

# **La lingua letteraria di non nativi in un itinerario didattico multimodale**

## **Cosa resta della formazione nella pratica di insegnamento?**

Yahis Martari

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italia

**Abstract** In the initial sections of this paper I describe a course addressed to a group of teachers, during the time when they were at university following an initial teacher education course in primary education. These becoming-teachers were asked to read *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio* (Lakhous 2006) using a multimodal approach. Five years after this course was concluded, a survey was carried out in order to evaluate the effectiveness of its long term goals: subjects (currently teachers) were asked whether they have used multimodal approaches in their reading classes and whether they use Italian literature written by non-native Italian speakers in a language teaching context.

**Keywords** Language learning. Multimodality. Intercultural competence. Literary text. Teaching survey.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Il testo didattizzato. – 3 La metodologia. – 4 Il questionario. – 5 Conclusione.

### **1 Introduzione**

All'intersezione tra riflessione interculturale e glottodidattica due temi di ricerca paiono oggi cruciali per chi si occupa di educazione linguistica in Italia. Il primo tema è la definizione della letteratura in lingua italiana L2 di migranti (italofoni non nativi) nell'ambito dell'educazione linguistica demo-

cratica, scolastica ed extra-scolastica (Ongini 2011 - in particolare l'introduzione di Tullio De Mauro - e Burwitz-Melzer 2001). Sullo sfondo di una ormai riconosciuta possibilità di impiego glottodidattico del testo letterario nell'insegnamento della lingua straniera o seconda (per citare solo alcuni tra i numerosissimi studi, Ivančić et al. 2018; Collie, Slater 1988; Lazar 1993; Scott, Tucker 2001; Magnani 2009), molti nomi della letteratura in italiano di migranti come Paul Bakolo Ngoi<sup>1</sup> o Amara Lakhous legano i propri percorsi artistici anche a scenari didattici di riflessione sulla lingua e sull'interculturalità (Frabetti 2010), spesso in raffronto con paesaggi postcoloniali culturalmente complessi (De Chiara 2018); parallelamente, sebbene con accezioni differenti, si inizia a parlare oggi addirittura di una «didattica migrazionale» (Palumbo 2017). Il secondo tema è il contributo che una didattica orientata alla multimodalità e alla multimedialità può fornire, di nuovo, agli obiettivi motivazionali e inclusivi dell'educazione linguistica democratica, nei termini in cui si costituisca come percorso di supporto e facilitazione per la comprensione della lingua (Royce 2007; Kress 2003; Jewitt 2008; 2014).

Tra i lavori dello scrittore algerino Amara Lakhous, il romanzo *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio* (2006) (di qui in poi SdC) rappresenta un modello interessante per entrambe le questioni, poiché, oltre a essere un testo scritto in italiano L2 che mette a tema l'integrazione tra diverse identità linguistiche e culturali, è stato oggetto di una trasposizione cinematografica (*Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*, regia di Isotta Toso, 2010).

Proponiamo qui il modello di un percorso didattico per studenti universitari di Scienze della formazione primaria (attualmente insegnanti di scuola primaria), a partire dalla lettura di SdC, e orientato alla metodologia di resa multimodale del testo. In particolare, vorremmo soprattutto documentare, con una sintetica indagine esplorativa, l'efficacia di quel percorso formativo e riflettere sull'influenza dei seguenti elementi nella pratica professionale dei giovani insegnanti:

- il trattamento della letteratura in chiave multimodale;
- l'uso della letteratura di non italofoeni in un contesto glottodidattico.

Nelle prossime due sezioni presenteremo - seppure in modo inevitabilmente sintetico - l'oggetto didattizzato e la metodologia, mentre nella

---

Desidero ringraziare la dott.ssa Valentina Lisatti per il suo prezioso aiuto nella comunicazione con gli ex studenti e nella somministrazione del questionario.

**1** Tra gli scrittori più influenti, ricordiamo almeno Kossi Komla-Ebri, Ron Kubati, Tahar Lamri, Julio Monteiro Martins, Ingy Mubiayi, Shirin Ramzanali Fazel, Igiaba Scego, Fatima Ahmed, Cristina Ali Farah, Fernanda Farias De Albuquerque, Cheikh Tidiane Gaye, Gabriella Ghermandi.

sezione successiva presenteremo i dati del questionario sulla persistenza nella didattica degli elementi proposti durante il percorso didattico.

## 2 Il testo didattizzato

Sul romanzo breve SdC esiste ormai una certa mole di letteratura critica.<sup>2</sup> Dal punto di vista linguistico è il risultato di una non scontata forma di autotraduzione da parte dell'autore; il testo presenta cioè numerose e importanti varianti rispetto alla prima versione, scritta sempre da Lakous ma in lingua madre – ovvero in arabo: كيف ترضع من الذئبة دون أن تعضك (Come farti allattare dalla lupa senza che ti morda) –, ed è differente sia per la scelta di alcuni elementi culturali sia per lo stile linguistico (Amid 2014; 2016; Lusetti 2017). SdC è infatti un tentativo di reale mimesi linguistica, con uno sforzo di caratterizzazione che non passa soltanto attraverso la presenza di alcuni *realia* ma anche attraverso la polifonia di varietà linguistiche vere e proprie, seppure accennate.<sup>3</sup> Ognuno dei capitoli, tutti in prima persona, presenta la 'voce' di uno dei personaggi del multietnico mondo di Piazza Vittorio a Roma.<sup>4</sup> Lo sfondo, gli intermezzi che si pongono tra i vari capitoli, è invece rappresentato dalla voce del protagonista. L'italiano di SdC è perlopiù «senza accento» (Pezzarossa 2014), cioè il tessuto verbale perlopiù non è attribuibile alla varietà di apprendimento di uno scrivente arabo né ad altre; si possono invece apprezzare alcune strutture tipiche del parlato e talora una leggera coloritura che caratterizza i vari personaggi, affiancata da piccole note metalinguistiche offerte dai personaggi stessi.<sup>5</sup>

SdC si presta alla didattizzazione per questa struttura modulare e per altre ragioni. Innanzitutto, di questo romanzo è stata realizzata una trasposizione cinematografica (con produzione italiana), il che significa, in un contesto di apprendimento guidato, un certo repertorio utile alla riflessione multimodale, multimediale e transcodiale. Il secondo motivo è di ordine tematico (Negro 2006). SdC affronta infatti i temi significativi per la riflessione sulla diversità e la padronanza linguistica, oltre ai temi generali, e per così dire canonici, della letteratura in italiano L2 di migranti: il ruolo della lingua

<sup>2</sup> Cf. <http://basili-limm.el-ghibli.it/?q=LAKHOUS>.

<sup>3</sup> Il testo è stato revisionato da Lakous con la consulenza di parlanti nativi delle diverse varietà, secondo un metodo discusso ampiamente in Lakous 2014.

<sup>4</sup> A beneficio del lettore si riporta qui un solo esempio: «Sono di Napoli, Lo dico forte e senza mettermi scurno. Poi perché dovrei vergognarmi? Per caso Totò non è nato a Napoli?» (SdC, 31).

<sup>5</sup> Ad esempio, «Sono il proprietario del bar Dandini [...] i cinesi pronunciano la lettera L al posto della R, come 'Buongiorno signole, un'alanciata glazie!'. Gli egiziani pronunciano la B al posto della P, come 'Ber favore un banino con bollo'» (SdC, 91).

nel processo di identificazione e di integrazione; la difficoltà di integrazione e di comprensione reciproca; la pluralità dei punti di vista. La lingua, infine, come si è detto semplice seppur consapevolmente colorita di varietà, rende questo testo adatto a diversi livelli educativi, in un approccio linguistico e interculturale: dalla scuola secondaria, all'università, passando per il contesto migrazionale.

### 3 La metodologia

Obiettivo del modulo di «Didattica della lingua e della letteratura italiana e rapporto con i media» (DLLIRM) (della durata di 16 ore, di cui 5 di introduzione, lettura e commento linguistico, 3 di progettazione, 3 di *take stock*, 5 di presentazione e commento) era la redazione di almeno un contenitore ipertestuale multimediale in formato PowerPoint per ognuno dei capitoli del romanzo. I 41 studenti coinvolti - futuri insegnanti in lingua italiana in scuole tedesche del Trentino<sup>6</sup> - hanno lavorato in piccoli gruppi a partire da una *web quest* strutturata (March 2007; Brito, Baía 2007), e tenendo sempre conto dei temi generali del romanzo: la riflessione sulla scrittura di un romanzo in italiano L2 nel contesto della migrazione, la difficoltà di integrazione e di comprensione reciproca, il mistero di una scomparsa e quello di un assassinio, la pluralità dei punti di vista.

Il lavoro è stato strutturato nei seguenti momenti:

- lettura del romanzo (solo parzialmente in aula);
- formazione di piccoli gruppi di lavoro sul testo e attribuzione dei capitoli;
- scelta del tipo di contenuti attraverso cui rappresentare i temi significativi per ogni capitolo;
- produzione di una *web quest* sui temi del capitolo;
- reperimento e creazione di materiali ipermediali;
- costruzione, infine, di un PowerPoint per ognuno dei capitoli.

A ogni gruppo (2-4 studenti) è stato affidato un capitolo del romanzo da analizzare, a partire sempre dalla lingua (cioè dall'analisi del testo scritto), e con l'indicazione di trattare ogni riferimento testuale come un possibile link (Damascelli 2017) per inserire quanti più materiali multimediali possibili nella presentazione, tra cui: i passi significativi del capitolo analizzato (*testo*), almeno una fotografia che fungesse da rappresentazione iconica del personaggio (*immagine*: ad esempio di un particolare che rappresentasse la voce narrante del capitolo), e la presentazione degli elementi caratterizzanti del

---

<sup>6</sup> Si trattava di studenti universitari di Scienze della formazione primaria (Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, a.a. 2012/13 e 2013/14).

personaggio in formato multimediale (*testo, suono e immagine*, fissa e/o in movimento: canzoni, spezzoni di video, fotografie, testi scritti). I materiali potevano essere già esistenti, oppure creati *ad hoc*.

Dall'analisi complessiva delle sedici presentazioni - che qui non svolgeremo nel dettaglio - emerge il seguente dato rilevante: tutti gli ipertesti prodotti sono mediamente ricchi dal punto di vista della numerosità dei materiali raccolti. Come prevedibile, i materiali scritti sono stati la maggioranza (393), seguiti dalle immagini (174). I file video/audio (breve spezzoni di film o video girati con mezzi propri dagli studenti) sono stati impiegati più dei file audio (50 vs 16), i quali rappresentano infatti il tipo di testo in assoluto meno utilizzato. È interessante notare che in un solo caso - benché molto significativo - i testi creati *ad hoc* dagli studenti superano per quantità complessiva quelli già esistenti, ovvero nel caso della scrittura (204 vs 189). Infine, si noti che più della metà delle presentazioni ha incorporato almeno un file video/audio creato dagli studenti.

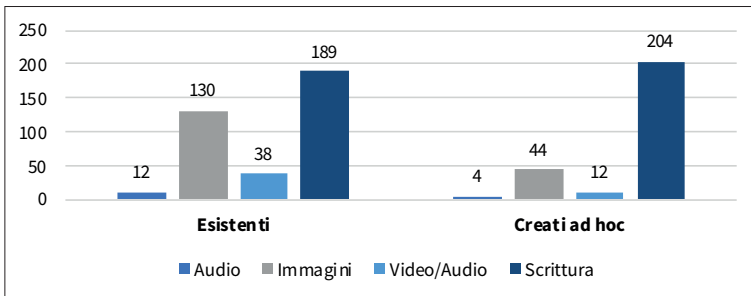


Grafico 1 Distribuzione dei materiali multimediali nelle 16 presentazioni degli studenti

#### 4 Il questionario

Tra dicembre 2018 e gennaio 2019, cioè a circa 5 anni dalla fine del corso,<sup>7</sup> è stato sottoposto a tutti gli ex-studenti di DLLIRM un questionario strutturato in tre parti. Nella prima parte gli studenti hanno dovuto rispondere a domande in merito alla loro esperienza di insegnamento e alla eventuale presenza di studenti di madrelingua non italiana all'interno delle loro classi. Nella parte centrale e più significativa del questionario gli ex-studenti hanno valutato la presenza della componente multimodale e di quella interculturale nella loro attività di insegnanti - rispondendo alle domande riportate nella tabella 1.

<sup>7</sup> Discuteremo in conclusione i rischi e l'interesse di un'intervista posposta di tanti anni rispetto all'esperienza formativa.

**Tabella 1** Seconda sezione del Questionario somministrato agli ex-studenti

	... è presente nella mia pratica didattica (da 1 a 5)	... è stata stimolata dalla frequenza al laboratorio DLLIRM (da 1 a 5)	... è stata stimolata anche da altri corsi che ho seguito, oltre al laboratorio DLLIRM (da 1 a 5)
La didattica multimodale... (ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>• rappresentazione visiva</li> <li>• rappresentazione sonora</li> <li>• rappresentazione tattile</li> <li>• rappresentazione spaziale etc.)</li> </ul>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
La didattizzazione della letteratura (poesia, racconti, fiabe etc.) per l'insegnamento linguistico...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
La didattizzazione della letteratura di non nativi italofoni per la sensibilizzazione interculturale...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
L'attenzione verso il punto di vista interculturale...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Hanno risposto solo 25 su 41 ex-studenti intervistati, un numero non alto ma sufficientemente indicativo della tendenza generale del gruppo. Dall'analisi delle risposte emerge che solo tre ex-studenti non hanno esperienza con apprendenti in italiano L2 e i risultati sono mediamente positivi; come si vede dalla tabella 2, i risultati migliori riguardano la sensibilità verso l'approccio interculturale. Per tutti gli indicatori il giudizio è superiore a quello del corso di studio nel complesso: il maggiore distacco (+0,91) si osserva per la didattizzazione della letteratura in italiano di italofoni non nativi.

**Tabella 2** Risultati del questionario somministrato

DOMANDA	MEDIA
La multimodalità è presente nella pratica didattica dell'intervistato	3,83
La multimodalità è stata stimolata dalla frequenza al laboratorio DLLIRM	<b>3,20</b>
La multimodalità è stata stimolata da altri corsi del percorso universitario	3,08
La didattizzazione della letteratura è presente nella pratica didattica dell'intervistato	4,12
La didattizzazione della letteratura è stata stimolata dal laboratorio DLLIRM	<b>3,70</b>
La didattizzazione è stata stimolata da altri corsi del percorso universitario	3,58

<b>DOMANDA</b>	<b>MEDIA</b>
La didattizzazione della letteratura di non nativi per la sensibilizzazione interculturale è presente nella pratica didattica dell'intervistato	2,95
La didattizzazione della letteratura di non nativi italofoeni è stata stimolata dalla frequenza al laboratorio DLLIRM	<b>3,62</b>
La didattizzazione della letteratura di non italofoeni nativi è stata stimolata anche da altri corsi	2,71
L'attenzione verso il punto di vista interculturale è presente nella pratica didattica dell'intervistato	4,25
L'attenzione verso il punto di vista interculturale è stata stimolata dalla presenza al DLLIRM	<b>3,75</b>
L'attenzione verso il punto di vista interculturale è stata stimolata anche da altri corsi	3,66

La terza parte del questionario richiedeva infine di descrivere in che modo il laboratorio di DLLIRM avesse, eventualmente, influenzato l'attività di insegnamento degli intervistati. Dalle risposte è emerso un giudizio incoraggiante, ma anche la necessità di aumentare il numero di attività didattiche di questo genere. Riportiamo nella tabella 3 alcuni significativi stralci di risposta:

**Tabella 3** Alcune risposte alla terza parte del questionario

Risposta 1	Il laboratorio DLLIRM ha influenzato relativamente la mia attività didattica. Durante le attività didattiche svolte presso scuola italiane, con parlanti italofoeni avente background migratorio, una volta ho proposto delle attività di racconto o lettura di fiabe/storie/favole provenienti dai diversi paesi. [...]
Risposta 2	[...]il laboratorio di DLLIRM ha influenzato positivamente le mie attività didattiche, in quanto ho potuto sperimentare diversi canali di insegnamento. I bambini hanno bisogno sempre di più di nuovi stimoli e gli insegnanti dovrebbero essere sempre pronti a variare la propria metodologia trovando ed offrendo sempre nuove e diverse attività [...]
Risposta 3	Nella mia esperienza, seppur ancora limitata, ho avuto a che fare con contesti scolastici estremamente eterogenei dal punto di vista linguistico-culturale [...]. Il laboratorio di DLLIRM, ad esempio, è stato molto importante in tal senso, proponendoci strategie didattiche estremamente utili ed efficaci. La didattizzazione della letteratura, ad esempio, viene da me messa in pratica quotidianamente [...]
Risposta 4	[...] ero l'insegnante di L2 in una scuola tedesca. Questa scuola presentava davvero una multiculturalità pazzesca (solo due bambini su trentatré erano di madrelingua tedesca) in quanto erano presenti all'interno della scuola diverse alunni provenienti da differenti nazioni (anche extra EU). Il percorso universitario mi ha dato soltanto un'infarinatura sull'argomento, e sicuramente ciò non è sufficiente per poter dire di aver compreso l'argomento appieno [...]

## 5 Conclusione

La scelta di proporre agli ex-studenti un'intervista così lontana nel tempo rispetto al loro percorso universitario ci ha permesso di produrre qualche prima osservazione intorno agli effetti a lungo termine di una parte del percorso formativo sulla pratica di insegnamento vera e propria. O, per meglio dire, questa scelta ci ha consentito di avanzare qualche ipotesi, sulla base di dati raccolti con uno strumento di autovalutazione, sulla percezione che gli intervistati hanno di tale influenza. Occorre tuttavia rilevare certamente anche il rischio che i contenuti del corso qui discusso siano stati ormai troppo lontani rispetto all'indagine e che dunque la consapevolezza da parte degli intervistati non sia stata pienamente affidabile. Questo fattore, pure di un certo rilievo, non dovrebbe comunque avere troppo peso rispetto ai dati che sono stati qui raccolti e documentati, dal momento che, come si è detto, la risposta da parte degli ex-studenti è stata volontaria: pare dunque ragionevole ipotizzare che nel numero dei questionari non restituiti (16 su 41) sia compresa una certa percentuale di giudizi inespressi di ex-studenti nella cui percezione i contenuti dell'esperienza del DLLIRM sono ormai privi di forza o di interesse. Viceversa, non ci pare una forzatura interpretare la scelta di rispondere al questionario come un indice di buona consapevolezza e quindi di affidabilità.

Una considerazione conclusiva a sé merita l'opera posta al centro dello sfruttamento didattico del DLLIRM. In SdC, rispetto ad altre opere letterarie scritte in una L2, l'obiettivo dell'impiego della lingua seconda pare differente soprattutto in riferimento alle caratterizzazioni linguistiche (De Chiara 2018): in questo caso infatti la realizzazione della lingua target rappresenta la prova non solo di un'avvenuta integrazione linguistica, ma anche di una capacità critica di osservazione delle varietà. Si tratta di un documento di grande valore nel composito universo della letteratura di migranti e che arricchisce la complessità identitaria e linguistica, caratteristica della cosiddetta «poetica dell'interculturalità» (Frabetti 2010, 93).

Riguardo al percorso didattico, occorre certamente sottolineare che esso richiederebbe - prima di avanzare qualsiasi genere di conclusione in merito all'esperienza formativa qui documentata - di produrre uno strumento di indagine più raffinato rispetto all'autovalutazione e che sarebbero necessarie altre mappature che mettano in relazione specifici contenuti formativi con attività glottodidattiche descritte dettagliatamente. L'intenzione di questo lavoro resta quindi puramente esplorativa.

Più di ogni altra cosa, vorremmo infine evidenziare come la lettura ipertestuale e ipermediale di un libro concepito in una forma tradizionale come SdC consenta di lavorare didatticamente su di un nuovo concetto di *literacy* che includa da un lato le nuove tecnologie e dall'altro la discussione sulle varietà di italiano L2. In questa direzione, l'at-



tenzione verso un punto di vista interculturale anche linguistico può e dovrebbe essere sempre più valorizzata durante il percorso di formazione di futuri insegnanti. E l'indagine, seppur molto limitata, che abbiamo qui presentato dovrebbe essere una prova in tal senso: infatti, dalla lettura complessiva dei risultati del questionario, ci pare di potere sostenere che l'impiego di un testo come SdC sia stato recepito positivamente, se non altro, dal gruppo di insegnanti intervistati: sia tenuto conto della media dei giudizi positivi espressi, sia in considerazione del numero di risposte raccolte nonostante il considerevole lasso di tempo trascorso tra il percorso formativo e l'intervista.

## Bibliografia

- Amid, I. (2014). «Da una lingua a un'altra... Intervista con lo scrittore italo-algerino Amara Lakhous». *Archivi di Studi mediterranei*, 4, 1-16.
- Amid, I. (2016). *Adattamenti, pubblici plurimi, questioni di potere e di migrazione: l'autotraduzione letteraria e il caso Amara Lakhous* [tesi di dottorato]. Bologna: Università di Bologna.
- Brito, C.; Baía, M. (2007). «WebQuests: A Tool or a Transdisciplinary Methodology?». *Interactive Educational Multimedia*, 15, 52-64.
- Burwitz-Melzer, E. (2001). «Teaching Intercultural Communicative Competence Through Literature». Byram, M. et al. (eds), *Developing Intercultural Competence in Practice*. Toronto: Multilingual Matters, 29-54.
- Collie, J.; Slater, S. (1988). *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damascelli, A.T. (ed.) (2017). *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- De Chiara, M. (2018). «Il linguaggio è un mosaico: paesaggi postcoloniali». Fiorentino, G. et al. (a cura di), *Trasversalità delle lingue e dell'analisi linguistica*. Firenze: Cesati, 119-32.
- Frabetti, A. (2010). «Un ruscello timido. La letteratura italiana della migrazione». Gheno, V. et al. (a cura di), *L'italiano degli altri*. Firenze: Accademia della Crusca, 93-138.
- Ivančić, B. et al. (a cura di) (2018). *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico. Esperienze a confronto*. Bologna: CeSLiC.
- Jewitt, C. (2008). «Multimodality and Literacy in School Classrooms». *Review of Research in Education*, 32, 241-67.
- Jewitt, C. (ed.) (2014). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. 2nd ed. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lakhous, A. (2006). *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*. Roma: E/O.
- Lakhous, A. (2014). «Da una lingua ad un'altra, intervista con lo scrittore italo-algerino Amara Lakhous». *Rivista di Studi Indo-Mediterranei*, 4, 2-16.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lusetti, C. (2017). «Provare a ridirsi: l'autotraduzione come tappa di un processo migratorio in Amara Lakhous». *Ticontre - Teoria, testo traduzione*, 7, 109-26.

- Magnani, M. (2009). «Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere». *Studi di glottodidattica*, 1, 107-13.
- March, T. (2007). «Revisiting WebQuests in a Web 2 World. How Developments in Technology and Pedagogy Combine to Scaffold Personal Learning». *Interactive Educational Multimedia*, 15, 1-17.
- Negro, M.G. (2006). «L'upupa o l'Algeria perduta: i nuclei tematici, il processo di riscrittura e la ricezione nel mondo arabo di Amara Lakhous». *Kúma. Creolizzare l'Europa*, 12, 1-10.
- Ongini, V. (2011). *Noi domani. Un viaggio nella scuola interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Palumbo, M. (2017). «Tra lingua, cultura e identità. Appunti per una proposta didattica migrazionale per discendenti di emigrati italiani». *Italiano LinguaDue*, 1, 98-113.
- Pezzarossa, F. (2014). «Scrivere senza accento. L'italiano dopo la migrazione». Montini, C. (a cura di), *La lingua spaesata. Il multilinguismo oggi*. Bologna: Bononia University press, 135-62.
- Royce, D.T. (2007). «Multimodal Communicative Competence in Second Language Contexts». Royce, D.T.; Bowcher, W. (eds), *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 361-90.
- Scott, V.M.; Tucker, H. (eds) (2001). *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues. Issues in Language Program Direction: A Series of Annual Volumes*. Boston: Heinle & Heinle.