

Examples of the use of icons in the virtual classrooms of “To Class in a Flash”

A) “Student’s Question and Teacher’s Answer”

As the computer user ventures with his mouse upon the virtual classroom, different icons appear. Let’s use the “Europe and the EU (reading 1)” classroom web page as an example. The user can, for example click upon an icon of interest as that of a large question mark “?”(figures 6 and 7), which links onto the page entitled “Student’s Question and Teacher’s Answer”, whereby a voice exchange occurs (question by student/answer by teacher) along with flash renderings of animations. An example is that of a student questioning the meaning of the expression “*demoicracy*” (an unusual term due to the added letter i), and the teacher’s response to this.

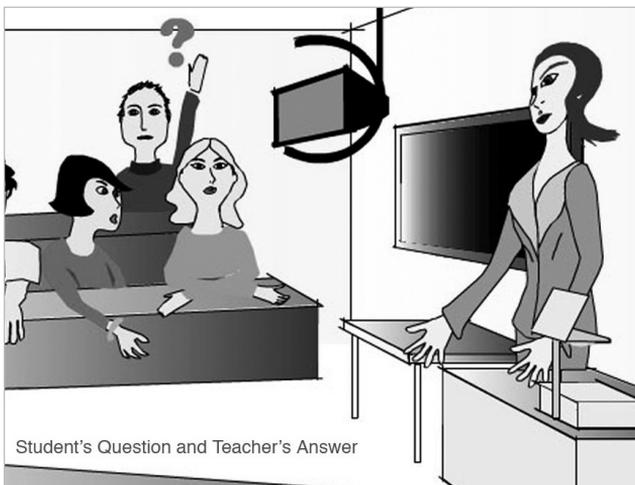


Figure 6 – “Student’s Question”

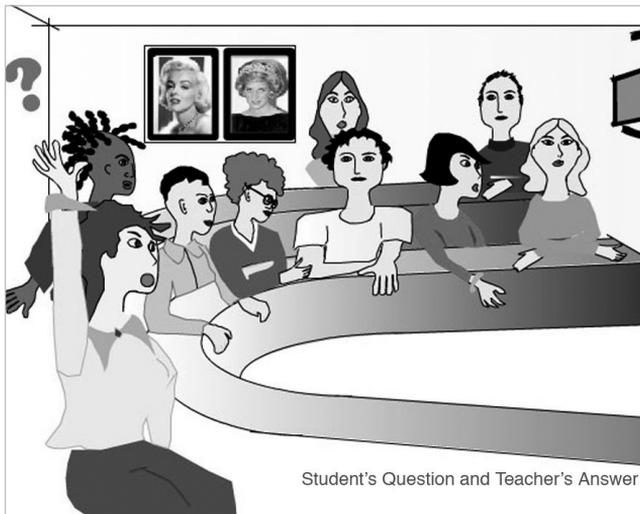


Figure 7 – “Teacher’s Answer”

B) “Student’s Bad Pronunciation and Teacher’s Correction”

Another student-teacher type interaction is recorded by clicking onto the “hand-on-throat icon” (figure 8). Here the web page changes to another one entitled “Student’s Bad Pronunciation and Teacher’s Correction” where the student’s errors in English pronunciation are corrected by the teacher while the student is speaking. This demonstrates the kinds of mistakes in pronunciation that are typically made of words pertinent to course-specific subject matters (words such as society, alliance, NATO, for political science students). Correct intonation is also worked on in this part of the section.

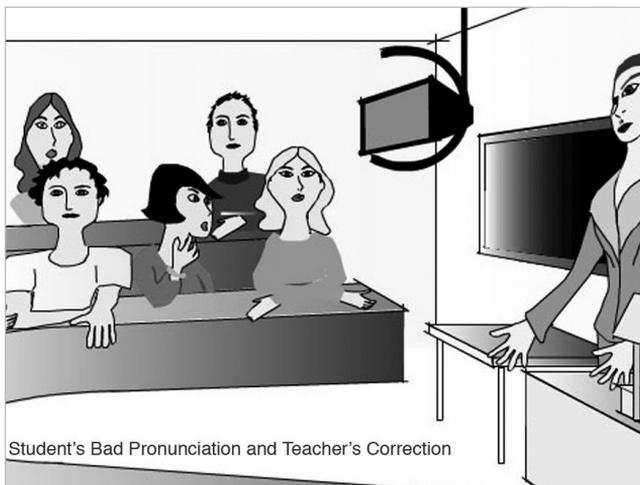


Figure 8 – “Student’s Bad Pronunciation and Teacher’s Correction”

“Student’s Bad English and Teacher’s Corrections”

The large “X” icon leads to examples of grammatically incorrect English (figure 9). Here the page is entitled “Student’s Bad English and Teacher’s Corrections.” Once the student finishes speaking, the teacher points out errors and corrections (for example, the student’s statement “Islamic women are less controllated” is corrected by the teacher with the word “controlled”, or another student statement “Elections in Turkey have been holded . . .” is corrected with the word “held”).

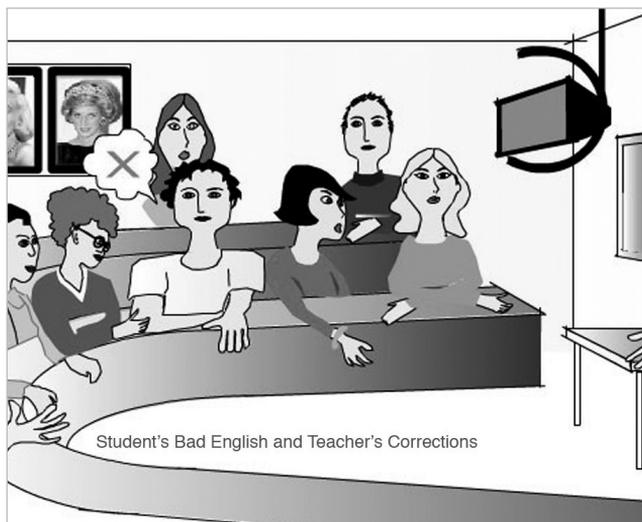


Figure 9 – “Student’s Bad English and Teacher’s Corrections”

C) “Student’s Bright Input” and “Teacher’s Bright Input”

The lightbulb icon leads to either the page “Student’s Bright Input” or “Teacher’s Bright Input” (figures 10 and 11). This covers the students and teachers’ thoughts that can lead to further thought or consideration, or bring out different and new issues pertinent to the classwork and/or readings. For example, in the topic “Modern Society, reading 1”, a student comments on the readings defining today’s culture in America and England as that of the “culture of blame,” and how the disorder known as the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is not well explained in the article.



Figure 10 – “Student’s Bright Input”

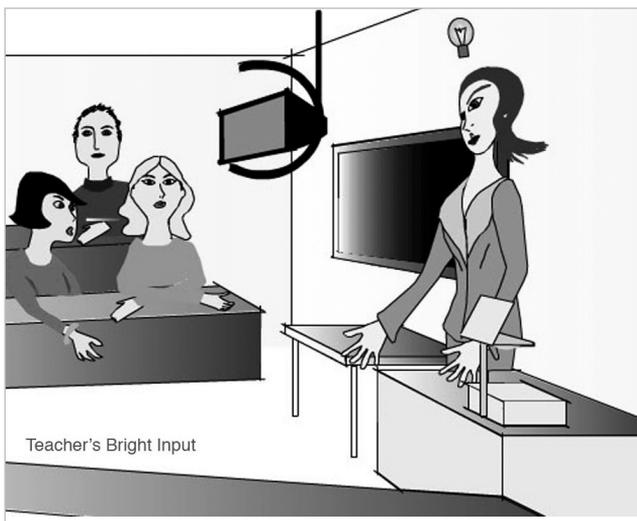


Figure 11 – “Teacher’s Bright Input”

D) “Translating English into Italian“, “Exploring English Together”, and “American/British Aspects”

Noteworthy aspects of written English covered in class are included in the website by clicking onto the “blackboard” for translation work (page reads “Translating English into Italian”) (figure 12); the “overhead projector” for particular language usage and grammar (“Exploring English Together”) (figure 13); and the “hanging pictures of Marilyn Monroe and Princess Diana” for elements of American and British English language and their respective cultures (“American/British aspects”) (figure 14).



Figure 12 – “Translating English into Italian”

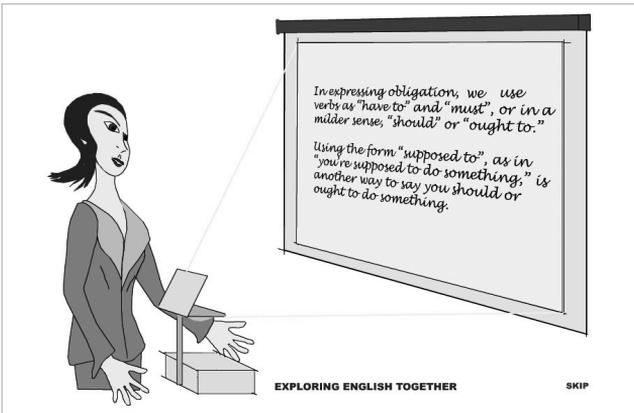


Figure 13 – “Exploring English Together”

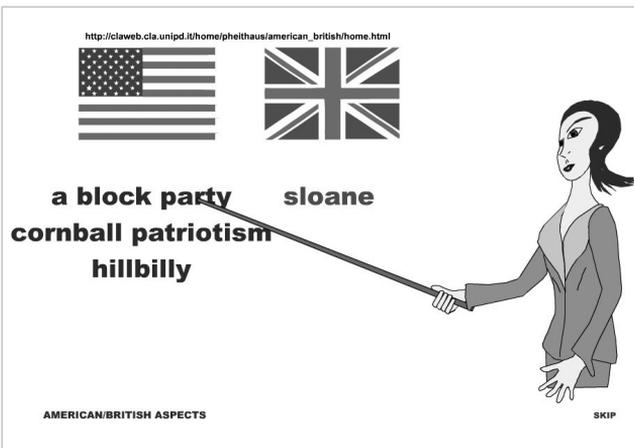


Figure 14 – “American/British Aspect”

E) “Special Events”

The “TV screen” is another accessory for access to guest speakers (figure 15). This webpage is entitled “Special Events.” Here, the web designer of this programme, a non-native English speaker, briefly explains the technical aspects of the Macromedia Flash program.



Figure 15 – “Special Events”

This website was created to capture valuable aspects of classwork, which otherwise would be lost and forgotten. Certainly, the teacher here has the most important job in identifying these aspects, and making sure that they get recorded. The virtual classroom has been structured in a way so as to easily accept new material into predefined animation sets, making it possible for a teacher to limit his or her need for a technician. Thanks to modern instructional technology, students who cannot always attend class can reap the benefits of such on-line resources.

7. Turismo

LSP E AUTOAPPRENDIMENTO - “MEDIAZIONE LINGUISTICA PER IL TURISMO E LE IMPRESE” ALL’UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO

CRISTINA ALGRANATI, SILVIA TONIOLO – UNIVERSITÀ DI TRENTO

Abstract

Our aim is to show how we try to achieve a constant and autonomous development of the students focussing mainly on the process of cultural and linguistic language awareness.

Lo scopo del presente articolo è quello di presentare il percorso che a partire dall’A.A. 2003/2004 ha portato i collaboratori ed esperti linguistici di tedesco presso la Facoltà Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese ad elaborare le “Prove in Itinere” nella forma attuale e di chiarire come, mediante tale attività, si ritiene di poter sviluppare non tanto un particolare linguaggio settoriale, quanto un “processo” riproducibile dagli studenti in modo autonomo quando essi si troveranno a confrontarsi con un testo specialistico in ambito lavorativo.

Verso una definizione di “prova in itinere”

Premesso che gli studenti a cui gli insegnanti di lingua si rivolgono costituiscono un target particolare rispetto agli usuali destinatari e fruitori del linguaggio specialistico poiché non veramente titolari del corpus di nozioni, procedimenti e tecniche di un determinato settore scientifico-professionale, l’intervento didattico è strutturato nella consapevolezza che gli studenti apprenderanno nozioni in campo turistico ed economico, tuttavia non a livello altamente specializzato poiché il profilo professionale come definito nel sito dell’Università di Trento¹ è ampio al punto tale che sarebbe impossibile nel corso di tre anni coprire tutti i settori specialistici. Inoltre la frequenza nella creazione di neologismi in ambito specialistico che va di pari passo con lo sviluppo tecnico e scientifico implica che qualsiasi nozione imparata a livello scolastico ed universitario non sarà sufficiente nella complessa realtà lavorativa in cui un mediatore linguistico si troverà ad operare.² Sulla base di tali presupposti e in linea con quanto asserito da Giovanni Freddi ovvero che “non è una microlingua tutta fatta, codificata una volta per tutte che il docente deve insegnare allo studente ma piuttosto tecniche e abilità di autoapprendimento che

consentano a costui di integrare e perfezionare di continuo la microlingua stessa parallelamente all'evolvere della scienza o della tecnologia di cui si occupa" (Balboni 1999:X)³ sono state concepite le Prove in Itinere la cui denominazione a loro volta trova origine nei concetti di "learning by doing" (prova) e di "lifelong learning" (in itinere). Entrambi i concetti sono entrati nell'uso quotidiano e, proponendo fin dal primo anno delle attività che sviluppino un "cosciente (auto)apprendimento", si auspica di poter dare un contributo affinché il futuro laureato non sia solo conscio del fatto che dovrà continuare ad imparare, cosa ormai scontata, ma che sia anche in grado di scegliere in maniera consapevole e mirata tra le molteplici offerte e possibilità di formazione e specializzazione al fine di crescere professionalmente.

Il ruolo dell' insegnante di microlingua

Anche il ruolo dell'insegnante di microlingua che secondo Freddi è "titolare del corpus terminologico e degli specifici meccanismi retorici della microlingua scientifica-professionale" (Balboni 1999:X) si sposta nel corso dei tre anni da colui che controlla se il termine e il registro linguistico usati corrispondono alle esigenze comunicative di un particolare settore a colui che segue soprattutto la ricerca e il percorso che portano ad una determinata scelta. Se quindi al primo anno è percepibile maggior controllo rispetto al prodotto a partire dal secondo sono i processi usati a determinare l'attività didattica, arrivando al terzo in cui è "la fiducia" della scelta compiuta a caratterizzare il rapporto studente/insegnante.

Il ruolo del futuro mediatore e il criterio di fiducia

Il criterio di fiducia che il mediatore deve saper istaurare con il suo futuro datore di lavoro o cliente è fondamentale, per analogia, data l'importanza ascritta all'autenticità⁴ della prova, lo stesso criterio di fiducia permea la scelta, la realizzazione e la presentazione del proprio lavoro. La fiducia instaurata, l'interazione con l'insegnante nonché la conseguente consapevolezza del proprio lavoro sarà fondamentale alla luce dei due pregiudizi molto diffusi e radicati:

- Per capire e tradurre un testo, basta avere un buon dizionario
- Il traduttore di testi tecnico-scientifici traduce senza capire esattamente visto che non essendo uno specialista non è in grado di capire

A prima vista i succitati pregiudizi sembrano contrastanti, ma in realtà il comune denominatore è che non serve comprendere completamente un testo per poterlo tradurre, mentre per un testo informativo, come lo sono di norma i testi tecnico-scientifici l'unica traduzione possibile è quella semantica.

Quindi il futuro mediatore deve non solo essere consapevole delle difficoltà, ma deve anche possedere i mezzi per risolverle ed inoltre deve convincere il committente che solide nozioni settoriale costituiscono la base della sua traduzione.

Il capovolgimento del rapporto tra l'insegnante di microlingua e il mediatore

L'insegnante che durante il processo di autoapprendimento funge da tutor, non da detentore di una soluzione definitiva, accompagna il mediatore in un percorso alla cui fine la formazione dello studente dovrebbe avvicinarsi a quella dell'insegnante di microlingua stesso nei seguenti aspetti definiti da Balboni (Balboni 1999:15-16)

- Saper analizzare una microlingua,
- Essere in grado di creare un corpus testuale su cui condurre l'analisi, aggiornare i risultati precedenti,
- Saper impostare un rapporto di collaborazione con gli esperti del settore. A queste possiamo inoltre aggiungere la competenza precedentemente descritta ovvero:
- Saper difendere le scelte compiute motivandole e mostrando la propria competenza nello specifico settore tecnico-scientifico.

Tali aspetti rivoluzionano il ruolo tradizionale dell'insegnante, non più considerato detentore di una verità assoluta.

Struttura per obiettivi

Primo anno Autoapprendimento	Funzioni comunicative	Ambito tematico	Intervento dell'insegnate	Competenze per abilità
Stimolare ulteriormente e fissare il linguaggio specialistico in un preciso contesto d'uso secondo le coordinate: chi comunica con chi per quale motivo e come.	Creare e presentare un itinerario di viaggio strutturato in maniera tale da fungere da pubblicità per uno specifico gruppo di destinatari (studenti, persone interessate alla cultura, famiglie, persone anziane).	Turismo	Preparazione: lettura ed analisi di testi tratti da cataloghi di viaggi tedeschi. Avviare gli studenti all'analisi del 'contesto culturale' e del 'contesto situazionale' ⁵ invitandoli a ragionare sulle specifiche scelte lessicali e grafiche adottate tenendo presente le funzioni del testo e i destinatari.	Livello B1
	Abilità esercitate Ricettive e produttive lavoro scritto, presentato come in ambito lavorativo e commentato da colleghi.		Punti ai fini dell'esame di competenza linguistica: max. 10	
	Prova svolta da 32 numero di studenti			

Secondo anno Autoapprendimento	Funzioni comunicative	Ambito tematico	Intervento dell'insegnante	Competenze per abilità
<p>Approfondire il processo di consapevolezza linguistica avviato durante il primo anno invitando gli studenti a ragionare sui criteri e sulla metodologia di reperimento di testi paralleli, utili al fine di verificare le strutture linguistiche codificate nella lingua d'arrivo per creare un glossario tematico specialistico.</p>	<p>Presentazione di un'azienda operante a livello internazionale, in situazione reale, come se si trattasse di una conferenza stampa presso una fiera internazionale, a cui partecipano esperti e non del settore. Enfasi posta sulle scelte della campagna pubblicitaria con presentazione dei dati relativi al fatturato, ai fornitori, alle filiali avvalendosi del proprio glossario tematico.</p>	Economia	<p>Preparazione: nei primi mesi di esercitazione vengono letti ed analizzati vari testi tratti da siti, fiere specialistiche e riviste specializzate tedesche.</p> <p>Ulteriore approfondimento dell'analisi del 'contesto culturale' e del 'contesto situazionale' avviata nel primo anno.</p> <p>Punti ai fini dell'esame di competenza linguistica: max. 20</p>	Livello B2
	<p>Abilità esercitate Ricettive e produttive lavoro scritto, presentato come in ambito lavorativo e commentato da potenziali esperti.</p>			
	<p>Prova svolta da 42 studenti</p>			

Terzo anno Autoapprendimento	Funzioni comunicative	Ambito tematico	Intervento dell'insegnate	Competenze per abilità
<p>Attraverso un testo autentico commissionato per la traduzione vera e propria, con stesura di un glossario tematico gli studenti sono chiamati non solo a ragionare sulle specifiche scelte lessicali e grafiche tenendo presente le funzioni del testo e i destinatari ma a elaborare una concreta e personale proposta di traduzione</p>	<p>La prova in itinere si prefigge di confrontare lo studente con una concreta prova di mediazione culturale e linguistica portandolo alla dimostrazione della propria familiarità con la pratica traduttiva.</p> <p>Abilità esercitate Ricettive e produttive lavoro scritto, presentato come in ambito lavorativo e commentato da potenziali esperti.</p> <p>Prova svolta da 49 studenti</p>	<p>Turismo, Economia, Informatica.</p>	<p>Preparazione: nei primi mesi di esercitazione vengono analizzati vari testi di partenza con relativi testi d'arrivo tratti da siti, riviste specialistiche, comunicati stampa sia in lingua tedesca e in lingua italiana.</p> <p>Indirizzare verso l'approfondimento l'analisi del 'contesto culturale' e del 'contesto situazionale' invitando gli studenti attraverso una dettagliata analisi del testo di partenza e del testo d'arrivo dal punto di vista lessicale, morfosintattico e semantico a ragionare sulle specifiche scelte adottate tenendo presente le funzioni del testo e i destinatari.</p> <p>Punti ai fini dell'esame di competenza linguistica: max. 20 a commissionato per la traduzione vera e propria, con stesura di un glossario temcommissionato per la traduzione vera e propria, con stesura di un glossario tematico gli studenti sono chiamati non solo a ragionare sulle specifiche scelte lessicali e grafiche tenendo presente le funzioni del testo e i destinatari ma a elaborare una concreta e personale proposta di traduzione</p>	<p>Livello C1</p>

Considerazioni conclusive

Alla luce di quanto descritto e ritenendo che il processo di autoapprendimento, guidato dagli insegnanti di lingua, dovrebbe essere riproducibile in maniera completamente autonoma dallo studente alla fine del corso di studi, si è voluta aggiungere una fase di riflessione metacognitiva da svolgere tramite un questionario che verrà sottoposto agli studenti a conclusione del lavoro e a valutazione avvenuta.

Con il questionario si auspica di poter confermare le nostre supposizioni ovvero:

- anche gli studenti che inizialmente scelgono di fare la prova in itinere solo per il punteggio a lavoro svolto si rendono conto delle competenze acquisite e della validità del lavoro autonomo
- il lavoro autonomo viene valutato anche dagli studenti come metodo efficiente nello sviluppo delle competenze linguistiche sia di base che specialistiche
- gli studenti hanno bisogno di un appoggio da parte degli insegnanti e docenti per sviluppare le strategie necessarie all'autoapprendimento e quindi allo sviluppo autonomo di competenze specialistiche
- tramite il lavoro autonomo si sviluppano le capacità di "problem solving"
- la presentazione del lavoro ha un ulteriore influsso positivo in quanto permette di condividere con gli altri il lavoro
- gli studenti ritengono di poter trasferire ed applicare le tecniche e strategie adottate anche ai compiti concreti che dovranno svolgere nell'attività lavorativa

Il questionario sarà anonimo e non verrà per tanto confrontato né con il lavoro svolto né con la valutazione della prova. Si inviteranno tuttavia gli studenti a indicare l'anno di corso, perché auspichiamo di poter riscontrare uno sviluppo nella capacità di autoapprendimento e di valutazione critica del proprio lavoro e delle competenze acquisite di anno in anno.

¹ Si veda descrizione del profilo professionale su www.unitn.it

² A.A.V.V. (2000), *Translationswissenschaft*, Stauffenburgverlag, Tübingen

³ Balboni (1999), *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET, Torino

⁴ In nome al criterio di autenticità si è preferito denominare i lavori prove e non tesine poiché quest' ultimotermines si ritiene sia troppo legato al concetto insegnamento universitario e di valutazione.

⁵ Tali concetti vennero introdotti dall'antropologo Malinowski in M.Ulrych (1997), *Tradurre. Un approccio multidisciplinare*, UTET, Torino

IL DOCUMENTO AUTENTICO NELL'INSEGNAMENTO DEL FRANCESE TURISTICO

FRANÇOISE FAVART – UNIVERSITÀ DI TRENTO

Abstract

Teaching the language of tourism is a specialised field, since it involves imparting both language usage and professional skills. The use of authentic documents is a good way for students to acquire both these skills at the same time.

All'interno del vasto campo dell'insegnamento della lingua straniera, la lingua di specialità costituisce un ambito distinto ma non per questo autonomo metodologicamente parlando. In questo articolo rifletteremo sulla lingua del turismo e in particolare sul suo insegnamento con l'ausilio di documenti autentici.

Nella prima parte si cercherà di definire sia il francese turistico, sia la nozione di documento autentico. Nella seconda parte si illustrerà un percorso didattico realizzato con studenti universitari.

Il francese del turismo

Iniziamo la nostra riflessione chiedendoci se il francese turistico possa essere considerato lingua di specialità, un interrogativo al quale risulta piuttosto arduo rispondere in modo univoco, e non abbiamo la pretesa di farlo.

Siamo però del parere che se non si tratta di una lingua di specialità vera e propria, non si può negare che esista un tipo di discorso specifico alla lingua turistica, è allora forse più appropriato parlare di un uso specialistico della lingua "generale" basato su delle scelte operate a livello lessicale, sintattico, enunciativo e discorsivo piuttosto che di lingua di specialità. Scelte dettate sia dal messaggio turistico, che spesso rientra nelle tipologie di messaggi informativi o di convincimento, sia dalle situazioni comunicative specifiche al campo turistico, così come sottolinea J-M Mangiante (Mangiante 2004: 85-94).¹ Per questo motivo ci sembra più corretto parlare di lingua professionale.

Alcune caratteristiche della lingua del turismo

Senza entrare nei particolari osserviamo che il testo turistico ricorre ad un lessico il cui scopo è attrarre e invogliare un potenziale turista. Questo si traduce con una lingua ricca di elementi di valutazione, “*marques d'évaluations*” (Margarito 2001: 5)², vale a dire aggettivi usati a vari livelli (comparativi, superlativi); nomi, avverbi, ecc. Troviamo inoltre una forte presenza della nominalizzazione, pochi verbi e comunque soprattutto dei verbi di stato, che esprimono per lo più delle “verità generali”. Osserviamo inoltre che la forma del discorso dei documenti turistici è essenzialmente di istanza dialogale, anche se il destinatario svolge un ruolo passivo e si aspetta dal testo delle informazioni, delle risposte alle sue interrogazioni. Informazioni che riceve o per meglio dire subisce senza poter operare la minima resistenza.

M. Margarito sottolinea che nel testo turistico si incontrano di frequente dei cliché linguistici, chiamati “*clichés d'appellation*” (Margarito 2001: 15)³, essi sono, a livello lessicale, delle etichette, delle formule inglobanti con le quali vengono evocate città, siti e luoghi turistici vari e che vanno a colpire la mente e la fantasia: “*Ville lumière*”, che in tutti noi evoca Parigi ne è un esempio.

Il documento autentico

Ci sembra più rilevante definire il documento autentico partendo da quello che non è. Il documento autentico non è un documento costruito a scopo didattico, redatto in base a criteri linguistici e pedagogici per rispondere a bisogni legati all'insegnamento della lingua straniera. Un documento autentico è invece un qualunque tipo di documento orale, scritto, audiovisivo, ... “*élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication*” (Cuq, 2002: 391).⁴ Il documento autentico si colloca inoltre in situazioni di comunicazione e ha lo scopo di fare passare un messaggio tra il mittente e il suo destinatario.

Dalla teoria alla pratica

Il percorso descritto è stato realizzato con studenti del terzo anno del corso di *Mediazione Linguistica* per le Imprese e il Turismo (*Università degli Studi di Trento*). Abbiamo deciso di impostare le lezioni di francese turistico sui documenti autentici per rispondere a diverse esigenze.

La prima, di ordine puramente pratico, è che difficilmente si trova un libro di testo che risponda ai bisogni così specifici dei nostri studenti.

Le altre sono legate all'approccio metodologico: siamo convinti che attraverso l'uso del documento autentico, lo studente possa avere un contatto reale con la lingua senza intromissioni alcune di elementi non francofoni. Sappiamo quanto l'acquisizione di una lingua straniera può essere agevolata da un apprendimento in situazioni endolingue. Il documento autentico non sostituisce il contatto costante con la lingua che si ha, quando ci si trova in un paese francofono. Ma se il discente non può andare all'autentico è bene che l'autentico vada al discente. Lemeunier

fa notare che il documento autentico crea all'interno della classe un microcosmo del paese di cui si studia la lingua (Lemeunier 2003: 353-358).⁵ Lo studente entra in questo modo in contatto con una lingua usata in situazioni di comunicazione autentiche, reali e coglie oltre alle componenti strettamente linguistiche gli elementi socioculturali presenti in qualunque atto comunicativo.

Nel caso dell'insegnamento della lingua professionale del turismo il documento autentico permette di entrare direttamente in situazioni di comunicazione legate alla realtà lavorativa. Vogliamo ancora aggiungere che il documento autentico è fortemente valorizzante poiché dà allo studente la possibilità di usare dei documenti elaborati all'intenzione di francofoni. Ed è motivante vedere che anche se con delle difficoltà è possibile entrare in situazioni di comunicazione destinate a francofoni.

Gli inconvenienti

Lavorare sui documenti autentici non presenta solo vantaggi, uno dei principali rischi è di usare il documento autentico in modo completamente artificiale e forzato per trattare ad esempio di elementi morfosintattici (Coste 1970: 90).⁶ Procedendo in questo modo, viene ignorata la situazione di comunicazione e viene snaturando uno dei principali obiettivi dell'uso del documento autentico: la comprensione del messaggio nei suoi vari aspetti. Altre difficoltà sono legate alla valutazione del documento (lunghezza, attualità, livello linguistico,...) e al rischio di proporre dei supporti didattici non corrispondenti ai bisogni dei discenti e agli obiettivi di apprendimento.

Attività svolte

Illustreremo un'attività svolta all'interno del modulo sull'eco-turismo all'isola di Réunion. Il punto di partenza è una guida di novanta pagine, distribuita negli uffici turistici dell'isola.⁷ Fornisce delle indicazioni generali sulla situazione geografica dell'isola, sul clima, sui luoghi da visitare, le varie attività da svolgere. La comprensione di questa guida non richiede particolari conoscenze storiche o culturali. La sua consultazione è inoltre resa piacevole e pratica dalle fotografie e dalla suddivisione per regioni alle quali viene fatto corrispondere un colore. Delle guide sono state messe a disposizione degli studenti in modo da poter consultare il documento nella sua integralità ma anche per il piacere di toccare con mano l'autentico dell'autentico! Si è poi lavorato su fotocopie di parti selezionate, una selezione che risponde a parametri linguistici, culturali e a obiettivi didattici.

I primi obiettivi, essenzialmente linguistici, miravano all'arricchimento lessicale e all'identificazione di formulazioni tipiche della lingua del turismo, evidenziando una forte presenza di "marques d'évaluation"⁸: "*littoral verdoyant et ensoleille, une vision étonnante et inoubliable*", p. 56, "*belles promenades faciles dans un milieu d'une végétation luxuriante*" p. 60, abbiamo notato che si conferma l'importanza della nominalizzazione: "Au programme: tir à l'arc, luge d'été, VTT, [...]" p. 18. Oltre al lessico è stato svolto in lavoro sulla sintassi e le strutture ricorrenti come le forme impersonali "il ne faudrait pas se laisser tromper, il faut s'évader" p. 16, l'uso mas-

siccio dell'infinito "on" (*"On y bronze"* p. 16, *"On y cultive [...] la vanille"* p. 60, la forte presenza di verbi all'infinito, la preponderanza della funzione referenziale o denotativa, ecc.

Vogliamo anche fare presente che il lessico usato *nella Runguide*, oltre a presentare il vocabolario abitualmente usato nelle guide, dà la possibilità di scoprire dei termini legati alla specificità di questa isola vulcanica, alla sua morfologia, alla sua flora, così come alla cultura e alle tradizioni. Tutto questo si traduce in un lessico ricco e colorito: *"vacoa"*, *"fougères"*, *"boucané"*, ma anche in parole di origine creola come *"bichiques"*⁹ usata soltanto alla Réunion per designare i pesci appena nati; oppure *"chouchou"*, un tipo di verdura alla base dell'alimentazione dei "riunionesi". Una parola interessante perché nel francese corrente riveste tutt'altro significato (è una parola affettuosa destinata alle persone care).

Troviamo anche diversi stereotipi¹⁰ di tipo frequenziali: *bleu émeraude des lagons* (p. 16), *plage de sable blond* (p. 40), ecc.

Dopo una prima fase dedicata allo scritto, si passa all'espressione orale. Gli studenti vengono divisi in piccoli gruppi e invitati a simulare una situazione di comunicazione di ambito turistico professionale partendo da parametri comunicativi specificati dall'insegnante (numero, età, interessi dei locutori; luogo e modalità dello scambio,...).

La chiusura del cerchio prevede un ritorno allo scritto attraverso l'elaborazione in modo autonomo di un programma di viaggio con l'uso di nuovo materiale: *Guides bleus évasion*¹¹, *Guide Neos Réunion, Maurice, Seychelles*¹² e *Le guide du Routard Réunion 2001*¹³ nonché di cartine e del sito ufficiale dell'ufficio turistico dell'isola www.la-reunion-tourisme.com consultato durante le ore di laboratorio multimediale. Prima di concludere vogliamo precisare che questo lavoro si è svolto in quattro settimane di insegnamento e c'è stato un importante lavoro a casa da parte degli studenti seguito dalla correzione da parte dell'insegnante e poi da un momento di riflessione sui risultati ottenuti. Risultati che riteniamo positivi perché gli obiettivi linguistici e più precisamente linguistici professionali sono stati rispettati. Anche se siamo consapevoli che non si possono trarre delle conclusioni da un'esperienza limitata nel tempo e circoscritta a un numero limitato di studenti, vogliamo comunque considerare questa come un'esperienza molto interessante.

Conclusione

Come abbiamo potuto osservare i documenti autentici permettono fra le altre cose di passare in modo abbastanza semplice e naturale dallo scritto all'orale e di lavorare sia sulle abilità passive sia su quelle attive. Il nostro percorso ci ha dato la possibilità di passare dallo scritto passivo allo scritto attivo proponendo anche delle attività orali. Ci ha permesso inoltre di arrivare a uno momento di produzione che consentisse agli studenti di mettere in pratica abilità linguistiche e professionali. Crediamo che il documento autentico sia un modo interessante per praticare la convivenza tra lingua e abilità professionali. Crediamo anche che all'adattabilità del

materiale autentico debba corrispondere una flessibilità nell'uso. Una flessibilità nel senso che l'insegnante deve tentare di sfruttarlo nel modo migliore per rispettare sia gli obiettivi di apprendimento sia la sua autenticità e il suo contenuto comunicativo.

- ¹ J-M Mangiante, (2004) *Le français du tourisme guides de voyage et élaboration d'un imaginaire attractif, Le français dans le Monde*, (numéro spécial janvier 04), Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Cle international, Paris.
- ² M. Margarito, *Formes et mouvements : stéréotypes dans des textes touristiques*, dans *Marges linguistiques*, publications en lignes, www.marges-linguistiques.com.
- ³ M. Margarito, *op.cit.*, p.14
- ⁴ JP Cuq. et I.Gruca , (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Pug, Grenoble.
- ⁵ V. Lemeunier, (2003) *Le marché du Fle : un marché de dupes ?*, in D. Groux et H. Holec, *Une identité plurielle, Mélanges offerts à Louis Porcher*, L'Harmattan, Paris.
- ⁶ D. Coste, (1970), *Textes et documents authentiques au Niveau 2, Le Français dans le Monde*, n° 73, Cle international, Paris.
- ⁷ *Runguide 2001, Réunion île intense*, Comité du Tourisme de le Réunion (CTR).
- ⁸ M. Margarito, *op. cit.*, p. 5.
- ⁹ In francese si chiamano alevin, in italiano avannotti.
- ¹⁰ R. Amossy dice dello stereotipo che è : "l'équivalent de l'objet standardisé dans le domaine culturel. Il est l'image préfabriquée, toujours semblable à elle-même, que la collectivité fait monotonement circuler dans les esprits et dans les textes". In *Les idées reçues (1991) Sémiologie du stéréotype*, Nathan, Paris.
- ¹¹ *Guides Bleus Evasion (2002), Réunion et Ile Maurice*, Hachette, Paris.
- ¹² *Guide Neos (2001), Réunion, Maurice, Seychelles* Michelin ed. du Voyage, Paris.
- ¹³ *Le guide du Routard Réunion (2001)*, Hachette, Paris.

CORSO INTENSIVO COMUNICATIVO DI LINGUA RUSSA IN AMBITO TURISTICO-COMMERCIALE

OLENA FRYSHEVA, NICOLETTA PAROLARI – UNIVERSITÀ DI TRENTO

Abstract

This intensive communicative course requires an elementary knowledge of Russian. Students learn the tourist and commercial language while organising a real journey and cooperating in carrying out proposals.

Descrizione del corso

Destinatari: studenti di livello A1 secondo il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue

Tempi: 50 ore suddivise in 17 incontri da 3 ore ciascuno

Obiettivi: acquisire una competenza comunicativa nel settore turistico-commerciale, abilità organizzative e interpersonali, uso di sistemi informatici.

Contenuti: valutazione e creazione di itinerari turistici, visite dei musei, valutazione della sistemazione alberghiera, cultura culinaria, spettacoli, voli aerei e trasferimenti locali, lettere commerciali e dialoghi telefonici nei contatti con le agenzie.

Motivazione della scelta

La scelta di un corso improntato sul linguaggio turistico commerciale è motivata dal notevole incremento nell'afflusso di turisti di madrelingua russa verso il nostro Paese e risponde da un lato alla necessità di preparare operatori in grado di far fronte alle nuove esigenze economico-territoriali, dall'altra ha motivazioni più profonde di natura psicolinguistica. Il lavoro su un progetto comune, oltre a rappresentare un elemento di forte coesione e di grande stimolo per i discenti, permette di distogliere l'attenzione dalla lingua nei suoi aspetti grammaticali e quindi di ridurre quel blocco psicologico che potrebbe pregiudicare l'apprendimento. La proposta di un ambito disciplinare specifico offre un arricchimento simultaneo e interrelato delle conoscenze linguistiche e di quelle generali.

Avvalendosi di materiale autentico ci si cala in un ambiente di lavoro veritiero. In

questo modo, la lingua, anche se conosciuta a livello elementare, diventa un indispensabile strumento di lavoro attivo per attuare strategie e interazioni, essa non è solo un obiettivo didattico ma un mezzo.

Mentre chi parla nella propria madrelingua può concentrarsi più sul contenuto dell'enunciato che sulla forma della comunicazione padroneggiando la lingua e possedendo un sistema di automatizzazione, l'apprendente una lingua straniera ha bisogno di un grado di concentrazione e di una consapevolezza maggiori dovendo riporre molta attenzione alle caratteristiche formali dell'enunciato oltre che al contenuto dello stesso. La comunicazione risulta impoverita e l'autostima di chi impara ne risente in modo negativo.

Introducendo la corrispondenza commerciale a livello elementare si forniscono fra-seologie e cliché che ottimizzano il rendimento e riducono le possibilità di errore dando al discorso maggiore fluidità.

Nella scelta lessicale si privilegeranno, almeno nello stadio iniziale, quelle parole che possono essere memorizzate più velocemente per la loro facilità articolatoria e per la similarità sonora con la lingua madre. Numerosi sono gli internazionalismi. Ne elenchiamo alcuni suddivisi per dominio.

Turistico: turizm, hotel, aeroport, katalog, restoran, registracija, promouter.

Commerciale: faktura, bank, agenstvo, marketing, menedžer, nou-hau, vaucer.

Informatico: sajt, web, link, on-lajn, server, disk, fajl, mejl, printer, displej.

Il discorso mostrerà una prevalenza di parole di contenuto e una semplificazione delle strutture sintattiche. Chiarezza, oggettività, densità di informazione, laconicità e univocità semantica sono gli elementi caratteristici del linguaggio specialistico anche in ambito turistico-commerciale. Si privilegia l'apporto lessicale piuttosto che morfosintattico nella convinzione che gli errori lessicali sono molto più dannosi rispetto a quelli grammaticali. L'uso improprio di termini può causare malintesi e compromettere la riuscita dell'atto comunicativo, mentre la mancanza di correttezza formale potrebbe anche non compromettere la comunicazione.

Abbiamo optato per un corso in forma intensiva della durata di 50 ore totali, suddivise in tre ore al giorno per cinque incontri settimanali. La forma intensiva risponde meglio alle nostre esigenze per la vastità del materiale da apprendere, la quantità e la diversificazione degli approcci di apprendimento, la densità della comunicazione e l'attivazione delle riserve psichiche del discente.

Struttura del corso e metodi applicati

Questo progetto didattico è sostanzialmente strutturato in due parti.

Nella prima si prevede l'organizzazione di un viaggio in Russia (ad esempio a Mosca) in tutti i suoi aspetti, nella seconda, l'accoglienza di turisti russi in Trentino e l'organizzazione del loro soggiorno sotto l'aspetto logistico, ricreativo, artistico e culturale. L'idea di questa suddivisione non è casuale. La prima parte permette ai discenti di accedere a un enorme bagaglio di informazioni in lingua russa sulla base di materiale autentico e di acquisire quindi gli strumenti linguistici e culturali

necessari per elaborare una proposta di soggiorno in Italia.

Sfruttando le risorse di internet e mezzi audiovisivi i discenti seguono percorsi museali, studiano gli itinerari turistici della città, valutano la sistemazione alberghiera, prendono visione dei menù proposti dai ristoranti, attivando così l'abilità di comprensione scritta e orale.

Prima di accedere al materiale autentico ai discenti viene sottoposto il lessico di base relativo alla tematica trattata, mettendoli in condizione tale da poter effettuare la consultazione. Al termine della ricerca, prima di passare alla fase successiva, che prevede la produzione orale e scritta (conversazione telefonica, lettera commerciale), il lessico viene integrato con la fraseologia del settore (modi di prendere contatto telefonico, di chiedere informazioni e modelli di corrispondenza commerciale). Solo alla fine viene effettuata una breve analisi degli schemi grammaticali usati durante la lezione. Quindi in una unità didattica si esercitano tutte le quattro abilità: produzione e comprensione scritta e orale.

Per tutta la durata del corso si propone il lavoro di gruppo applicando il metodo della simulazione "globale". Sono i discenti a elaborare un progetto comune e, poiché la responsabilità delle azioni intraprese ricade direttamente su di loro, si ha un coinvolgimento anche emotivo e quindi un maggior rendimento. L'interazione fra "attori" fa sì che si presentino le situazioni più disparate in uno scenario di azione sempre nuovo in cui il docente interviene in qualità di regista avendo ben presenti gli obiettivi da raggiungere.

All'interno della simulazione globale vengono applicati altri metodi di lavoro di gruppo come quello del gioco di ruolo (con uno scenario già predefinito) e quello del teatro (in cui ci si attiene a un copione).

Materiali di supporto didattico

- Testi autentici e testi elaborati per scopi didattici
- Manuali di conversazione
- Manuali specialistici in ambito commerciale e turistico
- Materiale pubblicitario
- Riviste di settore,
- Guide turistiche,
- Computer, siti web, audiovisivi, dizionari.

Uso di internet

Se da una parte la navigazione su internet presenta numerosi vantaggi, quali la vastità del materiale immediatamente disponibile e la compresenza di più linguaggi su un unico supporto (audio-video e documento testuale), dall'altra presenta degli svantaggi come lo spaesamento, la mancata comprensione della struttura generale dell'ipertesto, il sovraccarico cognitivo. L'insegnante può ovviare a queste difficoltà predisponendo dei percorsi guidati in una mappa ben strutturata.

Condivisione degli obiettivi e autovalutazione

All'inizio del corso vengono presentati in modo trasparente il programma, i metodi e gli obiettivi da raggiungere. Per la riuscita del corso è fondamentale la condivisione da parte degli apprendenti del progetto, dei contenuti e degli scopi prefissati. In questo modo si rende la loro partecipazione più attiva e si incrementa la loro motivazione.

L'autovalutazione risulta una parte integrante del corso e si propone non solo nello stadio finale ma anche in fasi intermedie. Si tratta di un momento di riflessione al termine di una sezione didattica che ha lo scopo di incrementare la consapevolezza dei corsisti in merito al percorso formativo intrapreso, ai contenuti linguistici e culturali assimilati e alle capacità strategiche, pragmatiche e sociali acquisite.

Essendo oggetto di valutazione non solo le competenze linguistiche, ma una molteplicità di abilità attivate durante il corso, quali l'uso della tastiera in cirillico, l'interazione con i mezzi multimediali, la capacità organizzativa, la gestione dei rapporti interpersonali e altre, lo studente ha la possibilità di esprimere e valutare vari aspetti della sua personalità con un conseguente accrescimento della propria autostima.

Per l'autovalutazione ci si attiene alle griglie fornite nel Quadro Comune Europeo di Riferimento, integrate con capacità specifiche sviluppate durante il corso.

Alla fine del corso è prevista una prova di conoscenza basata sulla verifica delle quattro abilità linguistiche: comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta.

I documenti scelti come supporto nell'elaborazione delle prove sono attuali e autentici. La scelta degli argomenti proposti è effettuata sulla base di materiali turistico-commerciali e rispettano le indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per quanto riguarda il livello.

Valutazione e punteggio

Il punteggio complessivo assegnato è di 60 punti suddivisi in produzione orale e produzione scritta. Viene assegnato un punteggio maggiore per la capacità di ascolto e inferiore per la capacità di formulazione del discorso sia scritta che orale.

Questa scelta è motivata dalle caratteristiche della lingua russa che essendo una lingua sincretica (basata quindi sull'uso delle declinazioni), anziché analitica, richiede un impegno maggiore e tempi più dilatati nella padronanza e automatizzazione della morfologia.

Conclusioni

Il pregio di questo corso è quello di introdurre un linguaggio specialistico a un livello di conoscenza linguistica elementare. In questo modo si privilegia l'aspetto lessicale e si relega la grammatica a una funzione meramente di supporto, coinvolgendo gli studenti in un progetto disciplinare in cui la comunicazione in campo turistico-commerciali risulta sia un mezzo che un obiettivo da raggiungere.

Come risultato del corso si ha la produzione di due documenti: una proposta

concreta di viaggio e la redazione di un manuale di conversazione che contempli le varie situazioni prese in esame, quindi del materiale spendibile nella vita reale.

Bibliografia

- C. Bettoni (2001) *Imparare un'altra lingua*, Roma, Laterza
- Fratter (2004) *Tecnologie per l'insegnamento*, Roma, Carocci
- S. Cavagnoli e A. Schweigkofler (2000) *Linguaggi specialistici e la loro didattica*, *Atti del seminario di formazione per insegnanti*, Accademia Europea Bolzano
- R.C.S. Scuola S.P.A. (2004) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano
- E. Gruzova (2005) *Lingua russa, Linguaggio commerciale: corso base*, Roma, Aracne
- M. Gotti (1991) *I linguaggi specialistici*, Scandicci, La Nuova Italia
- Žarkova T.L. (2004) *Intensivnyj kurs ruskogo rečevogo povedenija*, in *Metodica prepodavanja ruskogo jazyka kak inostrannogo*, Mosca, MAKS Press
- Azimov E.G. (2004) *Metodica primenenija komputernoj tehnologij v obučenij ruskomu jazyku kak inostrannomu*, in *Metodica prepodavanja ruskogo jazyka kak inostrannogo*, Mosca, MAKS Press
- Porcelli G. (1990) *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento*, *Problemi teorici e orientamenti didattici*, Milano, Vita e Pensiero
- Balboni P. E. (2000) *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, Torino, UTET
- Lasorsa Siedina C. (2002) *Il russo in movimento*, Roma, Bulzoni
- Iavnilovič K. e Pappalardo A. (2005) *Manuale di conversazione russo-italiano per il turismo e gli affari*, Mosca, Citadel'
- <http://www.mirkart.ru/moscow/>
- http://www.multitour.ru/vmoscow/info/map_metro.aspx
- <http://www.moskva.ru/guide/kremlin/>
- <http://www.tretyakovgallery.ru/russian/>

8. Giurisprudenza e Scienze Politiche

IL CORSO ON-LINE ITALIANO PER GIURISTI DEL CLA DI PARMA: STRUTTURAZIONE DEL SYLLABUS ED ESEMPI DI ATTIVITÀ DIDATTICHE.

DANIELA FORAPANI – UNIVERSITÀ DI PARMA

Abstract

To respond to the demands of foreign students arriving from abroad to attend our University, the Law Faculty of the University of Parma has requested the cooperation of the Language Centre in creating an online Italian language course for lawyers. Italian for Lawyers focuses on a microlanguage but also integrates with the other B1/B2 level L2 standard Italian courses organised by the Language Centre for the Erasmus project, providing the student with an excellent opportunity for “revision, spiral learning and additional practice in standard language” combined with an in-depth examination of specific legal topics.

This text describes the various key phases in the development of the syllabus and illustrates a number of learning activities.

Per rispondere alle esigenze degli studenti stranieri in mobilità verso il nostro Ateneo, la Facoltà di Giurisprudenza dell’Università di Parma ha chiesto la collaborazione del Centro Linguistico per creare un modulo di Italiano per Giuristi online.

Italiano per Giuristi tratta di una microlingua, ma si integra anche con gli altri corsi di livello B1/B2 di Italiano L2 standard che il Centro Linguistico organizza per gli Erasmus offrendo una qualificata occasione allo studente per un “ripasso, un impiego a spirale e una pratica supplementare della lingua comune”¹ correlata all’approfondimento di temi specifici dell’ambito giuridico.

In questo contributo si descrivono le varie fasi che hanno caratterizzato la definizione del syllabus e si illustrano alcune attività didattiche.²

Il syllabus

Per strutturare un syllabus³ interessante sia da un punto di vista contenutistico che linguistico, si è creato un gruppo di lavoro misto costituito da docenti di giurisprudenza ed esperti di glottodidattica che ha collaborato in modo fattivo nell’arco di un semestre.

Mettendo insieme le diverse expertises si sono individuati i seguenti temi, reputati maggiormente rappresentativi delle varie discipline:

1. Il sistema giuridico italiano
2. Leggere le fonti
3. La gerarchia delle fonti
4. Diritto Costituzionale – Le leggi ordinarie
5. Diritto Costituzionale – I decreti-legge
6. Diritto Costituzionale – I decreti legislativi
7. Comparazione fra sistemi: Civil Law e Common Law
8. Diritto Civile – La struttura del contratto
9. Diritto Civile – Le obbligazioni
10. Diritto Civile – Proprietà, detenzione, possesso e usucapione
11. Diritto Commerciale – Impresa, ditta, azienda
12. Diritto Commerciale – La s.n.c.
13. Diritto Commerciale – La s.a.s
14. Il processo in Italia
15. Il processo penale

Contestualmente alla definizione dei contenuti, si sono analizzati i bisogni linguistici degli studenti in base ai quali definire gli obiettivi didattici e, in seguito, si sono scelti alcuni testi-input.

Relativamente al dibattito sulla natura dei materiali da impiegare per l'insegnamento della microlingua, se autentici o adattati, si è preferito scegliere soprattutto testi stimolanti e aggiornati che potessero rispondere alle aspettative dello studente che è già uno specialista della materia (Mezzadri 2003: 262).

In fase di ricerca documentale si è optato quindi per brani tratti da manuali di diritto usati nelle scuole superiori che proponessero argomenti utili ad un livello linguistico vicino all'input comprensibile del B1/B2 del Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue, evitando così sia gli articoli altamente specializzati che quelli semplicemente divulgativi.

Oltre alla corrispondenza fra competenza linguistica e interesse contenutistico, molta cura è stata riservata alla scelta di letture aggiornate che rispecchiassero il mondo attuale della disciplina della microlingua nella realtà del genere, nella grafica, nel linguaggio e nelle tematiche più rilevanti (Mezzadri, 2003).

Una volta individuati i testi, si è proceduto ad una prima didattizzazione dei materiali cui è seguito un pre-testing da parte di alcuni colleghi in Italia, Brasile, Repubblica Ceca e Finlandia che hanno fornito un feedback prezioso per un riesame del lavoro complessivo.

Successivamente alla prima revisione, si è condotto un ulteriore piloting su un gruppo di studenti Erasmus volontari che ha fornito utili spunti di riflessione per la messa a punto della bozza finale, rivista, in ultima analisi, sia dai docenti della Facoltà di Giurisprudenza che da un avvocato esterno.

Esempi di attività didattiche

Considerato che si tratta di un corso on-line, si è optato per esercizi a risposta chiusa cercando di renderli interattivi e pedagogicamente utili.

Data la varietà nella tipologia delle attività proposte (anagrammi, cruciverba, quiz illustrati, cloze, schemi, vero/falso, scelta multipla, ...), se ne descrivono solo alcune raggruppandole in base alle tre fasi classiche della suddivisione dell'unità didattica (prima-durante-dopo l'input).⁴

Fase 1 - Prima dell'input

Ogni unità è introdotta da brevi attività propedeutiche basate per lo più su immagini che spingono lo studente a utilizzare i meccanismi tipici del problem solving, cioè a formulare ipotesi che investono sia il piano linguistico che contenutistico, come illustrato di seguito.

Esempio 1 - Accoppiamento concetto-immagine

Come si evince dalla fig. 1, lo studente deve inferire il significato di un istituto giuridico esplorando alcune vignette.⁵

Per verificare la correttezza delle proprie deduzioni clicca su una delle quattro opzioni e riceve un feedback immediato dal computer.

L'accoppiamento lingua-immagine è un'ottima tecnica per lavorare sulla comprensione senza ricorrere alla lingua oggetto di studio che complicherebbe ulteriormente il processo di acquisizione (Balboni, 1998: 133) e rientra nel discorso più ampio delle strategie di lettura del metodo SQ3R elaborato da Robinson negli anni '70 ma tutt'ora valido.⁶

Di norma questa attività risulta ben accolta dallo studente in quanto lo sfida a inferire significati di parole non note misurandosi con la propria abilità a considerare bene l'input visivo, il contesto, l'argomento trattato e richiamando alla mente le sue preconcoscenze per arrivare a formulare autonomamente ipotesi di significato.

Considerato che gli istituti di proprietà, detenzione, possesso e usucapione sono il tema centrale dell'unità, a questa attività propedeutica segue una lettura – corredata da esercizi di comprensione globale, analitica, terminologica e da un anagramma per la fissazione di alcune parole-chiave – finalizzata a fornire allo studente un quadro teorico di riferimento più completo.

Università di Parma | Università di Parma - Centro Linguistico
 Forapani Daniele | I miei corsi | Il mio profilo | La mia agenda | Esci
 Università di Parma - ITAGIUR - Learning Path - Italiano per giuristi - Italian for Law

Italiano per giuristi - Italian for Law

Introduzione
 ✓ Italiano per giuristi
 ✓ Copyright
 ✓ Indice
 Introduzione
 ✓ Crediti
 ✓ Strategie di lettura
 ✓ Tecniche di memorizzazione del lessico

Unità 01
 ✓ Classificazione del diritto italiano - Diritto
 ✓ Esercizi
 ✓ Fissare la terminologia giuridica
 ✓ Classificazione del diritto italiano - Diritto
 ✓ Esercizi
 ✓ Fissare la terminologia giuridica
 ✓ La abbreviazioni nei testi giuridici

Unità 02 - Leggere le fonti
 ✓ Esercizi
 ✓ Fissare la terminologia giuridica
 ✓ Leggere
 ✓ Riflettere sulla lingua - La forma passiva

Unità 03 - La gerarchia delle fonti
 Terminologia giuridica
 Leggere - La gerarchia delle fonti
 Esercizi
 Riflettere sulla lingua - Il contrario degli...

Unità 04 - Diritto Costituzionale, Le leggi ordinarie
 ✓ Esercizi
 I componenti di un testo di legge
 Esercizi
 ✓ Il procedimento legislativo delle leggi ordinarie
 Esercizi
 Fissare la terminologia giuridica
 Leggere - I decreti-legge
 Esercizi
 ✓ Ipotizzare
 Comprendere la terminologia giuridica
 Leggere - I decreti-legge
 Esercizi
 Fissare la terminologia giuridica

Unità 05 - Diritto Costituzionale, I decreti-leggativi
 ✓ Ipotizzare
 ✓ Leggere - I decreti-leggativi
 Esercizi
 ✓ Comprendere la terminologia giuridica
 ✓ Fissare la terminologia giuridica
 Riflettere sulla lingua - I pronomi relativi

Unità 07 - Comparazione fra sistemi civil law common law
 Leggere - La famiglia romano-germanica o di...
 Comprendere la terminologia giuridica

✓ This step is now completed.

10 Diritto Civile - Proprietà, possesso e usucapione

Diritto Civile - Proprietà, detenzione, possesso e usucapione

1 Ipotizzare

Ceserva i disegni, e poi rispondi alla domanda.

Vuoi provare la mia macchina nuova?

...abito in un appartamento in affitto in centro storico.

Secondo te che cosa illustrano i disegni?

A. Il concetto di compravendita
 B. Il concetto di proprietà, possesso e detenzione
 C. I modi di acquisto della proprietà
 D. Il concetto di prestito

Esempio 2 – Accoppiamento didascalia-testo

L'obiettivo linguistico e contenutistico di questo esercizio è quello di illustrare come si legge il codice civile, pratica naturale a chi proviene dal mondo del diritto romano, ma per lo più oscura a chi proviene dalla tradizione anglosassone del Common Law che non possiede codici o costituzioni scritte.⁷

Analogamente al procedimento illustrato nell'esempio 1, anche in questo caso si evita di ricorrere a complicate spiegazioni in L1 o in L2, preferendo accoppiare una

didascalia ad una espressione o definizione nel testo.

Partendo da un'immagine didatticamente e linguisticamente efficace (fig. 2) lo studente è invitato a riconoscere le varie parti del codice civile e a cercare di ricordarle. Successivamente, per aiutarlo ad abituarsi a riutilizzarle in modo corretto, gli si chiede di ritrovare e ritrascrivere in un apposito riquadro a video, il punto esatto corrispondente ad una determinata citazione riportata, ad esempio, nel codice civile, libro III, sez. III, art. 1001, c.2 (fig. 2).

L'attività, dotata di feedback, è molto rapida, e tende a verificare immediatamente se il discente ha familiarizzato con le nozioni acquisite.

La tecnica di accoppiamento didascalia-testo non lavora tanto sulla comprensione specifica di una lingua, quanto sulle strategie di lettura (Balboni, 1998: 133-34) e, per questo motivo, va intesa come esemplificazione pratica del metodo SQ3R.

Università di Parma

Preparati l'orale | I miei corsi | Il mio profilo | La mia agenda | Esce

Università di Parma > ITAGIUR > Learning Path > Italiano per giuristi - Italian for Law

italiano per giuristi - Italian for Law

Introduzione

- ✓ Italiano per giuristi
- ✓ Copyright
- ✓ Indice
- Introduzione
- ✓ Credits
- ✓ Strategie di lettura
- ✓ Tecniche di memorizzazione del lessico

IN 01

- ✓ Classificazione del diritto italiano - Dir. ...
- ✓ Esercizi
- ✓ Fissare la terminologia giuridica
- ✓ Classificazione del diritto italiano - Dir. ...
- ✓ Esercizi
- ✓ Fissare la terminologia giuridica

IN 02 - Leggere le fonti

- ✓ Le abbreviazioni dei testi giuridici
- ✓ Esercizi
- ✓ Fissare la terminologia giuridica
- ✓ Leggere
- ✓ Riferire sulla lingua - La forma passiva

IN 03 - La gerarchia delle fonti

Terminologia giuridica

Leggere - La gerarchia delle fonti

Esercizi

Riferire sulla lingua - Il contrario degli...

IN 04 - Diritto Costituzionale, Le leggi ordinarie

- ✓ Esercizi
- ✓ I componenti di un testo di legge
- ✓ Esercizi
- ✓ Il procedimento legislativo delle leggi ord...
- ✓ Esercizi
- ✓ Fissare la terminologia giuridica

IN 05 - Diritto Costituzionale, I decreti-legge

- ✓ Individuare
- ✓ Comprendere la terminologia giuridica
- ✓ Leggere - I decreti-legge
- ✓ Esercizi
- ✓ Fissare la terminologia giuridica

IN 06 - Diritto Costituzionale, I decreti-legislativi

- ✓ Individuare
- ✓ Leggere - I decreti-legislativi
- ✓ Esercizi
- ✓ Comprendere la terminologia giuridica
- ✓ Fissare la terminologia giuridica
- ✓ Riferire sulla lingua - I pronomi relativi

IN 07 - Comparazione fra sistemi civil law common law

Leggere - La famiglia romano-germanica o di ...

Comprendere la terminologia giuridica

2 Leggere le fonti

5 Leggere

Osserva il testo qui sotto e leggi solo le parole indicate dalle frecce. Si tratta di alcuni articoli tratti dal Codice Civile che è suddiviso in libri, titoli, capi e sezioni. Questa suddivisione è utile per ricercare dei singoli argomenti.

Il Codice Civile*

secondo comma rubrica sezione del libro terzo parte del codice codice articoli nella pagina

Libro Terzo Della proprietà	CODICE C C	ARTICOLI 1001-1005	PAG. 201
articolo			

Il capitale riscosso dev'essere investito in modo fruttifero e su di esso si trasferisce l'usufrutto. Se le parti non sono d'accordo sul modo d'investimento, provvede l'autorità giudiziaria.

Sezione III - Degli obblighi nascenti dall'usufrutto

1001. **Obbligo di restituzione. Misura della diligenza.** - L'usufruttuario deve restituire le cose che formano oggetto del suo diritto, al termine dell'usufrutto [c.c. 996], salvo quanto è disposto dall'articolo 995 [c.c. 173, 192, 213].

Nel godimento della cosa egli deve usare la diligenza del buon padre di famiglia [c.c. 1176].

1002. **Inventario e garanzia.** - L'usufruttuario prende le cose nello stato in cui si trovano [c.c. 980].

Egli è venuto a fare a sue spese l'inventario.

abitazione [c.c. 1002] una casa compresa nell'usufrutto. L'amministrazione è affidata, con il consenso dell'usufruttuario, al proprietario o altrimenti a un terzo scelto di comune accordo tra proprietario e usufruttuario o, in mancanza di tale accordo, nominato dall'autorità giudiziaria;

il danaro è collocato a interesse;

i titoli al portatore [c.c. 2003] si convertono in nominativi [c.c. 2021] a favore del proprietario con il vincolo dell'usufrutto [c.c. 1999, 2025].

ovvero si depositano presso una terza persona, scelta dalle parti o presso un istituto di credito, la cui designazione, in caso di dissenso, è fatta dall'autorità giudiziaria;

le derrate sono vendute e il loro prezzo è parimenti bloccato a interesse.

In questi casi appartengono all'usufruttuario gli interessi dei capitali, le rendite, le pigioni e i fitti.

Se si tratta di mobili i quali si deteriorano con

6 Capire

In base alle informazioni degli esercizi precedenti, cerca nel testo del Codice Civile qui sopra, il punto esatto corrispondente alla seguente indicazione (trascrivi la frase):

Codice Civile, Libro III, Sez. III, art. 1001, c. 2

Controlla risposta

Esempio n. 3 – Raffronto fra immagini-didascalie

L'unità 6 tratta dei decreti legislativi. La procedura di formazione di questi provvedimenti è piuttosto complessa in quanto prevede due atti legislativi distinti. In una prima fase il Parlamento dà mandato al Governo, attraverso un provvedimento "provvisorio" (legge delega), di adottare disposizioni aventi valore di legge su materie tecniche (es. il Codice della strada). Successivamente però il Parlamento è chiamato a convertire in legge vera e propria, il testo elaborato dal Governo attraverso l'emanazione del corrispondente decreto legislativo.

Per introdurre questo procedimento si invita lo studente a confrontare il testo del decreto legislativo con quello della legge delega (fig. 3), a riflettere e a cercare di capire, inizialmente solo attraverso il raffronto fra le didascalie, se i due provvedimenti sono diversi fra loro, se il loro contenuto è tecnico o generico e quale organo lo redige. Per verificare la correttezza delle proprie deduzioni, il discente chiede il feedback al computer.

Terminata questa fase lo studente è in possesso delle ipotesi formulate che gli consentono di prevedere i contenuti del testo, ed è pronto ad affrontarlo da un punto di vista della comprensione linguistica e contenutistica.

Anche in questo caso si lavora sulle strategie di comprensione che stimolano la formulazione di connessioni logiche senza ricorrere a spiegazioni complesse in L1 o L2 lasciando alla lettura che segue l'attività propedeutica, l'approfondimento dell'argomento.

Università di Parma

Forapani Daniela - I miei corsi | Il mio profilo | La mia agenda | Esci

Università di Parma > ITAGIUR > Learning Path > Italiano per giuristi - Italian for Law

Università di Parma - Centro Linguistico

Italiano per giuristi - Italian for Law

- Introduzione
 - ✓ Italiano per giuristi
 - ✓ Copyright
 - ✓ Indice
 - Introduzione
 - ✓ Crediti
 - ✓ Strategie di lettura
 - ✓ Tecniche di memorizzazione del lessico

- Unità 01
 - ✓ Classificazione del diritto italiano - Diritto
 - ✓ Esercizi
 - ✓ Fissare la terminologia giuridica

- Unità 02 - Leggere le fonti
 - ✓ La abbreviazioni dei testi giuridici
 - ✓ Esercizi
 - ✓ Fissare la terminologia giuridica

- Unità 03 - La gerarchia delle fonti
 - Terminologia giuridica
 - Leggere - La gerarchia delle fonti
 - Esercizi
 - Ritellere sulla lingua - La forma passiva

- Unità 04 - Diritto Costituzionale, Le leggi ordinarie
 - ✓ Esercizi
 - I componenti di un testo di legge
 - ✓ Esercizi
 - ✓ Il procedimento legislativo delle leggi ordinarie

- Unità 05 - Diritto Costituzionale, i decreti-legge
 - ✓ Ipotesizzare
 - Comprendere la terminologia giuridica
 - Leggere - I decreti-legge
 - Esercizi

- Unità 06 - Diritto Costituzionale, i decreti-leggi
 - ✓ Ipotesizzare
 - Comprendere la terminologia giuridica
 - Leggere - I decreti-leggi
 - Esercizi

- Unità 07 - Comparazione tra sistemi civil law common law
 - Leggere - La famiglia romano-germanica o di
 - Comprendere la terminologia giuridica

✓ This step is now completed.



Diritto Costituzionale - I decreti legislativi

1 Ipotesizzare

Questi sono i testi di una "legge delega" e di un "decreto legislativo". Leggi solo le intestazioni e poi rispondi alle domande.

data della promulgazione	numero d'ordine	intestazione
LEGGE 13 giugno 1991, n. 190	DECRETO LEGISLATIVO 30 aprile 1992, n. 283	
LEGGE DELEGA		DECRETO LEGISLATIVO
LEGGE 13 giugno 1991, n. 190 Delega al Governo per la revisione delle norme concernenti la disciplina della circolazione stradale.		DECRETO LEGISLATIVO 30 aprile 1992, n. 283. Nuova codice della strada.
La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato.		IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA		Visti gli articoli 76 e 87 della Costituzione, vista la legge 13 giugno 1991, n. 190, vista la prima approvazione dello schema del testo unico denominato "Codice della strada" in data 9 luglio 1991 e la successiva approvazione dello stesso da parte del Consiglio dei Ministri in data 30 settembre 1991 a seguito dell'acquisizione del consenso degli altri Ministri interessati.
PROMULGA		Ultili i pareri resi, a norma dell'art. 4, comma 2, della legge 13 giugno 1991, n. 190, dalla competente commissione permanente del Senato della Repubblica in data 19 dicembre 1991 e da quella della Camera dei deputati in data 20 dicembre 1991.
la seguente legge:		Vista la deliberazione del Consiglio dei Ministri adottata nella riunione del 27 gennaio 1992, nella quale si sono rese alcune delle osservazioni al testo contenute nei pareri resi.
Art 1		Ultili i pareri definitivi resi, a norma dell'art. 4 comma 3, della legge 13 giugno 1991, n. 190, dalla competente commissione permanente del Senato della Repubblica in data 30 gennaio e da quella della Camera dei deputati in data 17 febbraio 1992.
1. Il Governo è delegato ad adottare, entro dodici mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, previa deliberazione del Consiglio dei Ministri, su proposta dei Ministri dei lavori pubblici e dei trasporti, di concerto con gli altri Ministri interessati e nel rispetto della procedura di cui all'art. 4, disposizioni aventi valore di legge intesa e riveduta e ricollegate, apportandovi le modifiche opportune e necessarie in conformità dei principi e criteri direttivi di cui all'art. 2, la legislazione vigente concernente la disciplina della motorizzazione e della circolazione stradale, comprese le disposizioni dei testi unici approvati, rispettivamente, con regio decreto 8 dicembre 1933, n. 1748, e con decreto del presidente della Repubblica 15 giugno 1959, n. 323 e successive modificazioni ed integrazioni, emanabile in un testo unico denominato "Codice della strada".		Viste le deliberazioni conclusive del Consiglio dei Ministri, adottate nelle riunioni del 27 febbraio e del 25 marzo 1992.
(...)		Sulla proposta dei Ministri (...).
Art 2		EMANA
Il Codice della strada dovrà essere informato alle esigenze di tutela della sicurezza stradale e ai seguenti principi e criteri direttivi:		Il seguente decreto legislativo:
a) adeguamento della disciplina della motorizzazione e della circolazione stradale alla normativa comunitaria, agli accordi internazionali, all'evoluzione tecnica ed all'umentata complessità del traffico, specialmente nei centri urbani, prevedendo, altresì, la riduzione e l'attuazione, da parte delle amministrazioni competenti, di piani di circolazione e di traffico armonizzati con le indicazioni degli strumenti urbanistici;		Trovo 1 DISPOSIZIONI GENERALI
(...)		Art 1 Principi generali
c) disciplina più dettagliata del potere di ordinanza degli enti proprietari o concessionari delle strade per la regolamentazione del traffico e previsione del potere sostitutivo del Ministro dei lavori pubblici in caso di inosservanza delle norme;		1. La circolazione dei pedoni, dei veicoli e degli animali sulle strade è regolata dalle norme del presente codice e dai provvedimenti emanati in applicazione di esse, nel rispetto delle normative internazionali e comunitarie in materia. Le norme e i provvedimenti attuativi si ispirano al principio della sicurezza stradale, perseguendo gli obiettivi di una nazionale gestione della mobilità, della protezione dell'ambiente e del risparmio energetico.
(...)		(...)

Secondo te:

1. il contenuto dei due provvedimenti è uguale o diverso?
2. il contenuto dei due provvedimenti è generico, urgente o tecnico?
3. è il Governo o il Parlamento che deve redigere (scrivere) la legge?

Mostra le soluzioni

Fase 2 – Durante l'input

Dopo aver presentato il testo/input dell'unità nella sua interezza si propongono attività di comprensione globale, analitica, terminologica e di sistematizzazione del lessico. Se ne illustrano alcune.

Esempio n. 4 - Schematizzazione

Nell'unità 14 – Il Processo in Italia, si chiede allo studente di completare uno schema trascinando una lista di parole date nel posto giusto del prospetto, tecnica didattica che guida lo studente nella comprensione globale di un testo letto precedentemente (fig. 4).

Università di Parma - Università di Parma / Centro Linguistico Italiano per giuristi - Italian for Law ITAGIUR - Forapani Daniela

Forapani Daniela - I miei corsi | Il mio profilo | La mia agenda

Università di Parma > Corsi > Percorsi > Italiano per giuristi - Italian for Law

Utenti collegati: 18 | Vista Docente

14 Il processo in Italia

portando davanti al giudice delle prove.

9 Schematizzare
Completa lo schema con le espressioni della lista.

attore - avvocato - convenuto - giudice

IL PROCESSO CIVILE

(danneggiato) → [] → domanda giudiziale → []

prove dei diritti violati (soggetto chiamato in causa)

Mostra le soluzioni

Questo elemento è completato.

Esempio n. 5 - Il cruciverba e l'anagramma

Per sistematizzare la terminologia giuridica si propongono volentieri cruciverba (fig. 5) o anagrammi che riprendono espressioni o concetti di un testo noto o informazioni comunque già incontrate nell'unità.⁸ Si tratta di tecniche basate sull'accoppiamento parola-definizione caratterizzate da una componente ludica che rende maggiormente motivante l'attività, anche per il solo fatto di essere un gioco didattico che movimentava le tipologie più tradizionali di sviluppo della lezione (Mezzadri, 2003; Balboni, 1998).

Università di Parma - Università di Parma / Centro Linguistico Italiano per giuristi - Italian for Law ITAGIUR - Forapani Daniela

Forapani Daniela : I miei corsi | Il mio profilo | La mia agenda Esti

Università di Parma > Corso > Percorsi > Italiano per giuristi - Italian for Law Utenti collegati: 18 | Vista Docente

4 Diritto Costituzionale

9 Fissare la terminologia giuridica
Completa il cruciverba.

1 2
3 4
5
6
7
8
9

Controlla

Parlamento vota l' _____

VERTICALI

1. Quando il Governo propone una legge, fa un _____ di legge.
2. Si fa in Parlamento prima di approvare una legge.
3. _____
4. Cittadini con diritto di voto.
5. Dopo 15 giorni dalla pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale, la nuova legge entra in _____

Questo elemento è completato.

Fase 3 – Dopo l'input

Ogni unità termina con la verifica della comprensione dell'input e con alcune note di riflessione sulla lingua relative alle caratteristiche specifiche del linguaggio giuridico, come illustrato negli esempi che seguono.

Esempio n. 6 – Verifica della comprensione attraverso la risoluzione di casi

Nell'unità 9, alle classiche attività di verifica di comprensione del testo a livello globale, analitico e terminologico attraverso esercizi di vero/falso, scelta multipla e cloze, segue la risoluzione di un piccolo "caso" pratico. Si tratta di una tecnica largamente utilizzata dagli studenti di giurisprudenza in L1, che, in L2 richiede una forte concentrazione e presenta un alto grado di sfida che coinvolge personalmente il discente e che dal punto vista della competenza linguistica è particolarmente pertinente a sviluppare-misurare la capacità di considerare un testo nella sua globalità e nel suo rapporto con la realtà.

La fig. 6 illustra l'attività. Dopo aver letto il testo di input ed eseguito tutti gli esercizi di comprensione sul tema dell'obbligazione, lo studente è chiamato ad attivare al massimo tutte le sue competenze linguistiche e le sue strategie di comprensione per risolvere un quesito giuridico.

Università di Parma
 Proprietà digitale | I miei corsi | Il mio profilo | La mia agenda | Escl
 Università di Parma > ITAGIUR > Learning Path > Italiano per giuristi - Italian for Law

Italiano per giuristi - Italian for Law

Introduzione
 ✓ Italiano per giuristi
 ✓ Copyright
 ✓ Indice
 Introduzione
 ✓ Credits
 ✓ Strategie di lettura
 ✓ Tecniche di memorizzazione del lessico

Unità 01
 ✓ Classificazione del diritto italiano - Diritto
 ✓ Esercizi
 ✓ Passare la terminologia giuridica
 ✓ Classificazione del diritto italiano - Diritto
 ✓ Esercizi
 ✓ Passare la terminologia giuridica

Unità 02 - Leggere le fonti
 ✓ Le abbreviazioni dei testi giuridici
 ✓ Esercizi
 ✓ Passare la terminologia giuridica
 ✓ Leggere
 ✓ Riflettere sulla lingua - La forma passiva

Unità 03 - La gerarchia delle fonti
 Terminologia giuridica
 Leggere - La gerarchia delle fonti
 Esercizi
 Riflettere sulla lingua - Il contrario degli...

Unità 04 - Diritto Costituzionale, Le leggi ordinarie
 ✓ Esercizi
 I componenti di un testo di legge
 Esercizi
 ✓ Il procedimento legislativo delle leggi ordinarie
 Esercizi
 Passare la terminologia giuridica

Unità 05 - Diritto Costituzionale, I decreti-legge
 ✓ Interpretare
 Comprendere la terminologia giuridica
 Leggere - I decreti-legge
 Esercizi
 Passare la terminologia giuridica

✓ This step is now completed.

6 Risolvere
 Risolvi questo caso. Se necessario, rileggi il testo dell'esercizio 2 e tieni presente l'art. 1174 del cc:

Art. 1174. La prestazione che forma oggetto dell'obbligazione deve essere suscettibile di valutazione economica e corrispondere a un interesse, anche non patrimoniale, del creditore.

Felice Canoro sta imparando a suonare il trombone e suona tutto il giorno. Il suo vicino è disperato e non riesce più a dormire. Alla fine il vicino gli offre 10 euro al giorno e Felice Canoro si impegna a non suonare il suo terribile strumento dalle 14.00 alle 16.00. È ammissibile una obbligazione di questo tipo?

LO SAPEVO CHE IL MUSICISTA ERA UNA PROFESSIONE MOLTO REMUNERATIVA!

A. No, perché la prestazione non ha contenuto economico.
 B. No, perché 10 euro sono troppo pochi.
 C. Sì, perché la prestazione ha carattere economico.
 D. No, perché la prestazione è

Internet

Esempio 7 – Verifica della comprensione attraverso un processo di learning by doing

Nell'unità 2 – Leggere le fonti (fig. 7) l'obiettivo linguistico e contenutistico è quello di far capire come si abbrevia un testo giuridico, pratica largamente diffusa nella lingua del diritto. Analogamente a quanto si farebbe in una lezione tradizionale, si parte da una lettura propedeutica che illustra, sulla base di esempi, il significato delle abbreviazioni utilizzate per citare l'articolo di una legge, "art.", il comma, "c.", un decreto legge, "d.l.", un decreto legislativo, "d.lgs/d. l.vo" ecc. ...

Alla lettura segue un esercizio di verifica della comprensione globale (vero/falso con correzione automatica del risultato) funzionale a sua volta ad un altro esercizio nel quale lo studente è chiamato ad abbreviare un testo di legge scritto per esteso, riutilizzando le informazioni acquisite nelle attività precedenti.

Considerato che si lavora on-line è previsto che lo studente esegua le consegne a video in un apposito riquadro, e che clicchi su "visualizza chiave" per accedere alla soluzione.

Questa attività mette in pratica il principio pedagogico del learning by doing attraverso modalità interattive, di rapida somministrazione e molto pragmatiche.

Esempio 8 – Tecniche per la scoperta induttiva delle regole e la formulazione di ipotesi

Italiano per giuristi preferisce utilizzare tecniche per la scoperta induttiva del funzionamento di una lingua, alla sistematica trattazione di argomenti grammaticali.

Come si nota in figura 8, lo studente è invitato a riconsiderare il testo letto in precedenza riflettendo sulla lingua in modo guidato. Deve ripercorrere la lettura isolando e trascrivendo in una tabella tutte le forme passive. L'utilizzo della tabella prepara il percorso di formulazione delle ipotesi che vengono poi verificate attraverso item a scelta multipla.

Riflessione sulla lingua - L'uso del passivo

a) *Nel linguaggio giuridico si usa spesso la forma passiva. Cerca nel testo le forme passive e trascrivile nella tabella, come nell'esempio.*

Forma passiva

Le norme giuridiche possono *essere prodotte* ...

b) *Secondo te, a cosa può servire l'uso della forma passiva?*

1. A rendere il testo più elegante.
2. A rendere il testo neutrale e oggettivo.
3. A rendere il testo più personale.

Conclusioni

Il piloting di questo corso on-line ha dato risultati incoraggianti ed ha evidenziato vantaggi sia all'esterno che all'interno della nostra istituzione.

All'esterno, per la disseminazione dei contenuti fra gli studenti che, una volta rientrati nel loro paese d'origine, potranno sempre recuperare i materiali on-line, mantenendo così anche un rapporto "affettivo" con il nostro Ateneo.

All'interno, per il fatto che *Italiano per giuristi* è diventato patrimonio dell'Università di Parma e resterà disponibile gratuitamente anche in futuro.

Creare un modulo on-line richiede determinazione e dedizione, ma, non fosse per il fatto che diversamente da un manuale cartaceo o da un corso su CD, i contenuti e le attività in linea si possono facilmente perfezionare, aggiornare, modificare o eliminare, vale la pena continuare su questa strada.

- ¹ Mezzadri, Marco (2003), *I ferri del mestiere*, Guerra, Perugia, p. 255
- ² Le attività sono state elaborate in base alle indicazioni presenti nei seguenti autori: Mezzadri, Marco (2003) *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra, Perugia, e Balboni, Paolo (1998) *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet Libreria, Torino
- ³ "Un syllabus è un modello operativo particolare: si tratta infatti di un elenco dei contenuti, risultato di un processo di analisi dei bisogni strumentali, senza particolare attenzione alle mete educative", definizione tratta da Balboni, Paolo (1999), *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra-Soleil, Perugia, p. 99
- ⁴ Si rimanda all'indirizzo web <http://corsi3.unipr.it> per ulteriori approfondimenti.
- ⁵ Attività tratta dall'Unità 10 – Diritto Civile.
- ⁶ Per saperne di più sul metodo di lettura "SQ3R" elaborato da Robinson si veda <http://www.studygs.net/texred2.htm> oppure <http://www.ucc.vt.edu/stdysk/sq3r.html>.
- ⁷ Attività tratta dall'Unità 2 – Leggere le fonti
- ⁸ Attività tratta dall'Unità 4 – Diritto Costituzionale

DEVELOPING AN ENGLISH FOR LAW COURSE: STUDENT NEEDS AND MATERIALS DESIGN

SÍLE O'HORA – UNIVERSITY OF TRENTO

Abstract

Coerentemente con la sua apertura alla dimensione internazionale che si manifesta attraverso l'attivazione di una laurea triennale e una specialistica in Scienze Giuridiche Europee e Transnazionali e attraverso la presenza di un numero elevato di visiting professor che impartiscono le lezioni in lingua inglese, la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Trento da anni organizza un corso di inglese giuridico.

Questo paper esamina il processo di realizzazione di tale corso, a partire dalla valutazione dei requisiti degli studenti alla predisposizione dei materiali didattici, creati appositamente data la mancanza sul mercato di testi adeguati.

Individua inoltre, rispetto ad altri "inglesi" specialistici, un aspetto singolare dell'insegnamento dell'inglese giuridico a studenti di lingua italiana in Italia: l'esistenza di un lessico molto simile nelle due lingue ma riferito a due ordini giuridici diversi e che può creare confusione. Il lessico, quindi, contestualizzato e corredato da esercizi linguistici, rappresenta il cuore del corso, mentre attualmente per motivi di tempo le study skills giocano necessariamente un ruolo secondario nel corso.

Introduction

For the last few years I have taught a course in English for Legal Purposes at the Law Faculty of the University of Trento. This paper describes my experiences of aiming to meet student needs by negotiating the course content and developing materials for the course in the light of the lack of suitable published materials and the unique nature of English for Legal Purposes compared to other Englishes for Specific Purposes.

The Faculty

The Law Faculty at the University of Trento is very small by Italian standards with

an annual intake of between 500 and 600 undergraduates. There are two undergraduate degree courses: a traditional degree in Law and the more innovative European and Transnational Law which includes not just Italian law but also EC Law, international law and the legal systems of European and non-European countries e.g. Britain, the USA, Russia, Japan and African countries.

Internationalisation is a key word at the Faculty: in addition to the undergraduate degree in European and Transnational Law, one stream of the two-year postgraduate degree (*Laurea specialistica*) is in Transnational Law and there is also a post-Master's level course (*Master di II° livello*) in European and Transnational Law. For the 2005/06 academic year there are ten English-speaking Visiting Professors, some of whom simply give a few lectures while others hold full courses with exams and award credits, and besides places on the Erasmus programme in Britain and Ireland, the Faculty also offers internships and scholarships at Berkeley, California and at the Vermont Law School in the USA.

Given this international flavour and the contacts with English-speaking countries, the Faculty recognises the need not just for general English courses but also for English for Law. For a number of years the Faculty has asked the Language Centre to provide a 40 hour English for Law course each semester for its students. The courses are optional and successful students earn three credits. The minimum entry requirement is B1 level and numbers average 20-25 students per course.

Student needs

When I was assigned the course I was given very little information about students' expectations or needs. The literature on ESP is full of references to the need to find out "what learners will be required to do with the foreign language in the target situation" (West, 1994: 1), and to needs analyses as "a key instrument in course design" (West, 1994: 2) and as "the starting point for devising syllabuses, courses, materials and the kind of teaching and learning that takes place" (Jordan, 1997: 22). Thus the first time I met the students I carried out a needs analysis based on suggestions given by Hutchinson & Waters (1987) and by Jordan (1997) which, together with discussions in class, formed the basis of the first course. Since then I have given similar needs analyses at regular intervals and they consistently show that in the main students have the following short-term and long-term objectives regarding legal English:

- students on the European and Transnational Law course in particular need to access and understand a range of legal texts written in English regarding EC, international and Anglo-American law e.g. treaties, conventions, statutes, rulings, law reports, contracts etc. in order to write assignments and papers in English or Italian
- students following courses given by Visiting Professors in English need to be able to understand the lectures, read materials pertinent to the course, contribute to discussions, write papers and pass exams

- in the short-term some students take up scholarships or internships in the US during their studies and in the long-term some students wish to work abroad where English is the lingua franca e.g. with NGOs and the UN, as well as in the EU where English is essential
- some students follow the course because although it is not immediately useful for them they might need it in the future

Materials design

In devising the course I naturally and hopefully turned to the published materials available for English for Law which at the time included a few coursebooks and two or three smaller, lexis-based books.

The coursebooks turned out to be unsuitable for my purposes: one for example is designed for foreign students undertaking a law degree in the UK while another consists of an unvarying series of long reading passages with notes and comprehension questions, and in both cases the emphasis is on the legal content while the language work is limited and unsystematic. There are shorter supplementary books which are lexis-centred and which include exercises for practising legal vocabulary but the lexis is either decontextualised, raising the question of how much students actually understand, or incomplete, missing out entire areas of law. There are, however, two good legal dictionaries for learners on the market today (Bloomsbury, 2004 and Longman, 2002).

When I turned to ESP theorists for ideas I found that compared to the wealth of papers and articles devoted to Business English and English for Academic Purposes, English for Legal Purposes is “a relatively uncultivated corner of the ESP field” (Dudley-Evans & St John, 1998: 50); the few papers devoted to legal English tend to concentrate on foreign students following degree courses in Law in the UK whose needs differ considerably from those of students in Trento.

Consultations with students in the first semester I taught the course proved more productive and the students clearly found it motivating to be involved in the decisions regarding the course. However, one pitfall of the negotiated syllabus is that “few learners [...] have any clear awareness of what they need or want to learn” (Clarke, 1991: 19) and it was easier for students to express their needs and interests in terms of the law rather than language. As a result, the first *dispensa* (handouts) I produced, based on these discussions as well as a consumer’s guide to UK law and occasional borrowings from the coursebooks, made what I consider to be the same mistake as the published coursebooks, i.e. to emphasise the legal content over the language work. On the other hand, this mistake had one positive result in that it showed me just how unique English for Legal Purposes is in comparison to other Englishes for Specific Purposes and how important it is to recognise this if an English for Law course with Italian students is to be viable. As we – teacher and students – negotiated content and defined terms it became apparent that we were often at cross-purposes because we each made certain assumptions about the

meaning of words in English and Italian based on our respective legal systems – the common law system in my case and the civil law system in the students. However, because the legal systems are different, many words do not have an exact equivalent in the other language e.g. judge and *giudice* look similar and in general English/Italian are considered equivalent but from the legal perspective a judges and a *giudice* have different roles in court, different career paths and even different roles in society. Yet the temptation to assume this equivalence is very strong because of the high number of cognates in legal Italian and legal English:

- *appello* looks like appeal but the grounds for appealing differ in each legal system
- a *contratto*, like a contract, is an agreement between two parties but the elements that make a contract or *contratto* valid differ
- even when the elements look the same, such as “offer” in English and “*offerta*” in Italian, different criteria apply as to what makes each one valid

And there are many, many more examples. Note that this question of cognates is distinct from the question of “false friends” such as Italian *sentenza* (decision) and English sentence (punishment) or Italian *dipendente* (employee) and English dependent (person depending on another for financial support) of which there are plenty in legal English and Italian but which occur in any English course with Italian students.

There are plenty of opportunities for confusion and I don’t believe the situation arises in any other field of ESP insofar as Economics or Medicine in English is the same as Economics or Medicine in Italian.

As a consequence, all lexis in English for Law for Italian students has to be clearly contextualised, discussed and defined if they are to understand it. I believe this has two implications for the course. The first is that because “the lexis and syntax of legal language cannot be separated from its concepts” (Howe, 1990: 235) the course materials have to be content-based while the course itself remains a language course. To achieve this balance I agree with Hutchinson & Waters that the teacher should show “a positive attitude towards the ESP content” but “should not become a teacher of the subject matter” – indeed this is the remit of the Visiting Professors – “but rather an interested student of the subject matter” (1987: 163). In this way the students provide knowledge of the law where necessary while I provide guidance with the language, thus creating an interesting information-exchange dynamic between teacher and students.

The second implication is that in the latest version of the dispensa legal lexis forms the core of the course for a number of reasons: as stated above, the existence of so many cognates in legal English and Italian makes lexis a priority and students constantly request work on lexis in the needs analyses and regard it “as a yardstick of their language improvement” (Jordan, 1997: 149). Furthermore, – and this is another unique feature of English for Law – “law is much more demanding in terms of linguistic sophistication than other academic disciplines” (Howe, 1990: 216)

and concentrating on the lexis enables students to begin to decode the complex language employed in texts.

Conclusion

The current *dispensa* is organised around key lexis contextualised in authentic texts and in brief descriptions given for different branches of law (e.g. labour, criminal, international etc.) and exercises for language practice (e.g. collocations, lexical sets, gap-fills etc.), and it easily occupies the 40 hours allocated for the course.

The low drop-out rate on the course, the students' active participation, their comments on the end-of-course questionnaire and the positive feedback from faculty staff indicates that the course is on the right track.

However, in concentrating on lexis, the course places less emphasis on other important aspects such as study skills (although students are required to listen, take notes and write papers, etc. they are given little guidance in how to improve these skills), as well as learner autonomy (how to harness students' knowledge of the law more effectively, how to make better use of self-access materials and facilities) and assessment (what kind of final test to set, whether to include continuous assessment, how to deal with mixed abilities etc.).

The next challenge, therefore, in the on-going process of meeting students' needs in English for Legal Purposes, is to begin to address these issues.

Bibliography

- Clarke, D (1991) "The Negotiated Syllabus: What is it and How is it likely to work?" in *Applied Linguistics* 12/1: 13-28
- Collin, P (2004) *Dictionary of Law*, 4th edition, London, Bloomsbury
- Curzon, L (2002) *Dictionary of Law*, 6th edition, Harlow, Longman
- Dudley-Evans, T & St John, M (1998) *Developments in ESP*, Cambridge, Cambridge University Press
- Howe, P (1990) "The problem of the problem question in English for Academic Legal Purposes" in *English for Academic Purposes* 9: 215-36
- Hutchinson, T & Waters, A (1987) *English for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press
- Jordan, R (1997) *English for Academic Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press
- West, R (1994) "Needs Analysis in Language Teaching" in *Language Testing* 27/1: 1-19

IL TEDESCO PER SCOPI ACCADEMICI. TESTIMONIANZA DI UNA ESPERIENZA DIDATTICA NELLA FACOLTÀ DI SCIENZE POLITICHE

AMELIA BANDINI, JÖRG MEUTER – UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II

Abstract

The present paper describes a German Language course held at the Faculty of Political Science of the University of Naples Federico II, with particular attention to its learning goals and didactic choices.

Le premesse teoriche del corso (Amelia Bandini)

L'inserimento dello studio delle lingue straniere in tutti o quasi tutti i percorsi di laurea pone alcuni interrogativi per quanto riguarda finalità, ruolo e approcci didattici degli insegnamenti linguistici. In questo contributo si intende focalizzare l'attenzione sulle problematiche connesse a tali insegnamenti nel caso in cui questi sono inseriti nei curricula di facoltà ad indirizzo non filologico, con particolare riferimento al corso di lingua tedesca della Facoltà di Scienze Politiche dell'Ateneo Federico II.

L'apprendimento delle lingue non costituisce sicuramente la principale finalità formativa del percorso di studi di questa Facoltà, ma risponde certamente a precise esigenze sia educative che culturali. Alle lingue straniere viene infatti attribuito un ruolo veicolare in quanto strumento indispensabile per aggiornamenti e contatti futuri con altre comunità; i corsi dovrebbero quindi essere afferenti alle altre discipline e favorire l'acquisizione di competenze collegate al curriculum generale degli studi.¹ Non una riflessione linguistica, quindi, ma una acquisizione di competenze di immediato interesse culturale e tecnico-professionale, una lingua per scopi speciali.

Un corso di lingua di questo tipo necessita però di alcuni pre-requisiti, la cui sussistenza è accertabile grazie all'analisi delle condizioni istituzionali – il quadro istituzionale nel quale sono iscritti i corsi – e sociali – le caratteristiche del gruppo di riferimento –, in cui si colloca l'apprendimento, condizioni che interagiscono con le scelte formative determinando il successo o l'insuccesso del processo formativo stesso.

Per quanto riguarda l'analisi del quadro istituzionale, lo studio di due lingue stra-

niere a scelta fra le quattro maggiormente parlate nell'Unione Europea è inserito come materia obbligatoria in tutti i corsi di laurea triennali della Facoltà di Scienze Politiche dell'Ateneo Federico II, i corsi di lingua, al pari di tutti gli altri, devono svolgersi nell'arco di un solo semestre ed inoltre i piani formativi della Facoltà non prevedono un test di ingresso, condizione che implica la compresenza, nell'ambito di uno stesso corso, di principianti assoluti e di studenti in possesso di conoscenze più progredite.

Per quanto attiene invece alle condizioni sociali in cui si colloca l'apprendimento linguistico, esse emergono dall'analisi dei dati ricavati da un questionario sottoposto agli studenti iscritti al primo anno.² Da tali dati emerge che:

1. tutti gli iscritti alla Facoltà hanno studiato almeno una lingua straniera durante il periodo scolastico
2. fra le lingue studiate o come "unica" lingua studiata c'è certamente la lingua inglese
3. solo una bassissima percentuale di studenti ha approfondito in ambito extrascolastico lo studio delle lingue
4. una buona parte di studenti ha avuto ed ha contatti extrascolastici con le lingue straniere grazie alla lettura, all'accesso a siti internet, alla visione di film in lingua originale, oppure a semplici vacanze
5. gli studenti non individuano un campo di applicazione delle conoscenze linguistiche particolarmente preciso, pur manifestando però l'esigenza di collegarle all'ambito degli studi.

Gli obiettivi formativi indicati dagli studenti, sempre nell'ambito dello stesso questionario, sono essenzialmente:

- obiettivi di tipo accademico, legati all'arricchimento di una cultura professionale
- obiettivi di tipo sociale, capacità cioè di riuscire a stabilire contatti con altre comunità linguistiche

Per quanto riguarda in particolare gli studenti iscritti al corso di lingua tedesca essi sono generalmente:

- studenti che hanno avuto scarso o nessun precedente contatto con la lingua;
- studenti molto interessati allo studio della lingua tedesca

Da questi dati emerge l'impossibilità di organizzare un corso di lingua tedesca per scopi speciali: gli studenti non risultano infatti in possesso di un adeguato livello di ingresso al corso, cioè di circa 400 ore³ di conoscenze linguistiche già acquisite, né è chiaramente individuabile, d'altra parte, un ambito lavorativo futuro e contenuti di immediato utilizzo tecnico-professionale in quanto la Facoltà di Scienze Politiche, per sua vocazione, offre un piano formativo mirato ad una pluralità di inserimenti possibili nel mondo del lavoro.⁴

Si è quindi deciso di salvaguardare l'afferenza culturale dell'insegnamento alle materie portanti della Facoltà offrendo un corso di lingua per scopi accademici, un corso cioè afferente al curriculum degli studi e non ad uno specifico ambito occupazionale, che dia agli studenti competenze culturali relative alla civiltà tedesca, e

allo stesso tempo gli fornisca quelle competenze di base che li aiutino ad entrare in relazione con il mondo accademico.

Il corso è articolato in due parti:

- capacità di comprensione di testi scritti, nel senso di capacità di soddisfare autonomamente il bisogno [di acquisire] le informazioni contenute in un testo [scritto] di lingua straniera.⁵
- capacità di stabilire relazioni personali in ambito accademico.

Nell'individuazione degli obiettivi formativi si è tenuto conto sia delle informazioni estrapolate dai questionari sottoposti agli studenti riguardo agli interessi culturali e alle loro abitudini di studio – individuando nei temi legati alla politica ed agli aspetti istituzionali dei paesi europei i loro interessi culturali e constatando che il testo scritto viene ancora valutato come fonte di apprendimento primario – sia delle finalità formative dei corsi di laurea afferenti alla Facoltà, sia del comprensibile desiderio espresso dagli studenti stessi di acquisire abilità linguistiche finalizzate a stabilire relazioni interpersonali in occasione di eventuali soggiorni all'estero.

Non è prevista una successione temporale o gerarchica fra i due momenti del corso, ma bensì una contemporaneità in quanto le due parti sono strettamente correlate fra loro.

Per quanto riguarda l'impostazione didattica si è privilegiata un'impostazione di matrice costruttivista.

Secondo il costruttivismo, la conoscenza non si acquisisce, ma si forma mediante una costruzione interna e soggettiva di idee e ragionamenti.⁶ I riferimenti teorici sono sia gli studi compiuti negli anni '80 da H. Holec sull'autonomia del processo formativo⁷, che le teorie legate alla psicologia cognitivista. Holec ha messo in evidenza come il raggiungimento degli obiettivi formativi sia collegato alle motivazioni che lo promuovono, che devono scaturire da una riflessione autonoma; il cognitivismo, per parte sua, sostiene che ogni individuo possiede un sistema cognitivo autonomo, che attinge informazioni da fonti diverse e le trasforma in strutture cognitive (Wolff 2003: 323).⁸

Lo studente, le sue esigenze e le sue modalità di apprendimento sono quindi il fulcro della didattica costruttivista, compito del docente è stimolare e sostenere il processo individuale di costruzione di un sistema di conoscenze, senza imporre, ma limitandosi a proporre, modalità di apprendimento e tematiche da approfondire. Durante il corso ciascuno mette a disposizione dell'intero gruppo il proprio patrimonio di conoscenze pregresse: le diversità culturali dei singoli – caratteristiche del contesto universitario – sono quindi considerate ricchezza di stimoli all'interno del gruppo stesso.

Nella parte del corso finalizzata alla comprensione del testo scritto i materiali proposti fanno generalmente riferimento a questioni legate agli aspetti politico-istituzionali della Repubblica Federale Tedesca, sono autentici e seguono sia una progressione logica, per quanto riguarda le tematiche affrontate, che linguistica. Il lavoro viene focalizzato soprattutto sull'acquisizione di tecniche atte alla decodifica dei

testi con particolare attenzione al lavoro inferenziale, per quanto riguarda la comprensione globale, ed all'analisi dettagliata della struttura superficiale del testo, utile ad evidenziare le peculiarità morfosintattiche della lingua, che vengono chiarite ricorrendo soprattutto agli strumenti dell'analisi contrastiva e della linguistica cognitiva con particolare riferimento agli aspetti morfologici.⁹ Gli argomenti da trattare vengono individuati insieme agli studenti i quali sono spesso coinvolti nella fase di presentazione laddove alcuni di essi, in qualità di esperti, organizzano una introduzione concettuale ad un dato argomento – per esempio le funzioni del Bundesrat – ed il docente, esperto della lingua, inserisce il vocabolario specifico stimolando elaborazioni nella lingua obiettivo. Per tali presentazioni si ricorre spesso a immagini e tabelle che stimolano un confronto fra la realtà italiana e quella tedesca e che si prestano a rielaborazioni di tipo pragmatico-comunicativo come verrà dimostrato nella seconda parte del contributo. (cfr. esempio 3)

Alcuni esempi pratici (Jörg Meuter)

La parte del corso dedicata alla acquisizione della “capacità di stabilire relazioni personali in ambito accademico” si svolge contemporaneamente a quella dedicata alla acquisizione della capacità di comprensione di testi scritti. Le due parti si integrano vicendevolmente sia sotto il profilo tematico che contenutistico in modo tale da costituire un unico corso con un numero complessivo di ore di lezioni frontali pari ad 80 ore, divise in 40 per parte. In questa sezione del presente contributo si intende dimostrare come le tematiche affrontate nella parte del corso dedicata alla comprensione del testo vengano riprese in quella dedicata all'interazione linguistica finalizzata a trasmettere competenze collegate alla esperienza universitaria degli studenti stessi. L'obiettivo formativo che si intende raggiungere è quello di mettere gli studenti in condizione di interagire in un contesto universitario, cioè di stabilire rapporti con studenti parlanti la lingua obiettivo, stendere un curriculum, riempire formulari, cercarsi un alloggio. La didattica è strutturata in cinque unità, ognuna delle quali prevede quattro lezioni di due ore ciascuna. Le tematiche affrontate nelle 5 unità sono: la propria persona, il mondo universitario, appuntamenti e scadenze, tempo libero e vacanze, alloggio: ambiti tematici nei quali è possibile procedere a confronti fra la realtà italiana e quella tedesca. La progressione grammaticale non fa riferimento solo alle direttive del Quadro Comune, ma tiene conto anche delle particolarità morfosintattiche affrontate nella parte del corso finalizzata alla comprensione del testo. Come supporto didattico non viene usato un libro di testo tradizionale, ma testi appositamente scelti, in parte provenienti dall'altra parte del corso.

L'uso di foto, materiale iconografico, testi e situazioni mutate sia dalla vita accademica che dalle tematiche affrontate nel corso degli studi contribuisce alla formazione di un lessico specifico e facilita l'intero percorso di apprendimento.

Fin dai primissimi incontri si affrontano situazioni caratteristiche della vita universitaria. Dopo aver introdotto, per esempio, le nozioni relative alle formule di saluto, ai

numeri e alla lettura dell'ora, esse vengono utilizzate per la richiesta di informazioni circa l'orario delle lezioni, la lettura e comprensione di avvisi etc. Nell'esempio 1 in allegato agli studenti viene fornito un testo contenente alcuni dialoghi: essi vengono invitati non solo a comprenderli, ma a continuarli usando sia le espressioni presenti nei dialoghi stessi che le informazioni contenute nella tabella sottostante. Si attivano così abilità di ricezione e produzione sia orale che scritta.

Alcune tabelle ed immagini usate nella parte del corso dedicata alla comprensione del testo con la finalità soprattutto di trasmettere informazioni oggettive utili alla comprensione di alcune tematiche, vengono riprese ed utilizzate in senso costruttivistico, come materiali utili, cioè, alla costruzione del proprio saper fare. Esse si prestano infatti ad essere usate come punti di partenza per esercizi legati all'acquisizione di singole strutture morfosintattiche. Nell'esempio 2 in allegato l'immagine viene utilizzata per esercizi di tipo grammaticale – livello A1 del Quadro Comune di Riferimento –: negazione della frase o della parola, uso dell'articolo determinativo e indeterminativo, uso dell'accusativo, costruzione di frasi principali. La stessa immagine potrà essere presa per esercitarsi nella costruzione di frasi passive. Nell'esempio 3, invece, le tabelle originano la costruzione di testi sia in forma scritta che orale.

A livello testuale appaiono importanti esercizi come ricostruzione di un testo a livello sia lessicale che sintattico-contenutistico (esempio 4), oppure esercizi di tipo ludico, utili all'acquisizione dei nuovi vocaboli, come le parole crociate, facilmente realizzabili grazie a software didattici come Hotpotatoes o Lingofox.

Il Centro Linguistico dell'Ateneo Federico II, provvisto di attrezzature multimediali, offre non solo l'opportunità ai docenti di preparare un'offerta didattica attenta alle esigenze degli studenti, di immettere nella rete blog e pagine web con gli argomenti trattati ed i relativi esercizi, ma dà agli studenti la possibilità di svolgere lavori comuni o individuali utilizzando il www e di studiare autonomamente registrando il lavoro svolto.

Il materiale didattico prodotto costituisce una vera e propria banca-dati utilizzabile sia per un lavoro autonomo da parte degli studenti, che come materiale aggiuntivo al corso.

Appendice

Esempio 1: Einbindung der eigenen Person in Stundenpläne und Dialoge:

I: Planen.

A: Was machst du heute?

B: Oh, es ist 10.15 Uhr, in 15 Minuten beginnt die Vorlesung.

Ich habe von 10.30-11.30 Uhr eine Vorlesung und gehe dann in die Bibliothek.

Ich will ein Buch suchen. Und du, was machst du heute?

L: Ich besuche den Deutschkurs von 9-11 und gehe dann in die Fakultät. Um 12.30 Uhr besuche ich das Seminar über Parlamentarisches Recht.

Und du? Was machst du heute?

II: In der Fakultät.

Antonio zeigt Birgit den Stundenplan.

A: Die Veranstaltungen stehen auf dem Stundenplan. Hier siehst du:

Die Seminare beginnen um 9.30 Uhr und dauern eine oder zwei Stunden. Hier ist zum Beispiel:

Das Wirtschaftsrecht der Europäischen Union bei Professor A.A. Hier steht sein Name. Heute ist Mittwoch, hast du um 11.30 Uhr eine Pause?

B: Ja, denn die Vorlesung dauert nur eine Stunde und endet um 11.30 Uhr.

A: Treffen wir uns um 12.00 Uhr vor der Bibliothek?

B: Gern, wir können einen Kaffee in der Bar trinken. Dann gehe ich in die Bibliothek.

A: Prima, ich gehe dann um 13.30 Uhr zum Deutschkurs, und du?

B:

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II			
Fakultät für Politikwissenschaften			
Stundenplan für das akademische Jahr 2005/2006			
Studiengang: Politikwissenschaften			
Fächer	Stundenplan		
Verwaltungsrecht Dauer: ein Semester Della C. G.	Tag	Uhrzeit	Ort
	Montag	16.30-18.30	Aula 2
	Dienstag	16.30-18.30	Aula 2
	Mittwoch	16.30-18.30	Aula 2
Wirtschaftsrecht Dauer: ein Semester Di A.A.	Tag	Uhrzeit	Ort
	Montag	10.30-12.30	8
	Dienstag	10.30-12.30	8
	Mittwoch	10.30-11.30	8
Deutsch B. A.	Tag	Uhrzeit	Ort
	Mittwoch	13.30-15.30	AULA 8
	Donnerstag	14.30-16.30	AULA 8
	Freitag	14.30-16.30	AULA 8

(Stundenplan gekürzt)

Stundenplan: Sie sehen den Ausschnitt aus dem Stundenplan des ersten Jahres.

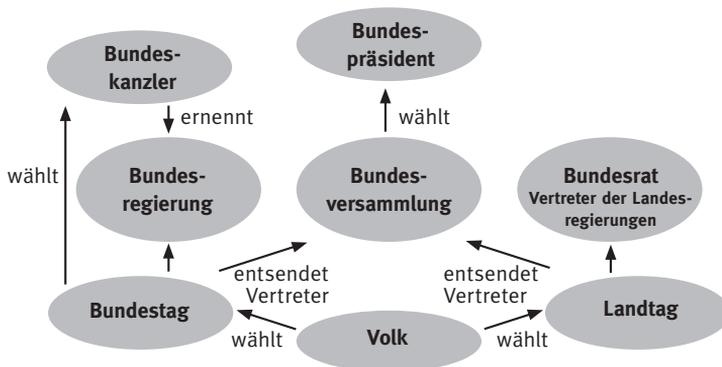
Antworten Sie zu zweit:

- Um wie viel Uhr beginnt die Vorlesung bei Professor A ?
- Wann beginnt der Deutschkurs am Donnerstag?
- Um wie viel Uhr endet die Übung?

Partnerübung: Jeder Teilnehmer schreibt einen Stundenplan von Montag bis Freitag auf ein Blatt, zwei Stunden pro Tag sollen frei bleiben. Mit dem persönlichen Stundenplan sollen sich zwei Teilnehmer verabreden. Sie finden in den Freizeittipps Ideen!

Esempio 2: Einbindung von Graphiken beispielsweise zur Akkusativbildung (Lektion 2)

Die Graphik erklärt die Wahlformen. Das Volk wählt den Bundestag und den Landtag. Der Landtag entsendet Vertreter in die Bundesversammlung und in den Bundesrat. Die Bundesversammlung wählt den Bundespräsidenten. Beschreiben Sie die Graphik und verwenden Sie dabei die unbestimmten Artikel im Nominativ und Akkusativ.



1. Ordnen Sie zu: Das Volk wählt einen Bundestag.

Das Volk	wählt	einen Bundespräsidenten
Der Bundeskanzler	ernennt	Bundesrat
Die Bundesversammlung	entsendet	Landtag
Der Landtag		eine Bundesversammlung
Der Bundestag		ein Volk

2. Bilde ebenso das Passiv (Grammatikerläuterungen an anderer Stelle)

Der Bundespräsident	wird	von dem Volk	gewählt
		der Bundesregierung	entsandt.

Esempio 3: Einbettung von Tabellen in den Sprachunterricht: Martina und Laura erzählen über ihre Länder

Laura: Erzähl mir die wichtigsten Daten über Deutschland, ich will sie für die Prüfung lernen.

Martina: Die wichtigsten Daten. Meinst du,

Laura: Ja, ich habe hier die Tabelle, erkläre mir bitte die Tabelle:

Bundesrepublik Deutschland	Italien
Amtssprache Deutsch	Amtssprachen
Hauptstadt Berlin	Hauptstadt
Staatsform Demokratisch-parlamentarischer Bundesstaat	
Regierungsform Parlamentarische Demokratie	Staatspräsident
Bundespräsident Horst Köhler	Ministerpräsident
Bundeskanzlerin Angela Merkel	
Fläche 357.050 km ² (61.) [1]	301.336 km ²
Einwohnerzahl 82.515.988 Einw. (14.) (Stichtag 1. Januar 2006)	58.462.375 (2004)
Bevölkerungsdichte 231,1 Einwohner je km ² (35.)	193 abitanti per km ²
BIP – BIP/Einw. (PPP)2005 \$30.150 (17.)	25.593 US-\$ (2004)
Gründung des deutschen Nationalstaates 18. Januar 1871	
Gründung der Bundesrepublik 23. Mai 1949	
Wiedervereinigung mit dem Territorium der DDR 3. Oktober 1990	
Nationalhymne 3. Strophe des Liedes der Deutschen	Fratelli d'Italia
Nationalfeiertag 3. Oktober (Tag der Deutschen Einheit)	2. Juni
Währung 1 Euro = 100 Cent	Euro
Zeitzone UTC+1 MEZ UTC+2 MESZ (März - Oktober)	UTC+1
Kfz-Nationalitätszeichen D	Kfz-Kennzeichen I
Olympiakürzel GER	
Vorwahl +49	+39
Offizielle Website www.deutschland.de	.it

Martina: Also, die offizielle Amtssprache in Deutschland ist Deutsch. Wir sprechen Deutsch. Die Hauptstadt von Deutschland ist Berlin. Deutschland ist ein demokratisch-parlamentarischer Bundesstaat. Die Regierungsform ist eine parlamentarische Demokratie.

Laura: Verstehst du alles?

Martina: Was bedeutet Parlamentarische Demokratie?

Laura: Na, alle Entscheidungen werden demokratisch im Parlament getroffen, es gibt keinen König, es gibt ein Parlament. Weiter, Der Bundespräsident (...) Nun erkläre du mir die Tabelle von Italien.

Esempio 4: Nutzung von ganzen Texten für grammatische und lexikalische Übungen

Föderatives Verfassungsorgan

Die tragende Idee unserer demokratischen und bundesstaatlichen Verfassung ist die der Gewaltenteilung. Bund und Länder haben sich bei der Erledigung ihrer Aufgaben gegenseitig zu kontrollieren und wechselseitig zu begrenzen; sie müssen aber gleichzeitig auch aufeinander Rücksicht nehmen und zusammenwirken. Der deutsche Föderalismus unterscheidet sich bei dieser Aufgabenverteilung und -wahrnehmung von allen anderen bundesstaatlichen Ordnungen durch die unmittelbare Mitwirkung der gliedstaatlichen Regierungen an den Entscheidungen des Gesamtstaates. Sie wird über den Bundesrat ermöglicht.

Der Bundesrat hat in diesem System der Machtverteilung und Aufgabenverbindung deshalb im Wesentlichen drei zentrale Funktionen wahrzunehmen:

Er bringt die Interessen der Länder gegenüber dem Bund und mittelbar gegenüber der Europäischen Union zur Geltung. Er führt die politischen und verwaltungsmäßigen Erfahrungen der Länder in die Gesetzgebung und Verwaltung des Bundes sowie in Angelegenheiten der Europäischen Union ein. Er trägt - wie die anderen Verfassungsorgane des Bundes – gesamtstaatliche Verantwortung für die Bundesrepublik Deutschland.

Quelle: www.bundesrat.de

Ordnen Sie bitte absatzweise die Sätze in der richtigen Reihenfolge.

1. Absatz

- A) Bund und Länder haben sich bei der Erledigung ihrer Aufgaben gegenseitig zu kontrollieren und wechselseitig zu begrenzen; sie müssen aber gleichzeitig auch aufeinander Rücksicht nehmen und zusammenwirken.
- B) Sie wird über den Bundesrat ermöglicht.
- C) Die tragende Idee unserer demokratischen und bundesstaatlichen Verfassung ist die der Gewaltenteilung.
- D) Der deutsche Föderalismus unterscheidet sich bei dieser Aufgabenverteilung

und -wahrnehmung von allen anderen bundesstaatlichen Ordnungen durch die unmittelbare Mitwirkung der gliedstaatlichen Regierungen an den Entscheidungen des Gesamtstaates.

Richtige Reihenfolge:

Ordnen Sie bitte die Wörter in der richtigen Reihenfolge an.

Satz 1

tragende • bundesstaatlichen • Verfassung • demokratischen • und • die • Die • Idee • unserer • der • Gewaltenteilung • ist

Die

Satz 2

den • Bundesrat • über • Sie • ermöglicht • wird

Sie

Satz 3

• Bundes • des • anderen • - • Verfassungsorgane • gesamtstaatliche • trägt • Bundesrepublik • Verantwortung • wie • Deutschland • die • für • die • Er

Er

¹ Questo tipo di aspettative riguardo agli insegnamenti linguistici è comune anche ad altre realtà, si veda a questo proposito: Cortese G., Podestà S. (1983) *Lingue per scopi accademici: italiano e inglese nel contesto socio-politico*, Franco Angeli editore, pp18-19

² Dell'impostazione di questo questionario ho parlato più diffusamente nel convegno AICLU tenutosi a maggio 2005 a Napoli i cui atti sono in attesa di pubblicazione.

³ Fearnis A., (2003) *Fachsprachenunterricht*, (Bausch, K.R., Christ, H., Krumm, H.J., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage) Franke Verlag, Tübingen und Basel.

⁴ "[...] i laureati in scienze politiche possono svolgere attività professionali presso istituzioni, imprese, enti pubblici e privati; presso organizzazioni internazionali governative e del volontariato, nonché nel settore dell'informazione giornalistica. [...] La solida preparazione interdisciplinare, e la flessibilità che ne risulta, permettono comunque di svolgere attività professionali presso qualunque istituzione (pubblica amministrazione centrale e locale, imprese, enti pubblici e privati, banche e assicurazioni, forze dell'ordine, organizzazioni internazionali ecc.)" <http://www.scipol.unina.it/>

⁵ Westhoff, G., (2001) *Fertigkeit Lesen*. Langenscheidt: Berlin, p.7 „ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, (weitgehend) selbstständig zu befriedigen“

⁶ Calvani A. (1998) *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, (Progettazione formativa e valutazione, a cura di D. Bramanti) Carocci, Roma, p.6 Consultabile sul sito: http://www.scform.unifi.it/ite/VISUAL.ASP?id_sez=1

⁷ Holec H. (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon.

⁸ Wolff D. (2003) *Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick*, (Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Auflage, a cura di H. C. Bausch, H. Christ, H.Krumm, p. 323) Francke Tübingen und Basel „dessen zentrale Aufgabe darin besteht, Informationen aus der Umwelt aufzunehmen und in kognitive Strukturen umzuwandeln“

⁹ Gaeta, L. (2003) *Per una morfologia cognitiva*. (Gaeta L.; Nuraghi, S. (a cura di) *Introduzione alla linguistica cognitiva* pp. 101.121) Carocci, Roma.

9. Matematica, Ingegneria, Medicina

LINGUA SPECIALISTICA: UNA DISCIPLINA “COST EFFECTIVE”

LOIS CLEGG E FABIENNE WINKLER – UNIVERSITÀ DI PARMA

Abstract

Two courses that use a minimum of resources are described. The English course presents two different genres to Pharmacy Faculty students; the French course focuses on FSP for the Faculty of Law.

Introduzione

Il ruolo dei Centri Linguistici Universitari va collocato in un contesto di globalizzazione, di ‘europeizzazione’, di richiesta di corsi professionalizzanti da parte degli studenti e delle Facoltà nonché di esigenze sempre più pressanti di risparmio di risorse. In questa breve discussione, definiamo come linguaggio specialistico quello che trovano gli studenti durante il loro corso di studio, alla luce della definizione di *domains*, quello *occupational* e quello *public* del Council of Europe (2001: 45) e della definizione fornita da Hutchinson and Waters (1987: 54): “[...] it is the awareness of a target situation.... that distinguishes the ESP learner from the learner of General English.”

Le potenzialità del Centro Linguistico di Ateneo di Parma (Settore Abilità Linguistiche) spesso sono limitate e vanno ad aggiungersi ad altre problematiche quali il numero ristretto di ore a disposizione, il livello eterogeneo degli studenti, e gli orari e le aule non sempre soddisfacenti.

Illustriamo due corsi che tentano di dare risposta in termini *cost effective*, ossia di buon utilizzo delle risorse, alle esigenze degli studenti e dell’istituzione. Il primo è di francese “avanzato” presso la Facoltà di Giurisprudenza e il secondo è di inglese “avanzato” (post B1) presso la Facoltà di Farmacia.

L’organizzazione logistica dei corsi viene illustrata nella tabella 1 e la modalità della valutazione dello studente nella tabella 2.

	Inglese	Francese
no. ore	24 (12 x 2)	30 (10 x 3)
no. frequentanti	100 - 120	30-40
tipo aula	capienza 120	capienza 70-80
materiali	lavagna luminosa, video computerizzato, registratore	

Tabella 1 Aspetti logistici

	Inglese	Francese
Frequentanti	Prove di idoneità, valutazione in itinere e finale	
	Metà corso – scritto elaborato a casa.	2/3 del corso <i>compte rendu</i> scritto da essere corretto per la presentazione finale
	Fine corso – <i>presentation</i> davanti ai compagni e alla commissione di esame.	Fine corso – <i>exposé</i> e dibattito con compagni di corso davanti a commissione esame
Non-frequentanti	Prova scritta su reading skills preparato sul testo Clegg L., <i>Reading in English for the Pharmacy Faculty</i> , 2000, Azzali	Comprensione scritta e breve colloquio. Testo: Winkler F., <i>A chacun sa langue</i> , 2000, Azzali

Tabelle 2 Valutazione

Corso di francese

Obiettivi

Gli studenti frequentanti imparano a sapere fare in lingua una *Etude de cas* e perciò raggiungono la capacità autonoma di comprendere, riassumere, elaborare, analizzare e criticare testi, saggi tecnici e scientifici, di farne un elaborato scritto e una presentazione orale per infine sapere anche affrontare un dibattito con scioltezza e disinvoltura linguistica.

Si usa solo materiale autentico con fonti diverse: articoli giuridici, discorsi o parti di questi (*Discours de Simone Veil à l'Assemblée Nationale*), saggi (*L'évolution des*

normes pénales P. Cachin, casi (*L’Affaire Parmalat aux mains de la justice italienne*), progetti di legge (*Projet de loi sur la laïcité dans les écoles et lycées publics*), corsi (*Traduire les terroristes en justice dans le respect du droit* – Washington University).

Modalità

In questo corso si procede soprattutto in *travaux dirigés*, gruppi di lavoro, ma nei primi due o tre incontri si dimostra a tutta la classe la metodologia di lavoro di de-costruzione e di ri-costruzione del testo. Per i primi *travaux dirigés* ci vogliono due gruppi diversi per testo. Ci si focalizza sull’avere capito e il fare capire il testo sconosciuto agli altri concentrandosi sull’emissione logica del messaggio (*enchaînement du discours*). I due gruppi per un solo testo servono a verificare l’avere capito e a dimostrare la diversità nel fare capire.

Si scelgono all’inizio testi relativamente corti ma specifici e l’insegnante lavora di continuo con ciascun gruppo.

“Le sens se construit dans des champs d’expérience qui correspondent aux divers domaines de la pratique sociale des individus d’une communauté linguistique donnée.” (Charaudeau, 1992: 14)

Ciascun gruppo procede in un primo tempo alla de-costruzione del testo scientifico con l’analisi dei diversi *domaines d’expérience*, dei *niveaux de langues* e dei diversi elementi paratestuali di comunicazione concentrandosi anche sulle differenze e i falsi amici tra L1 e L2.

In un secondo tempo si lavora alla ri-costruzione del messaggio del testo. Si procede a fare un riassunto “scarno” in un numero limitato di frasi, ad “occhi chiusi”, senza il testo d’origine, utilizzando i termini estratti dal testo stesso e classificati per categoria nei diversi *domaines d’expérience*. L’obiettivo è di comunicare agli altri il messaggio principale del testo in modo corretto, chiaro e semplice. Si elabora poi il *compte-rendu* che verrà esposto agli altri gruppi responsabili di animare il dibattito con le loro domande (*role-play di “avocat du diable”*). Molto velocemente si crea il gioco e gli studenti sono invogliati a fare le loro domande perché hanno capito due cose fondamentali; la prima come fare domande in L2 senza imbarazzo linguistico, la seconda che le loro domande non “danneggiano” in nessun modo l’altro poiché costituiscono sempre un approfondimento dell’argomento e fanno parte integrante della discussione.

Nella seconda parte del corso il discente sviluppa una sua autonomia di elaborazione e di presentazione. Il discente può utilizzare durante la sua presentazione finale diversi supporti come una scaletta di presentazione cartacea, lucidi o *power-point*.

I punti di valutazione in itinere sono la precisione espressiva (lessico e struttura), *fluency* e coesione del messaggio comunicato con la consapevolezza della differenza comunicativa in lingua scritta ed orale (competenze comunicative linguistiche e

pragmatiche, esecuzione), corretta pronuncia dei vocaboli e buona intonazione del discorso, con infine la capacità del discente di “catturare” la sua audience grazie ad una sua spontaneità espressiva (interazione, comportamento paralinguistico, elementi paratestuali della comunicazione).

Esempi di *Etudes de cas scelti dagli studenti*:

- *Le cas Bertrand Cantat*
- *Justice de demain?*
- *L'évolution de la laïcité en France*
- *La guerre des otages fait une première victime italienne*
- *Les femmes et l'histoire*
- *Le scandale Parmalat*

Corso di inglese

Obiettivi e modalità

Gli studenti imparano a scrivere un breve testo di tipo informativo o di tipo “persuasivo” con contenuti scientifici semplici, e a fare una *presentation* breve su un argomento scientifico. Si studia come identificare lo scopo comunicativo e il *target reader* di esempi del genere foglietto che si elaborerà. Si stabilisce lo scopo e il contesto della *presentation* che gli studenti svolgeranno come prova finale: informare non-esperti di un argomento scientifico.

Contenuti linguistici

Si focalizza l'apprendimento su due *genres* distinti. Il concetto di genere viene discusso da Swales

“A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the *genre*. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style.” (1990:58)

In questo brevissimo corso l'attenzione viene focalizzata su un unico genere alla volta in modo da circoscrivere il campo degli aspetti linguistici.

Per quanto riguarda il foglietto, i *language points* comprendono la struttura e l'im-paginazione, i gruppi nominali, l'utilizzo del *base form* per l'imperativo, l'utilizzo dei *modal auxiliary verbs*, “falsi amici”, frasi lessicali e collocazioni consuete di termini (*collocations*).

Esempio da un foglietto “*Head for Your Pharmacy*” edito da Boots:

“They (pharmacists) will help and support you with lifestyle health issues, such as how to have a healthy diet or give up smoking; advise and help you to manage chronic conditions such as asthma or diabetes, offer pregnancy and cholesterol testing; offer advice on holiday health and advise you on all the medicines you are taking.

... Lock all unwanted medicines out of reach of children.”

La brevità dei foglietti, la combinazione di linguaggio semplice con linguaggio scientifico di derivazione latina, e una comprensione dello scopo comunicativo di solito concorrono ad evitare che il livello di difficoltà sia troppo elevato.

Il percorso di apprendimento segue quello definito “*process genre approach*” da Badger and White:

“[...] writing involves knowledge about language (as in product and genre approaches) knowledge of the context in which writing happens and especially the purpose for the writing (as in genre approaches) , and skills in using language (as in process approaches).” (Badger; White, 2000: 157)

Esercizi presentati alla lavagna luminosa prendono in esame vari aspetti e incoraggiano una consapevolezza linguistica da parte degli studenti e successivamente una loro partecipazione attiva nel redigere parti di un testo, e un testo intero finale.

Nel secondo ciclo, considerato il rischio di sottoporre un testo eccessivamente difficile, per esercitare l'abilità di ascolto, spesso è temuto dagli studenti, ho preparato un esempio che può sembrare a tutti gli effetti una breve conferenza rivolta ad un pubblico non-specialista. Vengono analizzati la struttura e gli aspetti linguistici di rilievo. La struttura metalinguistica è quella classica:

- *Say what you are going to say*
- *Say it*
- *Say what you have said*

Il ‘Say it’ può essere l'illustrazione di un problema e una sua soluzione, per esempio una malattia ed un medicinale. Sin dall'inizio del ciclo viene illustrato un insieme di cinque parametri di valutazione che focalizzino l'attenzione dello studente sulla struttura e le usanze linguistiche di una *presentation*:

- La struttura della *presentation*
- L'utilizzo corretto ed appropriato di *signposting phrases*, metalinguaggio per spiegare questa struttura agli ascoltatori
- Linguaggio per il coinvolgimento degli ascoltatori
- L'identificazione e pronuncia corretta di parole chiave del discorso

La pronuncia corretta di tutta la terminologia e un'intonazione corretta del discorso costituiscono un obiettivo ambizioso dato il tempo limitato a disposizione; risulta funzionale circoscrivere la valutazione della pronuncia a cinque o sei parole chiave che devono riassumere il contenuto della *presentation*. Gli studenti spesso sono motivati ad elaborare *presentations* di un alto livello di preparazione.

Conclusioni

I corsi illustrati risultano *cost effective* poiché non c'è necessità di investimento aggiuntivo in tecnologia costosa, infrastrutture ecc. e i tempi e parametri per la valutazione possono essere precisati. I numerosi vantaggi comprendono un'intensificazione della collaborazione con docenti di disciplina delle Facoltà e un aumento nella motivazione all'apprendimento da parte degli studenti rispetto alle prove a

risposta chiusa di lingua generica. Inoltre, non è necessario che l'insegnante si specializzi nella disciplina; la specializzazione nella glottodidattica delle microlingue L2 invece è un patrimonio di tanti insegnanti che va posto al servizio degli atenei in modo oculato. Sviluppare il patrimonio linguistico del discente, all'interno della struttura curricolare, in diverse fasi del suo percorso di studi, deve rimanere un obiettivo primario dell'insegnamento universitario.

Bibliografia

- Badger R. and White G. 2000 *A process genre approach to teaching writing* English Language Teaching Journal OUP Vol. 54/2
- Cerclu Project, David Little, <http://www.aiclu.it/cerclu/progetto.html>, LSP Forum di Praga
- Charaudeau Patrick (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette Education
- *Common European Framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment, Council of Europe*, 2001, Cambridge University Press
- Hutchinson T. and Waters A. 1987 *English for specific purposes: a learning-centred approach*. C.U.P.
- Swales J.M. 1990 *Genre Analysis* C.U.P.

IL LINGUAGGIO DELLA MATEMATICA NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO COME L2

ELENA MARIA DUSO, ELISA FERRI, FRANCESCA GALLATO, LUISA MARIGO, SABRINA ROSETTO – UNIVERSITÀ DI PADOVA

ABSTRACT

This paper reports a final essay of the master in “teaching Italian as a second language” organized by the University of Padua. It is a research project about the mathematical language as language for special purposes.

I corsi di italiano L2 al Centro linguistico di Ateneo di Padova (Elena Maria Duso; Luisa Marigo)

Il Centro linguistico di Ateneo di Padova offre a partire dal 1999 corsi di italiano come L2 a studenti Erasmus i quali presentano lingue di partenza, competenze linguistiche in italiano e interessi di studio (fig. 1) molto differenti tra loro. La scelta iniziale è stata pertanto quella di offrire solo corsi di lingua comune per i sei livelli del Framework, che sperimentassero un syllabo in costruzione appositamente per questo tipo di pubblico, oggi pubblicato (Lo Duca 2006).¹

Ancora oggi non vengono offerti corsi sui linguaggi specialistici, anche se ci si sta orientando in questa direzione, almeno a livello di materiale on-line. Si vorrebbe infatti poter proporre, oltre ai normali corsi, moduli integrativi sulle lingue disciplinari, suddividendole per macroaree (umanistica, scientifica, economica-giuridica).

In base ai dati a noi pervenuti nell'anno accademico 2005-2006, su 230 schede compilate dagli studenti Erasmus relativamente alla facoltà di provenienza, abbiamo riscontrato che è effettivamente possibile individuare alcune facoltà maggiormente rappresentate (Lettere e Filosofia, Psicologia, Medicina, Economia, Ingegneria), le quali possono essere raggruppabili in ambiti disciplinari più generali che includano anche facoltà meno rappresentate come Legge o Lingue.

A tale scopo, gli insegnanti hanno intrapreso la strada della formazione e la produzione di materiale, essenzialmente in due modi.

Intanto, attraverso la partecipazione di alcuni esperti linguistici al Progetto europeo

Eu-Explics² volto alla preparazione di casi studio e progetti di simulazione globale, usufruibili via internet e incentrati su particolari settori tematici (ad esempio i rapporti turistici e commerciali tra Italia e Cina). Pur non facendo uso di veri e propri linguaggi specialistici, i casi studio, attraverso i materiali autentici che offrono, sviluppano comunque linguaggi afferenti a specifiche macroaree almeno a livello divulgativo, e sembrano essere fruibili da un'ampia fascia di studenti. Si intende dunque sperimentare a Padova i materiali creati – sia in sede che nelle altre Università – per l'italiano L2.

Inoltre si sta collaborando con il Master in Didattica dell'italiano come L2 di Padova³, che offre – tra i tanti corsi – seminari di introduzione e di approfondimento sulle lingue speciali, con particolare riguardo ai bisogni linguistici degli studenti universitari. I laboratori ed insieme alcune esperienze di tirocinio hanno offerto lo stimolo per l'elaborazione di tesine sulla lingua della medicina, della storia dell'arte e della matematica, un terreno quest'ultimo ancora non esplorato nell'ambito della didattica dell'italiano come L2.

Proposta di un percorso didattico sul linguaggio speciale della matematica (Elisa Ferri)

La sperimentazione di un corso sul linguaggio speciale della matematica è nata nell'ambito di un progetto di collaborazione tra tre studentesse del Master in Didattica dell'italiano come L2 e la Facoltà di Ingegneria dell'Università di Padova, al fine di preparare le matricole di nazionalità straniera a superare il test di ingresso (che per gli studenti stranieri contiene anche una parte dedicata alla comprensione della lingua italiana) necessario per l'immatricolazione all'ateneo patavino. Le lezioni di italiano hanno avuto luogo in concomitanza con un percorso di matematica della durata di due settimane, con cui si è voluta mantenere la massima continuità. La collaborazione con i docenti della Facoltà di Ingegneria si è rivelata perciò fondamentale nella fase di selezione e preparazione del materiale didattico.

Le unità didattiche sono state organizzate in modo da sviluppare le diverse abilità di comprensione e produzione scritta e orale. I testi presi in analisi ed utilizzati per gli esercizi sono testi autentici in uso nei precorsi di matematica o testi di liceo scientifico.⁴

La lingua speciale della matematica e della fisica è stata analizzata non solo sulla base di testi scritti – libri di preparazione ai precorsi e manuali per licei scientifici – ma anche registrando e trascrivendo delle lezioni reali tenute a studenti italiani. In base all'osservazione e al confronto di testi scritti e orali, si è potuto decidere su quali fenomeni morfosintattici e lessicali fosse necessario soffermarsi maggiormente (periodi ipotetici, passivo, nominalizzazione, processi tipici di formazione delle parole con affissi, di formazione di nomi composti, ecc).⁵ Data anche la situazione privilegiata di “bagno linguistico” in cui gli apprendenti si trovavano, è stato possibile fornire un input ricco e stimolante. L'attenzione si è focalizzata in particolare sul metodo di analisi, in modo tale da rendere lo studente il più possibile cosciente dei

meccanismi di comprensione e produzione linguistica ed autonomo nelle situazioni reali.

Descrizione e presentazione del materiale didattico per l'apprendimento del linguaggio matematico (Francesca Gallato)

L'analisi condotta sul linguaggio matematico ci ha portato a individuare quali fossero le reali difficoltà di uno studente non nativo che si accingesse allo studio di tali materie e di conseguenza abbiamo focalizzato l'attenzione su quali ne fossero i bisogni linguistici:

- Comprendere lezioni di livello universitario
- Comprendere testi di studio di livello universitario
- Sostenere un esame orale
- Scrivere una breve relazione o una tesi
- Interagire con docenti e compagni (per soddisfare questo bisogno abbiamo ritenuto opportuno inserire nel corso anche lezioni di lingua comune).

Nelle attività didattiche proposte si è ritenuto essenziale sia fornire un lessico di base degli argomenti fondamentali (insiemi, logica, funzioni, trigonometria, fisica) sia focalizzare l'attenzione sugli aspetti morfologici e sulla sintassi del linguaggio matematico; gli esercizi inoltre sono mirati a far riflettere lo studente sulle specificità del linguaggio matematico rispetto alla lingua comune. La struttura costituente ciascuna unità didattica prevede:

- Attività di prelettura (elicitazione delle conoscenze attraverso esercizi di associazione di definizioni a formule o immagini, spesso risolvibili anche intuitivamente) (fig. 2)
- Presentazione dell'argomento centrale attraverso la lettura di un testo
- Analisi guidata del testo, finalizzata alla comprensione globale. Vengono proposti quesiti del tipo vero/falso, scelta multipla o domande aperte
- Riflessione guidata sulle strutture morfo-sintattiche caratteristiche del linguaggio matematico
- Riflessione guidata sul lessico proprio del linguaggio matematico (fig. 3)
- Esercizi mirati all'acquisizione delle strutture grammaticali del linguaggio matematico, finalizzati al miglioramento della comprensione orale/scritta e della produzione orale/scritta
- Esercizi mirati all'acquisizione del lessico matematico, finalizzati al miglioramento della comprensione orale/scritta e della produzione orale/scritta.

Solo rendendo lo studente cosciente delle strutture profonde della lingua è possibile ottenere risultati apprezzabili in un periodo di tempo limitato.

ATTIVITÀ 1 – Prova a rispondere alle seguenti domande.

- Che cosa rappresenta la seguente formula?

$$R_{(0, +\infty)}$$

$$x^2 + 4$$

- Associa a ciascun tipo di funzione la formula corrispondente.

1) Funzione esponenziale

a) $R_{[-1, 1]}$

$R_{[-1, 1]}$

$x \cos x$

$x \sin$

2) Funzione logaritmica

b) $R_{(0, +\infty)}$

x_a

3) Funzioni circolari

c) $R_{(0, +\infty)}$

$x \log x$

- **Associa a ciascuna definizione il termine esatto, tra quelli indicati nel riquadro sottostante. Fai attenzione: uno dei sostantivi non corrisponde a nessuna definizione.**

1. Grandezza che può assumere diversi valori numerici
2. Grandezza i cui valori numerici non cambiano
3. Insieme dei valori della variabile indipendente x per cui hanno significato le operazioni che si devono eseguire su di essa per avere il valore corrispondente della y .

variabile

insieme di esistenza o dominio

costante

invariabile

Fig. 2 Esempio di attività di prelettura

ATTIVITÀ 5

Nella frasi seguenti sostituisci la parola sottolineata **con un sinonimo tra quelli scritti nel riquadro.**

- 1) Un angolo che ha i lati coincidenti.
- 2) Se i due lati sono diversi tra loro e giacciono sulla stessa retta l'angolo si dice piatto.
- 3) Il procedimento è equivalente a riportare dal punto 0 di R un "righello" di lunghezza 2π sulla retta reale.
- 4) La retta reale viene ripartita nell'unione di intervalli disgiunti.
- 5) Ridurre i seguenti numeri reali mod 2π .
- 6) Definiamo circonferenza goniometrica una circonferenza il cui centro coincide con l'origine.
- 7) L'arco di misura x cade nel quarto quadrante.
- 8) Per le funzioni circolari si hanno le seguenti identità.
- 9) Raccogliere il fattore comune.

semplificare	si trovano	chiamiamo	prendere	suddivis
separati	sovrapponibili	si trova	uguaglianze	tracciare

Fig. 3 Esempio di riflessione guidata sul linguaggio matematico

Feedback del corso (Sabrina Rossetto)

Gli studenti hanno dimostrato molto interesse per il corso e sebbene i tempi e la durata dello stesso non abbiano permesso una valutazione significativa, i risultati ottenuti sono da considerarsi nel complesso molto positivi. Gli studenti stessi, compilando alla fine del corso una scheda di osservazione, hanno ritenuto utili le lezioni e hanno confermato questo interesse partecipandovi attivamente ed assiduamente.

La maggior difficoltà stava nell'eterogeneità della classe, plurilingue e con conoscenze pregresse dell'Italiano differenti (fig. 4). Le lezioni erano strutturate in modo da stimolare gli studenti a collaborare in piccoli gruppi allo svolgimento delle esercitazioni, che venivano poi successivamente corrette insieme alle insegnanti. Lo stimolo fondamentale proveniva dall'interesse comune per la materia scientifica, che faceva assimilare più facilmente e velocemente tutto quel contorno linguistico necessario per far fronte al contesto universitario.

È quindi auspicabile che un tale corso copra un maggior numero di ore e accompagni anche parte delle prime lezioni curriculari, per poter facilitare ulteriormente l'inserimento degli studenti stranieri e li aiuti a coprire in minor tempo il deficit linguistico che li svantaggia rispetto ai colleghi italiani.

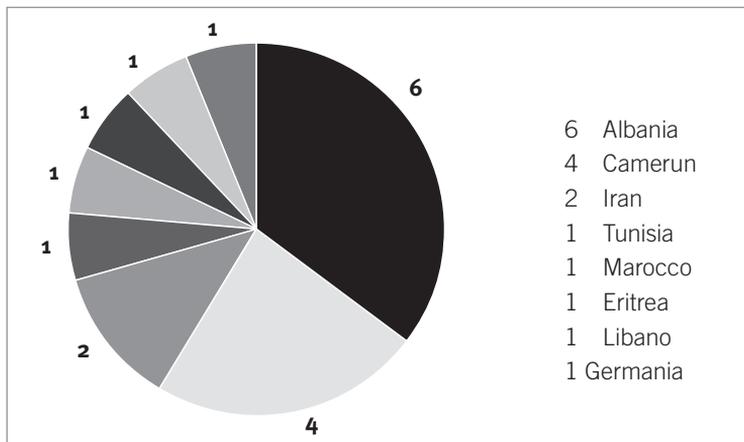


Fig. 4 Grafico Provenienze degli iscritti al corso di lingua della matematica

- ¹ Lo Duca, M.G., (a cura di), 2006, Sillabo di italiano L2. Per studenti in scambio, Roma, Carocci.
- ² Si tratta di un progetto legato al programma Socrates e presieduto dall'Università di Tübingen.
- ³ Sito WEB: www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2.
- ⁴ Per i testi di riferimento: Chiffi, A. (1993) *Analisi Matematica* (vol.I), Alceo Padova Editore, Padova; Antoniazzi, S. – Pavarin, G. – Zannol, C. (2004) *Precalcolo*, Libreria Progetto Editore, Padova; Tipler, Paul A. (1993) *Invito alla Fisica*, Zanichelli editore, Bologna; Zwirner, G.-Scaglianti, L. (1998) *L'essenza della matematica 1*, Cedam Editore.
- ⁵ Per l'analisi dei linguaggi specialistici: Balboni, P.E. (2000) *Le microlingue scientifico professionali: natura e insegnamento*, Utet Libreria Edotore, Torino; Gotti, M. (1991) *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, La Nuova Italia Editore, Firenze; Cortellazzo, M. (1994) *Lingue speciali: la dimensione verticale*, Unipress Editore, Padova; Serianni, L. (2003) *Italiani scritti*, Il Mulino Editore, Bologna.

ITALIANO IN OSPEDALE

SANDRA MONTALI E CLAUDIA PROVENZANO – LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

Abstract

It is one of our main concerns and a problem, too, as our university is trilingual, to help students with little knowledge of Italian to understand and produce subject-related language and very specific texts on medical or scientific topics. For this purpose we have published an exercise-book specifically addressed to foreign nurses (in our multinational project Leonardo) to improve their Italian. We have used authentic material to help our students (who have an A1/A2 language level) develop their understanding strategies. Another fact we have to consider is that nurses have to communicate with patients and must therefore be able to use common language as well, in order to give instructions to them or simply explain procedures or reassure them. In our teaching activities we consider all different aspects of working in a hospital and train our students by practising subject-related language (e.g. dietetics, hygiene, bureaucracy). In this way we hope to be able to teach our students different skills in order to enable them to communicate with doctors, colleges and patients indifferently. Adopted solutions:

- authentic material
- subject-related vocabulary
- communicative skills

Linguaggi specialistici alla LUB

Alla Libera Università di Bolzano il problema dell'insegnamento dei linguaggi specialistici è tuttora aperto, soprattutto per quanto riguarda le competenze del Centro Linguistico e quelle delle singole facoltà.

Presso il centro linguistico sono stati attivati un corso di linguaggio specialistico giuridico per economisti nel 2000 (tenuto e progettato da S. Montali e S. Cavagnoli) e nel 2001 un corso di introduzione al linguaggio giuridico (tenuto e progettato da S. Montali), ma negli anni seguenti non sono più partiti corsi specialistici facoltativi, dato che gli studenti non si sono iscritti in seguito all'istituzione da parte della

Facoltà di Economia di un corso curricolare di 30 ore con crediti, bandito autonomamente e tenuto da un docente esterno. Da quel momento è venuta a mancare la possibilità di un lavoro coordinato tra Centro Linguistico e Facoltà, con il risultato che gli studenti stranieri di economia, una volta superato l'esame di accertamento linguistico richiesto per essere ammessi a iniziare l'università, tendono a non approfondire la conoscenza della lingua italiana e ad avere grosse difficoltà nell'affrontare in maniera linguisticamente adeguata gli esami di diritto previsti in italiano dal loro piano di studi.

Né gli studenti, né i docenti in facoltà sembrano rendersi conto del fatto che non è materialmente possibile, con le sole 30 ore di corso offerte dalla facoltà, passare dal livello B1 del Quadro Comune Europeo al C1/C2, che sarebbe necessario per muoversi dignitosamente nel campo del linguaggio giuridico e di conseguenza si corre il rischio che la qualità scientifica dei corsi e degli esami ne possa soffrire.

Il Gruppo di Studio Lingue, coordinato dalla dott.ssa Veronesi e fortemente voluto dal Rettore, prof.ssa Franceschini, sta lavorando – tra l'altro – per attivare maggiori sinergie e percorsi concordati tra Centro Linguistico e Facoltà di Economia e Informatica, mentre per quella di Design si sta già sperimentando un percorso linguistico in collaborazione.

In generale, comunque, un problema di fondo con cui abbiamo a che fare in quanto università trilingue, è proprio costituito dal basso livello di conoscenza della lingua italiana da parte dei nostri studenti stranieri rispetto alla necessità di frequentare lezioni e sostenere esami in lingua italiana (diritto, sociologia...) e di conseguire allo stesso tempo competenze linguistiche, abilità di studio e strategie di accesso ai testi disciplinari.

In questo senso l'esperienza cui ci riferiamo in questo intervento, pur non essendo svolta direttamente presso il Centro linguistico della LUB, affronta in qualche modo la contraddizione di fondo tra il livello linguistico di partenza e l'urgenza dell'appropriarsi in tempi stretti di un'efficace competenza anche in linguaggio specialistico.

Progetto Leonardo Healthy Languages

Nel 2003 è stato avviato un progetto plurinazionale Leonardo "*Healthy Languages*" in cui Alpha&Beta Bolzano (agenzia di formazione linguistica permanente e casa editrice specializzata sul bilinguismo) rappresentava l'Italia. Lo scopo del programma era quello di sviluppare materiali per la formazione di personale ospedaliero che debba imparare la lingua dello stato in cui si trova. Il risultato finale dei lavori sarebbe consistito in una serie di materiali didattici per la lingua italiana, tedesca, inglese, slovena e ceca, oltre ad un glossario multilingue di termini medico-ospedalieri e un modello base multilingue di modulo per anamnesi.

Nel 2004 siamo state chiamate a partecipare al progetto dal direttore di Alpha&Beta Aldo Mazza, con il cui dottorato abbiamo sviluppato dei materiali rivolti alle esigenze del pubblico prospettato. I risultati del nostro lavoro sono stati testati dai docenti

dell'agenzia formativa nei corsi per la Claudiana (Scuola infermieri bilingue di Bolzano, Lauree brevi nel settore paramedico, in collaborazione con l'Università di Verona) e potrebbero risultare utili per tutti i centri linguistici e le strutture universitarie che insegnano italiano a stranieri occupati nel settore paramedico. Dopo una fase iniziale di rilevazione dei bisogni e di confronto tra le ipotesi di lavoro nelle varie lingue si è deciso di lasciare una certa libertà didattica ai team dei diversi paesi, concordando solamente le linee di tendenza.

Destinatari e sfide

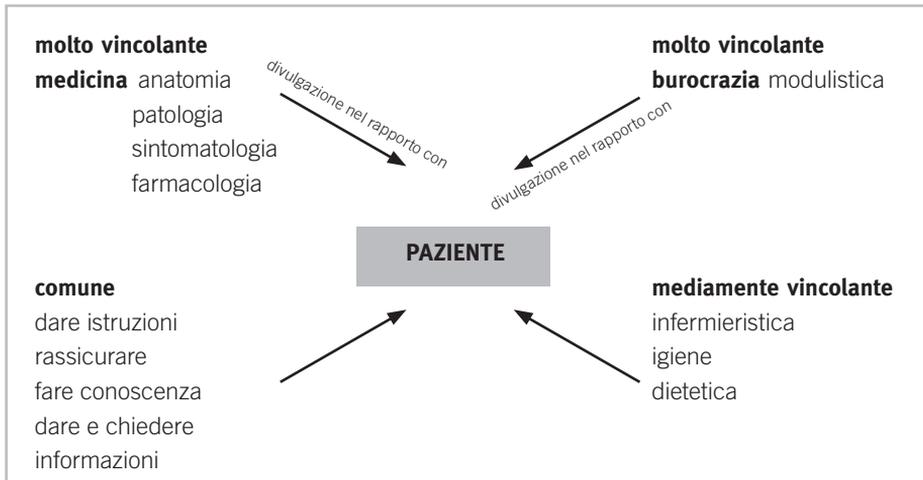
Dato che gli operatori ospedalieri normalmente possiedono già un certo livello di formazione professionale, abbiamo pensato di lavorare con la lingua più urgentemente utile per loro, considerando che la loro situazione di immersione in ambiente lavorativo italiano richiede lo sviluppo di efficaci strategie linguistiche per rispondere alle aspettative di colleghi e pazienti. Il nostro lavoro è pensato per stranieri che abbiano già fatto un primo corso di italiano, e ci è stato espressamente chiesto di limitare al minimo la parte grammaticale per caratterizzare invece l'aspetto di linguaggio specialistico, ovviamente carente nei normali libri di testo. Ulteriori sfide hanno rappresentato per noi la richiesta di un alto livello di specializzazione per persone di bassa competenza linguistica (A1- A2) e la necessità di un materiale snello, da usare in corsi brevi.

Linguaggio specialistico e linguaggio comune

Per quanto riguarda il linguaggio da far apprendere e i tipi di testo da utilizzare ci si è subito posto un problema: fino a che punto la lingua che occorre a un'infermiera è veramente il linguaggio scientifico della medicina?

Analizzando le caratteristiche dei testi con linguaggio specialistico – che espongono concetti molto precisi, tendono a un'estrema obiettività, presentano un lessico univoco, delle costruzioni con verbi generici e nomi specialistici, sequenze di puri nomi senza preposizioni, definizioni esatte di fenomeni, oggetti, comportamenti – ci siamo rese conto che gli/le operatori/operatrici ospedalieri/e nelle loro interazioni, in cui il paziente occupa un posto centrale, hanno sì la necessità di comprendere **“testi con discorso molto vincolante”** (i testi specialistici), ma soprattutto per tradurli in **“testi con discorso mediamente vincolante”** (i testi divulgativi) e si trovano inoltre a esercitare attivamente e passivamente anche costruzioni morfosintattiche comuni, ma funzionali alla comunicazione in ospedale. Infatti, oltre alla terminologia necessaria per comunicare con i medici, le interazioni tra infermieri e con pazienti richiedono la conoscenza di forme linguistiche adatte a descrivere procedimenti, a dare istruzioni, a spiegare ai non addetti ai lavori, a rassicurare e consolare, a compilare moduli ecc....

Dovendo, ad esempio, spiegare a un paziente come si svolgerà un prelievo del sangue o dovendo compilare il modulo di anamnesi, l'infermiere/a dovrà utilizzare strategie di avvitamento che prevedono sia la conoscenza dei termini specifici sia



capacità di tradurre tali termini in linguaggio comune per farsi capire dal paziente o per ottenere dallo stesso semplici informazioni.

Per questo non si rivelano adeguati i materiali che si usano normalmente per insegnare italiano a studenti di medicina. Nell'elaborare la nostra proposta abbiamo perciò preso in considerazione, oltre ai linguaggi tipici di diversi ambiti della medicina – come anatomia, patologia e sintomatologia – anche quelle discipline come l'infermieristica, la dietetica, l'igiene e persino la burocrazia ospedaliera.

Nella strutturazione del materiale abbiamo inoltre dovuto selezionare temi, situazioni, strutture grammaticali, lessico, funzioni, prendendoli in parte da “testi con discorso molto vincolante” ma soprattutto da “testi con discorso mediamente vincolante”, per permettere ai destinatari di acquisire la competenza di comunicare con le diverse componenti del personale sanitario, avendo il paziente come oggetto privilegiato e centrale dell'interazione.

Italiano in ospedale

Il materiale preparato per il corso è stato raccolto in una dispensa e dopo una prima sperimentazione da parte dei docenti si è deciso di farne un libro da utilizzare in corsi brevi organizzati dagli ospedali o dalle scuole infermiere.

Le soluzioni che abbiamo adottato, nella loro inevitabile lacunosità, si basano su alcuni elementi di fondo:

- A. Materiali autentici in situazione
- B. Lessico specialistico
- C. Funzioni comunicative

A. Materiali autentici in situazione

Per rispondere a tutte le considerazioni sopraesposte abbiamo cercato di concepire un corso basato su materiali autentici complessi e finalizzato ad affrontare le

principali forme di comunicazione richieste dalle situazioni lavorative in ospedale (dall'anamnesi all'igiene della stanza e del paziente, dalle analisi alla preparazione di un'operazione, dalle istruzioni sull'assunzione dei medicinali alle prescrizioni dietetiche).

Abbiamo registrato dei dialoghi tra infermiere e infermiere, tra infermiere e paziente, tra infermiere e medico, utilizzando veri infermieri di madrelingua italiana, che hanno usato la normale lingua che parlano all'ospedale di Bolzano.

Sui dialoghi prescelti abbiamo creato un apparato esercitativo che aiuti a sviluppare strategie di comprensione di testi molto più complessi del livello linguistico di partenza, secondo l'approccio „Fremdsprachenwachstum“ “Lingue straniere in crescita”. Lo stesso approccio metodologico sottende al lavoro di lettura dei testi di modulistica ospedaliera e dei testi scientifico-divulgativi.

Il presupposto è quello di sopportare il fatto che all'inizio sia impossibile “capire tutto”, ma mettere comunque in atto strategie per costruire significati sempre più ricchi con successivi momenti di focalizzazione, aiutandosi con il contesto e con tutte le conoscenze del mondo di cui un adulto a un certo livello di formazione professionale può disporre. Qui sotto sintetizziamo in una tabella sintetica i tipi di testo autentici proposti alla comprensione e i tipi di testo di cui si promuove la produzione, fortemente situationalizzati e di evidente utilità nella pratica ospedaliera.

Ascolto	Parlato	Lettura	Scrittura
presentazioni, descrizioni, informazioni, ordini, consigli, regolamenti, istruzioni	presentazioni, descrizioni di oggetti, istruzioni, consigli, ordini, informazioni	testi espositivi, avvisi, definizioni, descrizioni, foglietti illustrativi, testi scientifici e di manuali infermieristici, testi giornalistici, tabelle, moduli	moduli, testi informativi, descrizioni, istruzioni, consegne, promemoria

Fig. 1: Tipi di testo

Dato che l'esigenza prioritaria dei nostri utenti riguarda l'interazione orale hanno assunto un'importanza centrale i dialoghi registrati a canovaccio, improvvisati senza testo scritto, da parlanti madrelingua. La lingua che propongono è quella tipica di Bolzano, con forte caratterizzazione colloquiale, con ripetizioni, esitazioni ed elementi discorsivi, ma nello stesso tempo fitta di termini specialistici inerenti ai procedimenti cui ci si riferisce.

B. Lessico specialistico

Per quanto riguarda il lessico abbiamo cercato di allenare gli studenti alle strategie di riconoscimento e memorizzazione degli elementi lessicali, segnalando suffissi e prefissi diffusi nel linguaggio della medicina ed alcuni semplici meccanismi etimologici.

Abbiamo quindi previsto attività di trasformazione:

ad es. dal nome della malattia a quello dello specialista, a quello del reparto oppure abbinamenti tra elementi lessicali specialistici e loro definizione.

Elenchiamo brevemente i campi semantici a cui abbiamo dedicato tabelle o esercitazioni:

- figure professionali
- reparti
- anatomia
- funzioni fisiologiche
- patologia
- farmacologia
- sintomatologia
- analisi cliniche
- alimentazione
- burocrazia
- strumenti e attrezzature
- sensazioni

C. Funzioni comunicative

Le più comuni situazioni che si verificano in ambito ospedaliero richiedono un misto di linguaggio specialistico e comune. Ne indichiamo di seguito alcune trattate nel libro:

- fare conoscenza
- dare e chiedere informazioni
- dare indicazioni di luogo e di tempo
- dare ordini e consigli precisi (analisi, dieta, fisioterapia, dosaggio medicinali, medicazioni)
- assicurare
- spiegare
- compilare modulistica

Abbiamo aggiunto anche alcune tabelle memorizzabili di Frasi utili per:

- fare domande
- l'anamnesi
- il prelievo del sangue
- tranquillizzare il paziente
- la preparazione preoperatoria

Per quanto riguarda la *Riflessione grammaticale* ci siamo limitate a cenni a strutture semplici, strettamente necessarie per la comunicazione sul posto di lavoro, legate soprattutto alla necessità di comprendere e dare istruzioni e descrivere e spiegare procedimenti. Uno spazio particolare è stato quindi dedicato a tutte le forme dell'imperativo, formale e informale e ai modi di esprimersi con gentilezza.

ESP COURSES AT THE FACULTY OF ENGINEERING: CHALLENGES AND SUCCESSES

SARAH GUTH – UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Abstract

Si devono fare corsi specialistici per le facoltà non linguistiche alle università italiane? In questo intervento si ripercorre l'esperienza di una CEL alla Facoltà di Ingegneria dell'Università degli studi di Padova negli ultimi dieci anni. Si descriveranno i vari passaggi dai corsi specialistici di ingegneria per tutti i corsi di laurea, che si sono dimostrati un insuccesso, ai corsi di inglese generale che puntano sulla comunicazione orale, all'unico corso specialistico attualmente offerto, il corso online "Writing for PhD Students" offerto ai dottorandi.

Le difficoltà sono molte: mancanza di interesse da parte dei professori della Facoltà, la presenza di una sola CEL, un numero elevatissimo di studenti, la mancanza di conoscenza tecnica da parte della CEL, ecc. I successi sono pochi ma hanno la possibilità di aumentare, come dimostra il successo del corso "Writing for PhD Students". Un fattore determinante per il successo di questo corso e nella possibilità di farne altri in futuro è il ruolo del Centro Linguistico di Ateneo (CLA) di Padova. Il CLA offre ai CEL opportunità di aggiornamento e collaborazione con colleghi in altre facoltà. Inoltre, il CLA mette a disposizione degli strumenti didattici per l'apprendimento a distanza e per l'auto-apprendimento per affrontare i problemi di rapporto CEL-studenti e per sfruttare l'apprendimento collaborativo di linguaggi specialistici tra studenti.

Background

The recent reform of the Italian university system states that all students have to prove their knowledge of a second EU language, but the level of competence and means of evaluation are left to be established locally. The Faculty of Engineering is the largest Faculty at the University of Padua. There are 18 degree courses between first (3-year) and second (2-year) level degrees and more than 16,000 enrolled students. In order to complete their first level degrees all students must

pass a language test. For all degree courses except for Civil, Building, Aerospace and Mechanical Engineering, students must take an English language test. At the same time, English is “indisputably the language of international scholarship and research” (Flowerdew, 1999: 243).¹ Many of the textbooks used in engineering courses are in English, as are journal articles used to supplement the textbooks. Furthermore, international scholars often come to the Faculty to give seminars and workshops in English. Even those students who have completed their first level degree and enter the world of work in their native country, Italy, find that English communication competence is a fundamental skill required in most Italian firms given that today’s market is globalized and the international language of communication is English.

Given these circumstances one might think that significant importance should be given to guaranteeing students are prepared to enter an academic career or the workplace with sound knowledge of English. However, the Faculty does not see linguistic preparation as one of its main educational goals. Until 1995 there was no language teacher at the Faculty, only a collaborator who was responsible for giving English tests 3 times a year. Since 1995 there has been one English language teacher (CEL, Collaboratore ed esperto linguistico) who is responsible for giving tests and offering English language courses. Is it, then, possible to offer English for specific purposes (ESP) courses at the Faculty of Engineering? The aim of this paper is to give an overview of how this question has been dealt with in the past 10 years and to offer possible solutions to the many challenges to offering ESP for engineering students.

Student needs – course solutions

Together with the deans of the Faculty, in the last 10 years the CEL, or English language teacher, has identified the needs of engineering students, based on the circumstances just explained, and possible ways to meet these needs. Table 1 summarises student needs, which students have which needs, and possible courses offered to meet the needs.

student needs	which students	courses
pass the compulsory language test	1st level degree students	test preparation courses
read in English	1st level, 2nd level and PhD students	ESP courses for reading skills
oral communication in English	1st level, 2nd level and PhD students	General English courses for oral communication skills
write in English	PhD students (research papers, reports, dissertation)	ESP courses on academic writing

Table 1: student needs and possible course solutions

Passing the test

The largest group of students is the first group since most 1st level degree students must pass the English test. The question arose, then, is it possible to make an English test for the Faculty of Engineering an ESP test? Each of the 18 degree courses has its own field-specific language which varies greatly from the others. Furthermore, the University has established B1 of the Common European Framework of Reference for Languages² as the level for the compulsory English test. The type of language a B1-level student must be able to produce and understand relates to the personal sphere and not a specific academic field of interest. For these reasons, it was decided that the English test would be a general English test.

Given the large number of students to be tested and the presence of only one teacher, it was impossible to test production skills. The aim, therefore, for this first group of students was to bring them up to a B1 level of general English, in particular in reading and listening. From 1995 to 2001 a year-long Elementary course was offered and from 2002 to 2006 two 30-hour courses, Level 1 (elementary) and Level 2 (pre-intermediate) were offered for this purpose. The courses were not compulsory and open to all students at the Faculty. There was an average of 50 students on each course.

Improving one's English beyond B1

As stated above, besides having to pass the test, students are nonetheless still required to do a significant amount of reading in English (ESP) during their studies. Furthermore, they have to use English whether they follow the academic route or professional route after graduation. Consequently, the deans and English language

teacher decided it was important to offer courses beyond the B1 level to help students who want to improve their English. The question, however, was should they be ESP and what skills should they focus on?

From 1995 to 1998, attempts were made in the Intermediate and Advanced courses to work on ESP reading skills. The attempts were unsuccessful because ESP for engineering is an extremely broad category. Texts that are rather generic are of little interest and use to university engineering students (in particular at higher levels of English) and more specific texts impossible to use beyond one group of degree course students. Furthermore, students expressed more interest in developing oral communication skills as they felt confident of their ability to read their field-specific texts.

As of 1998 all the higher level English courses at the Faculty focus on oral communications skills in an attempt to help students learn how to function in English-speaking environments. They are general English courses, not ESP.

English for specific purposes: Writing for PhD students

The one group of students who undoubtedly needs ESP for engineering are PhD students. They must be able to read, publish, present and converse in English. Though they manage to read scientific research papers in their field with relative ease, they, like their undergraduate colleagues, have extreme difficulty writing and speaking in English.

To help PhD students overcome these difficulties, the English language teacher at the Faculty decided to offer a fully online academic writing course in 2001 and again in 2004. The course was designed as a fully online course for several reasons: to overcome time-space constraints, to exploit the opportunities for writing and reading offered by the Web and by the conferencing software *FirstClass* and to overcome the language teacher's lack of field-specific knowledge by using asynchronous peer review.

Because professional reviewing and critiquing are part of best practices in the scientific community, the course was designed specifically to help students integrate these skills with the process of writing an RA in English. In order to “focus on the writing process and provide collaborative writing situations for authentic social purposes and audiences” (Mehlenbacher et al., 2001: 168)³, the language teacher employed a social constructivist approach towards learning; rather than providing interactive online activities to be completed individually, the course focused on peer collaboration, discussion, and feedback. Reaching the level of potential development (Vygotsky, 1978)⁴ in an academic writing course depends on students' ability to tap into the knowledge they have acquired as researchers and readers of RAs in their field and their ability to share these experiences. In this course, the teacher could provide linguistic knowledge to help students with error correction, but students had to learn to count on each other for content correction in their specific fields of research.

Overall student reactions to the course were very positive. Students learned to appreciate what their peers can offer as “content experts” who can identify overall understanding, coherence, appropriateness, readability, cohesion, repetition, etc. By working in groups students learn to identify the typical mistakes that their Italian peers, like themselves, make and either learn how to correct them or learn how to access resources to help them make corrections. The remaining challenges are the teacher-student ratio (1:50) and the lack of the oral component. Future versions of the course will include one instructor as language expert and one e-tutor for every 20 students, with a maximum enrolment of 40 students per course. The language instructor will create the content tasks, respond to language questions, and correct second drafts, while the tutor(s) will follow the groups, i.e. foster socialization, monitor group success, motivate students, contact students on an individual basis if necessary, etc. The course will also be divided into 3 8-week courses: Basic Writing Skills and Writing an Abstract, Writing a Research Article, and Giving Presentations. The third part will be a face-to-face course on speaking skills, both formal presentations and informal “small-talk”.

Role of the University Language Centre

The University Language Centre (CLA) has played and can continue to play an important role in influencing the way languages are taught at faculties such as the Faculty of Engineering. The first such influence was the commitment of the CLA to adopting new information and communication technologies (ICT) for computer-based and web-enhanced language learning. Starting in 1999, the CLA offered language teachers and technical staff courses in using new technologies for didactic purposes, in particular *Macromedia* web editor products, the conferencing software *FirstClass* and the computer-based testing software *QuestionMark Perception*. By adopting the ICTs, providing training, and providing technical assistance, the CLA has influenced the way English is taught at the Faculty of Engineering. In 1999, the English language teacher and a CLA technician developed the website “English for Engineering” (<http://claweb.cla.unipd.it/home/sguth/home.html>) as an information source for all students at the Faculty. The software *FirstClass* is used as the virtual learning environment (VLE) for the Writing for PhD Students courses. Finally, as of February 2006, the English test at the Faculty is part of a CLA project on computer-based language testing. The aim of this project, called TAL – Test di Abilità Linguistica, is to create one standard, valid, and reliable online test that aims to determine whether students’ listening and reading abilities and potential for oral and written production are at B1 level on the CEF.

Secondly, the CLA can take on the responsibility of offering General English courses to bring students up to a B1 level and allow the language teachers in the faculties to focus on ESP. Since September 2006, the Level 1 and Level 2 courses have no longer been held at the Faculty of Engineering, but rather students attend basic level courses at the CLA. An ESP element can be added to Level 3 and Level 4

courses by making the courses blended (face-to-face and online using *FirstClass*) and adopting the constructivist paradigm based on peer review adopted in the Writing for PhD Students course. Using wiki and blog technologies and working in field-specific groups, these students can develop online resources for their field-specific languages, for example with glossaries, reading texts and useful links.

Remaining Challenges

Although progress has been made, some challenges remain. First of all, to make any focus on ESP truly effective, it would be useful to have at least one professor from each degree course available to offer materials (texts, resources) and to answer any doubts. Secondly, a blended course could only be truly effective, given the limited number of hours of the language teacher, if supported by e-tutors whose job it is to help keep the community of learners motivated and active. Finally, and most likely the most difficult to overcome, is to convince the Faculty and professors at the Faculty that language skills, at least in English, are one of the fundamental competences of today's and tomorrow's engineers.

- 1 Flowerdew, J. (1999) Problems in writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing* 8 (3):243-264.
- 2 Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp (accessed 08/08/2006)
- 3 Mehlenbacher, B., C. R. Miller, D. Covington, and J. S. Larsen (2000) Active and interactive learning online: A comparison of Web-based and conventional writing classes. *IEEE Transactions on Professional Communication* 43(2): 166-184.
- 4 Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.

Note Biografiche

CRISTINA ALGRANATI – Laureata in Lingue e Letterature Straniere allo I.U.L.M., è CEL presso il Corso di Laurea in Mediazione Linguistica dell'Università di Trento e Docente a Contratto presso il Centro Linguistico della Libera Università di Bolzano.

AMELIA BANDINI – Ricercatore Universitario Confermato presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Ateneo Federico II di Napoli. Ricopre per supplenza l'incarico di docente del corso di Lingua Tedesca.

FELICITA BETTONI MARCHESI – Laureata in Lingue e Letterature straniere (Ca' Foscari, tesi con L. Mittner). Dal 1971 attiva nell'insegnamento del tedesco (DAF, DAZ, specialistico). Alla LUB è coordinatrice di tedesco presso il Centro Linguistico e docente a contratto in tre facoltà. Insegna tedesco specialistico anche all'università di Trento (Giurisprudenza, Mediazione Linguistica).

CHIARA CAGLIERIS – Insegnante di italiano presso l'Università di Western Sidney dal 1986 al 1992 e insegna attualmente italiano per stranieri presso il Centro Linguistico d'Ateneo di Modena e Reggio Emilia.

MARIAVITA CAMBRIA – Dottore di ricerca in Studi Inglesi e Angloamericani. Collabora con la Facoltà di Lingue presso l'università di Catania, dove è Professore a contratto, ed è responsabile testing al C.L.A.M.. Si occupa di didattica della lingua inglese, ESP, creazione learning objects, Ibero-English e letteratura anglo-irlandese.

LOIS CLEGG – (B.A. Hons, P.G.T.C., M.Sc.) insegna lingua inglese presso l'Università di Parma

ANNA CSAKI – Laureata in Lingue e Letterature Straniere Moderne e abilitata all'insegnamento della lingua inglese nelle scuole superiori, è CEL di inglese presso l'Università di Trieste dal 1999.

ADRIANA TERESA DAMASCELLI – Doctorate in English Studies from the University of

Turin. She is currently a language learning advisor at the Language Centre for the Humanities at the University of Torino.

ITZIAR DIAZ-TELENTI – Laureata in Filologia Inglese presso l'Università di Oviedo (Asturias), Spagna, è CEL di Spagnolo presso l'Università di Trieste dal 2003.

FRANCOISE FAVART – insegnante di lingua francese, prima nella scuola secondaria e da alcuni anni presso l'università di Trento in qualità di CEL. Oltre alla didattica del francese si occupa della rappresentazione dell'orale nello scritto.

DANIELA FORAPANI – Direttore Tecnico del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Parma dal 1998. Per gli studenti Erasmus e americani insegna lingua e cultura italiana standard e italiano per le microlingue scientifico-professionali (Italiano per giuristi e Italiano per Medici). Tiene inoltre i corsi di Glottotecnologie per la SSIS di Parma. Ha partecipato a diversi progetti europei e attualmente è impegnata in un progetto transnazionale Lingua 2 finalizzato alla pubblicazione di materiale didattico per l'apprendimento dell'italiano da parte di una casa editrice francese. Ha pubblicato diversi articoli per la didattica dell'italiano a stranieri, oltre a CD ROM e eserciziari sia in Italia che all'estero.

OLENA FRYSCHEVA – Collaboratore ed esperto linguistico (CEL) per la lingua russa presso l'Università degli Studi di Trento, Facoltà di Lettere e Filosofia.

FEDERICA GORI – Laureata in Lingue e Letterature Straniere all'Università Cà Foscari di Venezia, è tecnico linguistico-didattico e responsabile per il progetto Portfolio Europeo delle Lingue presso il CLA di Trieste.

SARAH GUTH – teaches English as a Foreign Language at the Faculty of Engineering and Language Centre at the University of Padua, Italy. Her research interests involve traditional and web 2.0 technologies and language learning and computer-based language testing. She is currently working towards a Master's degree in online tutoring and education at the Department of Education at the University of Padua.

PAUL HAMMOND – English teacher for 21 years in the UK, Lebanon and Italy, now the manager of Alpha Beta Piccadilly Bolzano as well as Local Secretary for Cambridge ESOL exams in South Tyrol.

SHARON HARTLE – CEL for English at the CLA of Verona University. She has published several practical books and articles related to TEFL for both adults and young learners. She is, at present, researching genre based language learning in the context of learner centred teaching.

PAULA G. HEITHAUS – Collaboratore ed esperto linguistico (CEL), Dipartimento di Studi Internazionali, Università di Padova.

LUCILLA LOPRIORE – Ricercatore di Lingua e Traduzione Inglese dal 2001 presso l'University degli studi di Cassino. Laureata in Lingue e Letterature Straniere Moderne presso l'Università di Roma La Sapienza nel 1974. Dottore di ricerca in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera all'Università per Stranieri di Siena nel 2001. Coordina e conduce corsi di formazione per insegnanti e dirigenti scolastici sia in Italia sia all'estero. Dal 2000 coordina per il MIUR la valutazione nel Progetto Nazionale sull'insegnamento delle lingue straniere in Italia.

LINDA MESH – CEL e Coordinatore didattico, Centro Servizi e-Learning, CLA, Università di Siena, coordina il progetto WebLingua e svolge corsi di formazione per tutor online.

JÖRG MEUTER – CEL presso il Centro Linguistico di Ateneo e collabora con le cattedre di Lingua Tedesca della Facoltà di Scienze Politiche e di Lingue e Letterature Moderne.

SANDRA MONTALI – Coordinatrice didattica di italiano presso il Centro Linguistico della Libera Università di Bolzano, ove coordina anche un Master in Didattica dell'italiano L2 per immigrati. È esperta in didattica innovativa e creativa delle lingue e intercultura. Ha pubblicato *Lingue tra culture, Parlando parlando e Italiano in ospedale*

SÍLE O'HORA – BA Hons. in French and an MA in Applied Linguistics and TESOL. She has worked for the University of Trento since 1994 and for the University of Bolzano since 1999, teaching courses in general English, ESP and EAP.

FRANCESCA PARIZZI – Dottore di Ricerca in Linguistica. Attualmente collabora presso il CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia, dove svolge attività di ricerca e di formazione nell'ambito del Language Testing.

NICOLETTA PAROLARI – Docente di Lingua e traduzione russa all'Università degli Studi di Trento. Dopo la laurea in Lingue e Letterature Moderne ha conseguito un diploma in traduzione letteraria.

CLAUDIA PROVENZANO – insegna italiano in un liceo e al Centro Linguistico della Libera Università di Bolzano. Tiene corsi di didattica, scrittura, intercultura. È esperta di gemellaggi, tandem e tutorato di insegnanti. Ha pubblicato *Pretesti, Avventure di carta, Il libro della scrittura, Italiano in ospedale*.

SARA RADIGHIERI – dal 2001 consulente linguistico per il Centro Linguistico d'Ateneo di Modena e Reggio Emilia e sta conseguendo un Dottorato di Ricerca in Lingue e Culture Comparete.

IAN MICHAEL ROBINSON – contract teacher at the University of Calabria in the faculties of political science and of economics with an interest in sociolinguistics and the politics of language studies.

ANNE ROCCHICCIOLI – CEL, CLA, Università di Siena, collabora dal 2001 nel progetto Weblingu@, svolgendo l'attività di tutor online e contribuendo alla realizzazione di corsi blended.

FEDERICA SCARPA – Professore di Lingua e Traduzione: Lingua inglese (L-LIN/12) presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT) dell'Università degli Studi di Trieste. La sua attività didattica e di ricerca ha avuto luogo prioritariamente nel settore della traduzione specializzata, dove ha pubblicato numerosi saggi, articoli e il volume *La traduzione specializzata* (Hoepli, 2001). Il suo particolare interesse nel settore dell'informatica applicata alla lingua e alla traduzione è nato alla fine degli anni Ottanta quando è stata assunta per un anno in qualità di Italian Language Specialist dall'International Product Group della Microsoft Corporation, con sede a Dublino, come responsabile della localizzazione dall'inglese in italiano di tutti i prodotti Microsoft destinati al mercato italiano. Ha collaborato attivamente a progetti internazionali nell'ambito dello sviluppo di software di supporto alla didattica delle lingue e della traduzione e dell'applicazione dei corpora alla ricerca e alla didattica della traduzione. Partecipa inoltre al progetto TERMIT per la creazione di una banca dati terminografica multilingue della SSLMIT.

MARIA GRAZIA SINDONI – Ricamatore di Lingua inglese e Traduzione presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Messina. Ex coordinatore didattico e responsabile testing al C.L.A.M. (Centro Linguistico d'Ateneo Messinese), si occupa di insegnamento di EFL e ESP, testing e assessment, lingue Creole e Pidgin, letterature e studi postcoloniali.

FRANCESCO STAGNO D'ALCONTRES – Responsabile del settore ICT del C.L.A.M. e dottorando di ricerca in informatica presso la Facoltà di Scienze dell'Università degli Studi di Milano. Attualmente impegnato nel progetto di ricerca S.E.L.E. (Scientific English Learning Environments) e nello sviluppo del primo sito web per il rafforzamento della lingua Inglese tramite l'utilizzo congiunto di blog e podcasting (<http://www.englishblog.it>).

ANNA RITA TAMPONI – MPhil, PhD in discussione (UCL-Londra), è docente

utilizzata presso il Centro Linguistico di Ateneo Federico II di Napoli per la didattica dell'Italiano L2. È stata docente e visiting professor in varie Università straniere e formatrice in corsi di specializzazione di didattica delle lingue in Italia e all'estero. È stata relatore in numerosi convegni in Italia e all'estero ed ha pubblicato numerosi articoli e libri. Aree di ricerca: Lingue straniere e multimedialità – Il Task based approach – Misure per l'analisi della produzione scritta in L2.

SILVIA TONIOLO – Laureata alla SSLMIT di Trieste è CEL presso il Corso di Laurea in Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese dell'Università degli Studi di Trento e Docente a Contratto presso l'ISIT di Trento dal 2001.

MARIA GRAZIA UNGARO – Laureata in lingue e letterature straniere (Bachelor of Arts) e Diploma post-laurea di specializzazione in pedagogia (Higher Diploma in Education) conseguito presso l'Università del Witwatersrand, Johannesburg, Repubblica Sud Africana. Dal 1987 fino ad oggi, lettrice di madrelingua straniera (lingua inglese) presso l'Università di Lecce (oggi denominata Università del Salento).

RIMMA URKHANOVA – Docente di Lingua, Letteratura e Storia della cultura russa presso Libera Università di Bolzano e Università degli Studi di Trento

DANIELA VERONESI – Ricercatrice di glottologia e linguistica presso la Libera Università di Bolzano, dove si occupa di plurilinguismo (biografie linguistiche, comunicazione accademica plurilingue) in una prospettiva multimodale e di analisi della conversazione.

FABIENNE WINKLER – (M.A. U.o.M, B.A. C.S.C.) insegna lingua francese, presso l'Università di Parma

JÜRGEN WOLFF – Educationalist, German teacher, translator / interpreter, Head of Teacher Training Department of Tandem Foundation, development of material and research about the tandem approach.

ACRONIMI RICORRENTI – FREQUENTLY USED ACRONYMS

CEFR =	The Common European Framework of Reference for Languages
CEL =	Collaboratore ed Esperto Linguistico
CLA =	Centro Linguistico d'Ateneo
ELP =	European Language Portfolio
ESP =	English for Special Purposes
LSP =	Language for Special Purposes
PEL =	Portfolio Europeo delle Lingue
QCER =	Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue
SAC =	Self Access Centre

FREE UNIVERSITY OF BOZEN - BOLZANO

QUAL È IL RUOLO DEI CENTRI LINGUISTICI D'ATENE NELLA DIDATTICA DEI LINGUAGGI SPECIALISTICI?

KONFERENZBEITRÄGE | ATTI | PROCEEDINGS

QUAL È IL RUOLO DEI CENTRI LINGUISTICI D'ATENE NELLA DIDATTICA DEI LINGUAGGI SPECIALISTICI?

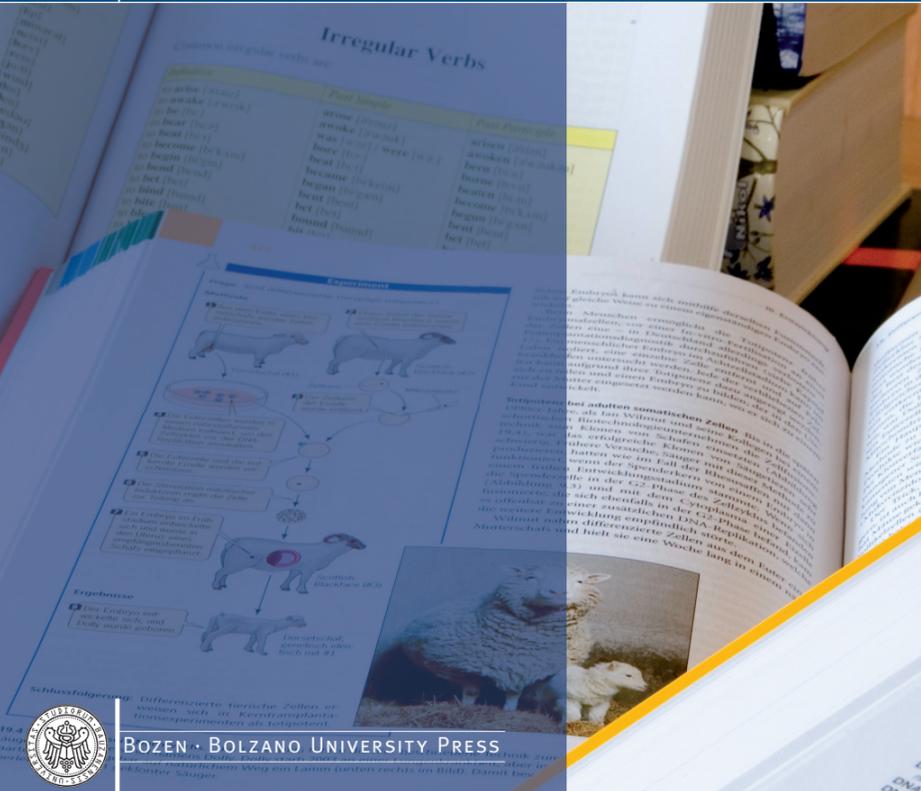
Atti del 10° seminario AICLU
Bolzano, 16-17 febbraio 2006

A CURA DI
CHRISTOPH NICKENIG, MAURIZIO GOTTI

www.unibz.it

BOZEN · BOLZANO UNIVERSITY PRESS

ISBN 978-88-6046-007-7



BOZEN · BOLZANO UNIVERSITY PRESS