Scuola e Lingue Moderne

1-3 Lingua

Anno XLIV 2006

Editoriale
Gianfranco Porcelli

Cento: plurilinguismo e intercultura
Mariapia Primon, Nadia Valgimigli, Anna Biguzzi, Mariarita Casellato, Anna Maria Crimi, Gianni Govoni

Cento: le buone pratiche
Paola de Matteis, Mariagrazia Campioni, Stefania Borini, Paola Tonelli, Elena Busatto, Lorena Obaya, Karen Geiger

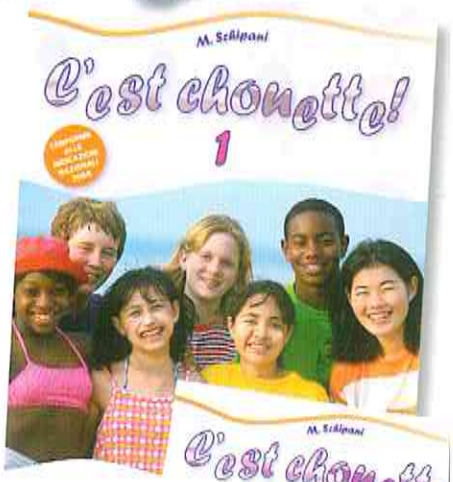
Psicolinguistica e affettività
Michel Boiron, Michele Daloiso

Vita dell'Anils

g&c
Ghisetti e Corvi Editori

M. Schipani

C'est chouette!



C'est chouette! è un corso di lingua francese per lo studente chiamato a diventare **cittadino europeo**, a maneggiare lo **strumento comunicativo** della parola, a confrontarsi con la **cultura** altrui per arricchire la propria.

C'est chouette! rende lo studente **attivo e consapevole del proprio apprendimento** attraverso:
- l'esplicitazione della funzione linguistica abbinata alla singola attività proposta;
- la scansione del percorso didattico in tre momenti chiave: incontro e familiarizzazione con la lingua, sviluppo ed esercizio delle competenze comunicative, scoperta e confronto con la civiltà francese.

C'est chouette! porta lo studente **dentro la lingua**, immerso e circondato dal suo uso nel quotidiano attraverso:
- la ricchezza dei materiali autentici, semi-autentici e adattati, per esempio pubblicità, annunci, ritagli di giornale, lettere, cartoline, documenti di viaggio, mappe;
- l'abbinamento costante di parole e immagini che danno un nome alla realtà; il fascino e la chiarezza del reportage fotografico che stimola l'identificazione e aiuta la motivazione.

C'est chouette! offre allo studente occasioni per **personalizzare il proprio viaggio** nella lingua attraverso:
- l'apparato didattico adatto alle esigenze del recupero, del consolidamento, dell'approfondimento;
- l'area speciale aperta sul sito della casa editrice che offre materiali in continuo aggiornamento e arricchimento, con una particolare attenzione per le attività multimediali rivolte a studenti diversamente abili.

Composizione del corso

Package per lo studente
- Livre de l'élève 1 con Portfolio e Cd Audio
- Livre de l'élève 2 con Portfolio e Cd Audio
- Livre de l'élève 3 con Portfolio e Cd Audio
- Cd-Rom
- Activités pour la vidéo

Package per l'insegnante
- Livre du professeur e Cd Audio
- Vidéo
- Guide pour la vidéo

Ghisetti e Corvi Editori
Per ulteriori informazioni consultare il catalogo online www.ghisettiecorvi.it
Per richiesta saggi: Distribuzione scolastica centrale SEDES spa Ghisetti e Corvi Editori - c.so Concordia 7 - 20129 Milano
tel. 02-76006232 - fax 02-76009468 - email sedes.spa@gpa.it

Scuola & Lingue Moderne

rgano ufficiale A.N.I.L.S.
ssociazione Nazionale
segnanti Lingue Straniere

VISTA MENSILE
oste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post.
. L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n. 46),
t. 1, com. 1, DCB Milano

no XLIV n. 1-3 2006

ROPRIETARIO ED EDITORE
NILS

REZIONE
anfranco Porcelli
rettore responsabile
a Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
.anils@email.it
itazione: tel. fax 02-48951916
tonio Giannandrea
rettore Editoriale
a Veneto, 84 – 86100 Campobasso
giannandrea@yahoo.it
olo E. Balboni
rettore scientifico e didattico

ferenze iconografiche
rbis: Sygma; Wright A.; Farabola; Marka:
iser H.T.; Ricciarini; Tips Images:
ageState; O Leary T.

foto non citate appartengono all'archivio
lla Ghisetti e Corvi Editori.

mitato scientifico internazionale
nnart Björk, Svezia
rge Borg, Francia
rtine Defontaine, Francia
ronique Deschamps, Francia
nar Leupold, Germania
n Yves Petitgirard, Francia
dmila Alekseevna Verbickaja, Russia

bonamento annuo
i dell'A.N.I.L.S.
prensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
i non Soci:
a Euro 20,00
ro Euro 30,00
tenitore Euro 40,00
trati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
P. n. 10441863 intestato a:
LS, Associazione Nazionale
gnanti Lingue Straniere
Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO.
chieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate
uro 0,45 in francobolli.

rmazioni, articoli e pubblicità
es S.p.A. - Ghisetti e Corvi Editori
29 Milano, Corso Concordia, 7

tampa: Emme & E, Milano
o di stampare nel mese di marzo
so Alfaprint, Busto Arsizio (VA), 2006

ORIZZAZIONE DEL TRIBUNALE DI MODENA
3-6-1963: N. 398 DEL REGISTRO DI STAMPA.

Sommario

EDITORIALE

2 **Cento e oltre**
Gianfranco Porcelli

CENTO: PLURILINGUISMO E INTERCULTURA

4 **Quando gli altri siamo noi osservazione interculturale: un percorso didattico**
Mariapia Primon

10 **Leggere l'Altro: l'uso della letteratura in prospettiva interculturale**
Nadia Valgimigli

16 **Germania-Italia: Un confronto fatto di immagini e parole**
Anna Biguzzi

20 **La autenticidad de la comunicación: punto clave en la clase de español**
Mariarita Casellato

26 **Dal testo orale alla realtà professionale**
Anna Maria Crimi

30 **Storia della musica rock e riflessioni sulla società inglese e americana**
Gianni Govoni

CENTO: LE BUONE PRATICHE

34 **Esercizi d'ammirazione nella classe di tedesco**
Paola de Matteis, Mariagrazia Campioni

38 **Progettare il percorso Clil: alcuni esempi pratici**
Stefania Borini, Paola Tonelli

46 **EPICT**
Elena Busatto, Lorena Obaya

50 **New words in English**
Karen Geiger

PSICOLINGUISTICA E AFFETTIVITÀ

52 **Motiver à apprendre, apprendr à motiver...**
Michel Boiron

56 **Metodologia ludica nella scuola dell'infanzia. Fondamenti neurologici e tecniche glottodidattiche**
Michele Daloiso

VITA DELL'ANILS

62 **Elenco delle Sezioni**

Cento e oltre

Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale dell'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere

Uno sguardo retrospettivo all'annata 2005 di *Scuola e Lingue Moderne* consente di cogliere come si sia messa in luce l'attività di alcune sezioni: quella di Padova per il Convegno di Montegrotto, quella di Cagliari per una serie di iniziative in Sardegna, quella di Roma per un incontro di francesisti a livello europeo, quella di Parma per un importante evento locale... A ciò si aggiungono seminari e giornate di studio di cui abbiamo dato notizia – se non a stampa, perché non c'erano i tempi tecnici, almeno sul sito dell'Associazione (www.anils.it) e sul mio personale (http://anils.altervista.org).

Le Sezioni locali

L'occasione per questa riflessione sulle Sezioni ANILS ci è data dalla pubblicazione dei lavori presentati durante il Convegno di Cento (FE) e anche da un impegno che la presidenza nazionale desidera assumere come prioritario nel 2006: la rivitalizzazione della dimensione locale dell'Associazione.

Il 2005 ha visto la dirigenza nazionale impegnata prima con il Convegno-congresso di Sanremo, poi con un'autentica maratona per recuperare i ritardi che la pubblicazione della rivista aveva accumulato per le vicende connesse con la (in)decisione del precedente editore – e a questo proposito colgo l'occasione per ringraziare la Casa Editrice Ghisetti & Corvi per l'impegno profuso e l'attenzione alle necessità dell'ANILS. Segnalo il sito http://www.sedes.gpa.it/mappa.htm e in particolare l' "area insegnanti" al suo interno. Un link al sito della G&C si trova anche sul blog di *Scuola e Lingue Moderne* http://sclinguemod.altervista.org/index.htm: qui si trovano gli indici dei numeri pubblicati o in corso di stampa, le norme redazionali e altre informazioni utili ai lettori e a chi desidera pubblicare su questa rivista.

Ora mi pare giunto il momento di dedicare un po' più del mio tempo alle sezioni locali, a cominciare da quella della mia città. Tengo infatti a precisare che non sto per muovere critiche a nessuno – semmai a me stesso per avere trascurato la mia realtà locale. Sezioni un tempo molto fiorenti ora paiono languire – mi vengono subito in mente i nomi di sette o otto città, nomi che non farò perché le vicende umane sono quelle che sono: colleghi che da decenni erano attivi ora lo sono molto meno, o hanno cessato del tutto, per problemi di età o di salute – e abbiamo anche dovuto pubblicare qualche necrologio; altri assai più giovani hanno avuto trasferimenti o nuovi e pressanti impegni di lavoro; e via elencando.

A questo si aggiunge il fatto che sono mutate molte prospettive: da giovane insegnante sognavo un'Europa unita, che allora pareva un'utopia, una fuga in avanti; insegnare lingue era un po' sentirsi pionieri di una dimensione moderna della cultura, dopo decenni di nazionalismo autarchico. Di conseguenza, anche il volontariato per un'associazione professionale aveva ben altra risonanza, mentre ora si configura in modo assai meno attraente per i giovani. Discipline per noi fondamentali come la Linguistica e la Glottodidattica non erano ancora presenti nell'Università italiana e si poteva essere informati e aggiornati sulle ricerche e esperienze di altri Paesi solo attraverso alcune figure di spicco attive nell'ANILS (allora la sola associazione disciplinare in Italia!).

Torniamo alle Sezioni. La raccolta di iscrizioni durante i convegni ha in molti casi significato l'abbonamento alla Rivista senza un aggancio alla Sezione locale di residenza del nuovo iscritto – e ciò malgrado l'impegno di chi ha cercato di fare in modo che quell'aggancio ci fosse. Per questo nella sezione VITA DELL'ANILS pubblichiamo l'elenco delle sezioni attive con i recapiti dei relativi referenti, pregando ognuno di segnalarci eventuali errori ed omissioni. Rammentiamo poi che per Statuto, ove non

PER STATUTO, OVE NON VI FOSSE UNA SEZIONE LOCALE BASTANO CINQUE SOCI PER FONDARNE UNA

vi fosse una sezione locale bastano cinque soci per fondarne una: gli organi centrali dell'Associazione sono a disposizione degli interessati per ogni possibile forma di aiuto e sostegno organizzativo, non esclusa la partecipazione (mia o di altri colleghi qualificati) a incontri finalizzati a promuovere la conoscenza dell'ANILS attraverso conferenze o seminari di studio.

LA SCELTA DI FONDO PER DUE LINGUE COMUNITARIE ACCANTO ALL'ITALIANO

Intercultura

Il Convegno di Cento (FE) ha avuto luogo in concomitanza con la Giornata Europea delle Lingue e il tema scelto assume un particolare rilievo alla luce del Decreto che sarebbe stato emanato pochi giorni dopo e che, se non interverranno i correttivi richiesti da più parti, consentirà dal 2007/08 di optare per il solo inglese dalla prima media fino al termine degli studi.

Ho ripetutamente affermato, con piena convinzione, che l'art. 25 del Decreto è un grave errore primariamente sul piano culturale e educativo, in un'Europa che o cresce nell'ottica di un multiculturalismo degli Stati e un pluriculturalismo delle persone o è destinata a disgregarsi, a soccombere all'incomprensione che genera l'intolleranza.

Come scrivevo nel numero scorso, l'obiettivo di portare l'inglese a un livello tale per cui può cominciare a essere effettivamente usato nello studio universitario o nel mondo del lavoro *non è demenziale* ma risponde a una logica utilitaristica ben precisa, che non condivido affatto ma non ritengo assurda. Se poi si calcolano 1500 ore circa in 13 anni non dovrebbe nemmeno essere un obiettivo irraggiungibile, a patto di attuare un'effettiva continuità in progressione e poter contare su adeguate competenze didattiche. Già ora, con gli orari attuali, le migliori esperienze di CLIL mostrano che si possono apprendere contenuti nuovi e assumere informazioni direttamente in un'altra lingua: a maggior ragione ciò dovrebbe essere possibile disponendo di qualche centinaio di ore in più.

LE MIGLIORI ESPERIENZE DI CLIL MOSTRANO CHE SI POSSONO APPRENDERE CONTENUTI NUOVI E ASSUMERE INFORMAZIONI DIRETTAMENTE IN UN'ALTRA LINGUA

Ciò detto per onestà intellettuale – e per comprendere bene le ragioni avverse al fine di contrastarle meglio – la messa a tema dell'interculturalità come dato centrale nell'insegnamento/apprendimento delle lingue va proprio nella direzione di una formazione europea ricca ed efficace; è su questa base che mi sento di propugnare e difendere la scelta di fondo per due lingue comunitarie accanto all'italiano – che è poi la scelta operata dall'Unione Europea in tutti i suoi principali documenti emanati negli ultimi decenni. È anche la stessa scelta presente nella Legge sulla Riforma dell'ordinamento scolastico italiano – tant'è vero che il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione ha ravvisato un *eccesso di delega* nell'art. 25 del D.L. 17.10.2005.

La lettura degli articoli qui pubblicati offre una messe di spunti di riflessione sulla dimensione interculturale nella didattica delle lingue moderne, nonché interessanti resoconti di "buone pratiche". Ritengo infatti che vi sia un buon equilibrio fra teoria e prassi e nella presenza delle diverse aree linguistiche. Le enunciazioni di principi di massima non portano molto lontano se non sono sorrette da esempi e indicazioni puntuali di come esse possano tradursi nell'operare quotidiano in classe. La scelta di lasciare molti lavori nella lingua originale non è solo coerente con il plurilinguismo che affermiamo ma intende offrire materiali di lavoro da adottare o – più probabilmente – adattare alle proprie esigenze.

LA DIMENSIONE INTERCULTURALE NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE MODERNE

Un ringraziamento particolare va alla collega Paola de Matteis, promotrice e organizzatrice del Convegno di Cento e solerte anche nel sollecitare e raccogliere questi Atti; con lei voglio ricordare Paola Morselli, assessore alla Cultura del Comune, e le altre colleghe della Sezione, nonché il Liceo classico "Cevolani" (dirigenza, docenti, personale di segreteria e studenti): a tutti vada la gratitudine dell'ANILS per la loro preziosissima collaborazione alla realizzazione della manifestazione.

Contiamo di pubblicare qualche altro lavoro nel prossimo numero, se gli autori ci forniranno materiali adeguati. C'è chi ha inviato un testo di 20 e più pagine, che da solo occuperebbe un terzo di un numero di *SeLM*; chi ha mandato la copia dell'handout distribuito durante il convegno – una traccia schematica senza nemmeno il nome dell'Autore; chi esige la presentazione di immagini e l'uso di una grafica complessa che eccede le nostre disponibilità di tempo e di costo della redazione e stampa. Ho già indicato dove trovare on-line le norme per la pubblicazione: devo chiedere nuovamente che esse siano osservate con il massimo rigore, nell'interesse di tutti.

Quando gli altri siamo noi Osservazione interculturale: un percorso didattico

Mariapia Primon
Consiglio Nazionale ANILS

Come siamo noi ? Come ci vedono gli altri? La prima impressione di Donna Leon dell'Italia e degli Italiani fu: "Schöne Menschen, die Gutes aßen und sich ständig küssten"; a partire dalle parole di una autrice contemporanea presenteremo un percorso di osservazione interculturale condotto con gli alunni nell'ambito di uno scambio scolastico, attraverso l'analisi della percezione e motivazione allo studio della lingua tedesca e italiana e la riflessione consapevole su stereotipi e sociotipi.

Quando gli altri siamo noi

In Germania c'è il detto: *Was ist das Paradies? Das ist ein englischer Polizist, ein französisches Koch, ein deutscher Techniker, ein italienischer Liebhaber, und alles wird von den Schweizern organisiert. In der Hölle dagegen gibt es einen englischen Koch, einen französischen Techniker, einen deutschen Polizisten, einen Schweizer Liebhaber, und alles wird von den Italienern organisiert*. L'assunto da cui prendiamo le mosse per questo nostro percorso tra pregiudizi, luoghi comuni, modelli culturali e software mentali è che molto di ciò che per noi è normale, dagli altri è notato e percepito come diverso. I moderni resoconti sull'Italia e gli Italiani rientrano, quasi tutti, come dice Severgnini, in due categorie: cronache di innamoramento e diari di una disillusione. Le prime soffrono d'un complesso di inferiorità verso la nostra vita privata (di solito contengono un capitolo sull'importanza della famiglia e un altro sull'eccellenza della cucina). I secondi mostrano un atteggiamento di superiorità davanti alle nostre vicende pubbliche: c'è sempre una dura condanna della corruzione e una sezione sulla mafia. Il materiale e la letteratura per leggerci nello sguardo degli altri non mancano. I romanzi di Donna Leon fanno parte di questa immensa galassia, le storie del Commissario Brunetti, ambientate a Venezia, sono il prodotto di un'attenta osservazione ambientale operata da una autrice americana; queste storie le possiamo leggere in inglese, francese, tedesco, spagnolo e in molte altre lingue come il giapponese, ma non in italiano. In Germania hanno un grande successo grazie anche alla riduzione televisiva, molto seguita e amata dal grande pubblico. In internet le pagine dedicate a Donna Leon e alle sue opere nelle diverse lingue, sono migliaia. Donna Leon concede interviste importanti ai giornali tedeschi, compare in televisione, ci guarda e ci descrive, ma non autorizza la traduzione in italiano delle sue opere. Il suo successo letterario è enorme e conferma l'interesse per l'Italia e l'"Italianità" al di fuori dall'Italia. Quali comportamenti vengono dunque segnalati come tipici nel repertorio di Donna Leon? **Il rito del cappuccino (andare al bar al mattino)** innanzitutto: Il Commissario Brunetti si reca alle nove del mattino nel bar vicino alla Questura perché sa che lì troverà i due agenti che, per consuetudine, non si presentano puntuali al lavoro. Uno legge il giornale sportivo, l'altro parla con la barista. Uno dei due cerca di togliersi d'imbarazzo con il suo superiore ordinando tre caffè sul suo conto e con disinvoltura fa emergere un documento per mostrare la propria efficienza sul lavoro. **Polite vs unpolite**: chieder permesso quando si entra in casa d'altri. Il narratore afferma che in Italia non si entra mai in casa d'altri senza chieder permesso. **Il sistema sanitario / La bustarella**: Senza bustarelle i pazienti in ospedale non riceverebbero dal personale i dovuti servizi , pertanto il personaggio in questione provvede a far pervenire nelle mani giuste i cosiddetti regali. **Il cibo, l'invito a cena**: Il Commissario Brunetti riceve un invito a cena da un amico, arriva con una bottiglia di vino. Scambio rituale di convenevoli, quindi l'ospite si scusa per la modestia della cena e mette in tavola una gran varietà di cibo; i due

MOLTO DI CIÒ CHE PER NOI È NORMALE, DAGLI ALTRI È NOTATO E PERCEPITO COME DIVERSO

bevono del vino come aperitivo, mangiano molto e a più riprese, a fine cena bevono una grappa. Il commissario si congeda con i complimenti di rito. **Clientelismo:** Uno dei Commissari della Questura deve la propria posizione e il proprio grado al matrimonio con la nipote del sindaco. **La gerarchia e il potere**: Il Vice Questore e Cavaliere viene dalla Sicilia e non è ben inserito. I suoi ritmi di lavoro vengono abbondantemente derisi, lunga pausa caffè, d'estate sulla terrazza del Gritti, d'inverno al Florian, pranzo al Cipriani o all'Harry's Bar e fine dell'orario d'ufficio alle quattro del pomeriggio. **Le irregolarità (la casa):** La casa dove abita il Commissario Brunetti non è in regola con il catasto e l'ultimo piano è stato costruito abusivamente dal precedente proprietario. Per costruire e modificare un edificio storico servono amici influenti, o si devono corrompere sindaco e urbanisti. I costi di ristrutturazione vengono pagati buona parte *in nero*. **Il significato dei fiori (i crisantemi):** Regalare crisantemi ad una donna in ospedale può venire in mente solo ad uno straniero, ad un americano. Un Italiano non lo farebbe mai. **Il disprezzo e il pregiudizio del nord rispetto al sud**: Uno del Sud non può essere definito un signore. **Amministrazione pubblica. Un buon sindaco**: Un veneziano si lamenta della cattiva amministrazione per via dell'acqua alta e dice che ci vorrebbe un sindaco tedesco per far funzionare le cose. **Il lavoro, le ferie**: Un sabato mattina d'agosto è impossibile trovare qualcuno al lavoro in Questura. **La mentalità italiana**: In Italia si assumono le teorie di complotto con il latte materno; gli italiani vedono complotti ovunque. Molti episodi in cui il Commissario Brunetti è protagonista, si svolgono in ristoranti, dove invita o viene invitato l'ambientazione è sempre molto realistica. Il successo televisivo del personaggio presso il pubblico tedesco è probabilmente specchio di un processo di "affinamento" e di avvicinamento al gusto italiano che si sta diffondendo in Germania, dove il "modo italiano" sta diventando un modello da assumere, avendo acquistato un nuovo valore, questa volta positivo. Un concetto che i tedeschi ci attribuiscono è infatti quello di "*Lebenskünstler*", letteralmente chi sa vivere, maestro dell'arte di vivere; è però qualcosa di più del nostro "colui che si gode la vita o che sa godere di ciò che la vita gli offre". Il *Künstler* è infatti l'artista, e nella parola c'è tutta la carica e l'energia della creatività. Potremmo forse ipotizzare come in via di superamento, la netta divisione tra Italiani e Tedeschi che il il Meyer-Lexikon del 1846 nella sua prima edizione così sanciva: *"Der Deutsche und der Italiener divergieren in ihrem Charakter so sehr, dass beide glechsam die Pole der westeuropäischen Menschheit bilden"*

PORRE L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE COME OBIETTIVO DIDATTICO ALL'INTERNO DI UN PROGETTO DI SCAMBIO

Stabilendo, come suggerisce Balboni nel suo libro "Parole comuni culture diverse", ambiti di osservazione, si possono raccogliere anche con gli studenti, una serie di dati che stimolano la riflessione in un'ottica interculturale, ciò permette di integrare due discipline, l'Italiano e il Tedesco e porre l'educazione interculturale come obiettivo didattico all'interno di un progetto di scambio.[1] Le attività didattiche che vengono svolte nella fase preparatoria del progetto, comprendono lavori di gruppo di raccolta di informazioni e materiali interdisciplinari; ricerche in internet, scambi epistolari e per e-mail, realizzazione di una videocassetta sulla scuola e sulla città, realizzazione in PowerPoint di schede di presentazione con immagini e testi di guida della città. Il monitoraggio e la valutazione del progetto avviene attraverso la somministrazione di questionari, schede di osservazione, discussione, e produzione di elaborati scritti, sia per l' italiano che per il tedesco. Il percorso comprende infatti la codocenza tra insegnante di tedesco e insegnante di italiano e rientra nella programmazione curricolare di entrambe le discipline. Per mettere in relazione abitudini e modelli culturali di tedeschi e italiani si è fatto ricorso alla percezione che gli studenti hanno della lingua straniera e la percezione dell'ambiente ad essa correlata. Il tema dell'unità di apprendimento per Italiano era la scrittura documentata e mirava a fornire metodologie, strumenti e tecniche della comunicazione giornalistica. Per lo studio e l'approfondimento della tematica interculturale l'insegnante di Italiano ha fornito agli studenti materiali di ricerca che comprendevano una definizione etimologica, un glossario, indicazioni bibliografiche e una sitografia di link utili a capire il fenomeno dell'interculturalità. L'attività in compresenza tra Italiano e Tedesco ha visto lavorare insieme gli alunni italiani e tedeschi sulla tematica interculturale.

Obiettivo trasversale delle attività proposte: acquisire consapevolezza e competenza interculturale.

Attuazione: In plenaria. Presenta-

1. Lo scambio scolastico è stato realizzato nell'anno scolastico 2004-2005 tra una classe del Liceo G.B.Brocchi di Bassano del Grappa (VI) e un gruppo di studenti del Burkhart Gymnasium di Mallersdorf –Pfaffenberg (Germania).

EDUCAZIONE INTERCULTURALE OSSERVARE PER CONOSCERSI	NATURALE VS CULTURALE
• Come ci vedono gli altri? • Cosa vediamo negli altri? ... I nostri modelli cullturali per noi sono inconsapevoli, ma gli altri li notano subito...	• "L'unico momento in cui ci si ferma a riflettere e a considerare il fatto che norme e regole possono essere diverse è il momento in cui si incontra qualcuno di diverso" (Pavan, *SELM* 7-8 2004)

STEREOTIPI	CULTURE DIVERSE
Credere negli stereotipi è dare per scontato che una persona abbia determinate qualità (positive o negative) solo perché quella persona fa parte di un gruppo PREGIUDIZI Avere avversione o sospetto, verso persone che appartengono a un determinato gruppo, razza, religione od orientamento sessuale → razzismo, sentimenti di odio e sospetto" Pregiudizi e razzismo influenzano negativamente la comunicazione (Pavan, *SELM* 7-8 2004)	CONSAPEVOLEZZA Riconoscere che ciascuno porta con sé un particolare *software* mentale che deriva dal mondo in cui è cresciuto, e che coloro che sono vissuto in altre condizioni hanno, per le stesse ottime ragioni, un diverso software mentale" CONOSCENZA ↓ ABILITÀ DI COMUNICARE TRA CULTURE (in: Balboni, *Parole comuni, culture diverse*)

ENTRARE IN UNA PROSPETTIVA INTERCULTURALE SIGNIFICA
"SAPER COMPRENDERE CONSAPEVOLMENTE LE SOMIGLIANZE E LE DIFFERENZE".

- Non significa abbandonare i propri valori
- Significa conoscere gli altri, tollerare le differenze,rispettare le differenze, accettare il fatto che alcuni modelli culturali degli altri possono eddere migliori dei nostri...
- Interculturalità è un atteggiamento che prende atto della ricchezza insita nella varietà... mira all'interazione delle diverse culture.

(in: Balboni, *Parole comuni, culture diverse*)

zione da parte dell'insegnante della tematica interculturale con i seguenti spunti di riflessione:
Attività individuale: Compilazione dei questionari individuali relativi al progetto di scambio, compilazione di una scheda di osservazione in Italia e in Germania. Lavori di gruppo degli studenti italiani e tedeschi su stereotipi e pregiudizi e analisi di comportamenti e modelli culturali su un brano tratto da *Venezianisches Finale* di Donna Leon. I tasks proposti mirano all'individuazione di sociotipi e al confronto con le proprie abitudini culturali.
I materiali utilizzati per l'osservazione e la riflessione interculturale sono stati:

- QUESTIONARIO con domande riguardanti stereotipi condivisi sugli abitanti del paese che si sta per visitare, l'immagine che si ha del paese, esperienze di contatto con un paese straniero.
- SCHEDA DI LAVORO su stereotipi e pregiudizi, nella quale si richiede di definire attraverso una serie di aggettivi, le opinioni più diffuse su tedeschi e italiani.
- BRANO DI LETTURA, con domande guida all'analisi interculturale[2]. Nel brano viene descrit-

2. Domande guida all'analisi del brano
1. In questo brano agiscono due persone che sono state nominate con una x e una y; dopo aver letto il testo fai delle ipotesi su questi personaggi e attribuisci loro un possibile nome, età, provenienza, professione, condizione sociale.
2. Per quale motivo i due personaggi si sono incontrati? Definisci la situazione e i ruoli che si stabiliscono tra i due personaggi.
3. Individua il luogo in cui si svolge l'azione, indicando anche il paese o la nazione.
4. Come si comportano questi due personaggi? Osserva il loro comportamento e annota ciò che per te è " normale" e tutto quello che ti sembra " diverso" rispetto alle tue abitudini.

to un invito a cena; la cena si svolge a casa di uno dei due personaggi e presenta una sequenza molto particolareggiata di rituali, mosse comunicative e gesti che caratterizzano l'ambiente culturale italiano. Il luogo è Venezia, i due personaggi sono veneziani.

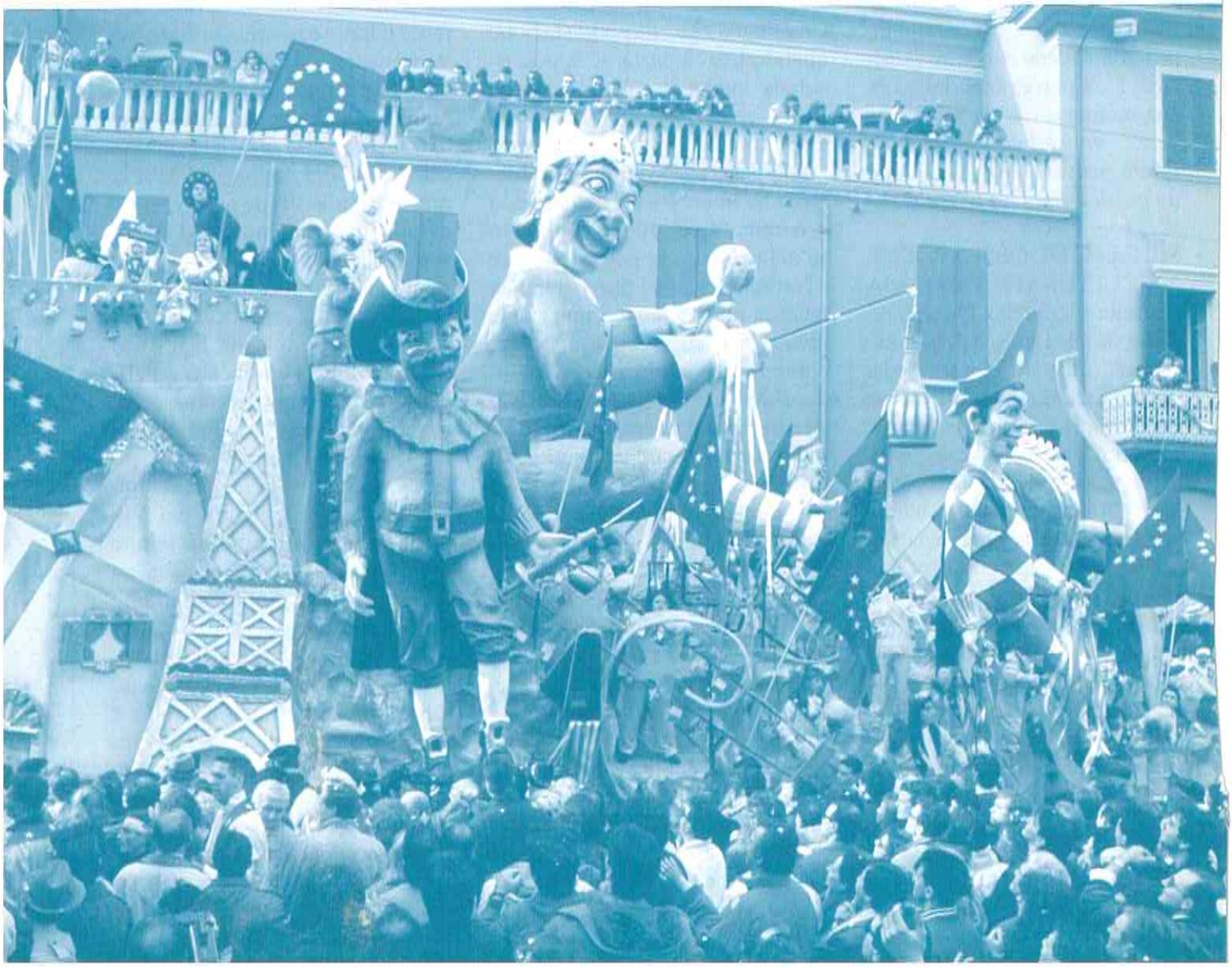
- QUESTIONARIO PERCETTIVO SULLA MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO DEL TEDESCO E DELL'ITALIANO costruito sui fattori di: Gradimento e motivazione all'apprendimento della lingua *(ti senti motivato ....? Perché hai scelto di imparare .... ? Ti piace .....? Che cosa ti piacerebbe fare .....?)* Percezione di competenza *(In che cosa riesci bene .....?Dove incontri le maggiori difficoltà ....?)* conduzione *(come viene condotta l'attività ....?)* percezione della lingua straniera *(E' bello perché ..... Non è bello perché .... Prima pensavo che ..... Dopo un po' di lezioni ho pensato che .....)*

SCHEDA DI OSSERVAZIONE CULTURALE IN ITALIA costruita sui domini: **Organizzazione sociale**:lavoro, telecomunicazioni, trasporti, mass media (giornali, televisione,informazione e trattenimento) religione; **la città**: rapporto città/cittadina/paese, campagna, traffico privato e traffico pubblico, divertimento, sport, cultura, scuole; **la casa e la famiglia**:dimensione della famiglia, ruoli nella famiglia, rapporto genitori/figli, autonomia dei figli, tipologia e interesse per la casa; **la scuola**: tipi di scuola, tradizione e innovazione nella scuola, personale della scuola, spazi e vita scolastica, rapporti studenti/insegnanti, discipline; **valori culturali**:la percezione del tempo, l'autorità e il rispetto delle regole, la comunicazione attraverso il corpo (il sorriso, i gesti, espressione del viso, distanza e/o contatto tra i corpi, il bacio) uso di oggetti per fini comunicativi, mosse comunicative (accettare, rifiutare, domandare, lamentarsi, non essere d'accordo,proporre,rimproverare,scusarsi) partecipazione a momenti collettivi (a scuola, in gita, nel gruppo di amici, ad una festa, in famiglia)

Dai dati raccolti, circa la motivazione ad apprendere il Tedesco, risulta chiaramente che il grande deterrente per la lingua tedesca è la difficoltà grammaticale e lessicale, ma da molti questo fatto viene vissuto come sfida ad apprendere; la lingua è definita da un lato dura, difficile, inespressiva, ambigua, fredda, ma dall'altro anche affascinante e "che incuriosisce". Una lingua che "dà soddisfazione quando inizi a parlarla" e può risultare anche "non così difficile come sembrava all'inizio". La maggioranza esprime il proprio gradimento per lo studio del tedesco e ha interesse per le lingue in generale, trova utile la conoscenza del tedesco per poter viaggiare e comunicare, ma i paesi di lingua tedesca non vengono citati come meta ideale di vacanza o studio, come invece avviene per gli studenti tedeschi nella loro motivazione ad apprendere l'italiano. La richiesta di trattare contenuti culturali vicini alla vita dei coetanei in Germania durante le ore di lezione è molto alta per entrambi i gruppi. Per gli studenti tedeschi l' Italiano è bello, "perché è migliore del Tedesco", si può usare l'Italiano in vacanza, è una lingua interessante, armoniosa, bella, vivace, divertente, scorrevole e ha un bel suono. A qualcuno piace l'intonazione e la pronuncia. Molti associano l'interesse per l'Italiano all'immagine positiva che hanno dell'Italia; agli studenti tedeschi piace il modo di vivere in Italia e l'Italia perché c'è tanto da visitare, "la gente è gentile e felice, il cibo è buono e non fa freddo come in Germania". A sfavore dell'Italiano c'è il fatto che "Si parla solo in Italia". Gli studenti tedeschi notano in generale la velocità del parlato, l'italiano è la lingua di un paese bello da visitare, l'Italia è meta preferita di viaggio e vacanza per il clima, il cibo, il carattere della gente. La lingua può essere utile per il lavoro nel campo del turismo. La percezione della lingua parlata è positiva: "quando gli italiani parlano è bello"," non potevo immaginare quante informazioni riescano a mettere gli Italiani in una sola frase!, parlano così velocemente ... vorrei imparare anch'io a parlare come loro". Gli studenti tedeschi osservano durante il loro soggiorno in Italia relativamente ai domini relazioni sociali, organizzazione sociale,casa e famiglia, città, scuola e Mass Media, il frequente uso del telefono cellulare e dei messaggi SMS, la presenza sulle strade delle vespe e di tanti motorini, notano il televisore, collocato spesso in cucina, e sempre acceso anche durante i pasti, rilevano un cattolicesimo diffuso e molto praticato. Il traffico viene definito complicato e pericoloso, viene vissuto come caos, ma si notano anche automobilisti più rispettosi e gentili rispetto alla Germania. Si percepisce l'importanza della famiglia e dei rapporti familiari. Si nota un tempo molto lungo dedicato ai pasti ; a differenza delle proprie abitudini, si nota la durata del pranzo e il posto fisso a tavola per i membri della famiglia; si osserva che nella famiglia italiana si parla molto e molto velocemente e spesso tutti insieme; i figli godono di molta autonomia e possono uscire spesso. Le case sono definite belle, ordinate, accoglienti. A scuola si nota un rapporto buono tra studenti

e insegnanti e si osserva che giovani e meno giovani vestono allo stesso modo, in genere si nota meno rigidità rispetto alla scuola tedesca. Per quanto riguarda la percezione del tempo, dicono che gli Italiani arrivano tardi. Per quanto riguarda i valori culturali i giovani tedeschi hanno osservato che per quanto riguarda l'autorità e il rispetto delle regole, "c'è molto rispetto dell'autorità e delle regole (riferito a scuola e lavoro), nel traffico invece le regole non vengono rispettate". Qualcuno dice non ci sono regole severe in Italia. La comunicazione attraverso il corpo risulta fortemente notata, *"es wird mehr als in Deutschland mit Körpersprache ausgedrückt"*, attraverso il sorriso, i gesti, l'espressione del viso, il contatto tra i corpi, il bacio. "Gli italiani gesticolano come pazzi!, *"etwas wildes Gestikulieren"*, si baciano anche tre volte per salutarsi, si esprime di più con il linguaggio del corpo rispetto alla Germania, gli italiani "*sprechen mit Händen und Füßen"*, sono aperti e vivaci, usano le mani e gli occhi per comunicare, i gesti, i baci, il contatto tra i corpi, il sorriso servono per comunicare". Per quanto riguarda l'ambito mosse comunicative, le ragazze e i ragazzi tedeschi dicono che gli italiani sono charmant e rispettosi. Infine sulla partecipazione a momenti collettivi dicono che "gli Italiani sono uniti e di buon umore". Nelle pagine di diario fornito da una studentessa tedesca si può riscontrare la sorpresa per il continuo ritrovarsi al bar degli adolescenti italiani! L'osservazione dei comportamenti, realizzata attraverso l'analisi testua-

"EUROPAKOMPETENZ" OVVERO L'AUTENTICA COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE



le, ha fornito alcune informazioni di chiaro valore interculturale; più di un alunno tedesco ha trovato poco educato e cortese il comportamento del personaggio ospitante nei confronti dell'ospite. Scrive lo studente tedesco "I due personaggi non si comportano in modo educato, colui che ospita non offre al suo ospite nulla e pensa solo a se stesso. A casa mia si svolge tutto in maniera molto più cortese!" Nulla in merito era stato notato dagli alunni italiani, che invece riconoscono nei personaggi un comportamento normale, educato (!), senza forzature. Tutti individuano il luogo come tipico italiano, la pasta e l 'olio d'oliva risultano naturali per gli italiani, l'olio risulta estraneo ai tedeschi, mentre il cibo (petto di tacchino, patate e insalata) risulta consueto sia per i tedeschi che per gli italiani; i ragazzi tedeschi giudicano il comportamento dei personaggi un po' rigido (*verklemmt*), dicono che c'è troppo da mangiare, si stupiscono del vino come aperitivo, trovano inusuale bere la grappa a conclusione della cena. La maggior parte dei ragazzi tedeschi conferma come non usuale bere qualcosa di alcolico prima e dopo il pranzo.

Conclusioni

L'idea di partenza di provare a raccogliere insieme agli studenti qualche dato sulla percezione che ognuno ha dell'altro, mettendo al centro dell'osservazione anche il noi oltre all'altro, ci ha permesso di mettere in connessione in modo autentico il mondo di abitudini dei tedeschi con le abitudini italiane, e attraverso la percezione che si può avere della lingua straniera e la percezione dell'ambiente ad essa correlata, abbiamo acquisito la consapevolezza che competenza comunicativa non significa solo competenza linguistica. Il percorso didattico e la lettura interculturale di opere aventi per oggetto le abitudini italiane, ha stimolato la riflessione su aspetti della nostra quotidianità, su cui non ci si sofferma comunemente, e li abbiamo visti con occhi nuovi. Abbiamo fatto così, speriamo, un passo avanti, verso l'acquisizione di una consapevolezza interculturale nella prospettiva del conseguimento di quella che Krumm chiama "Europakompetenz" ovvero l'autentica competenza comunicativa interculturale.

Anna Maria Crimi
Escapades touristiques
• Volume unico + 2 CD audio
• Guida per l'insegnante
Accogliere, guidare, creare, promuovere: le finalità di un corso su misura per il futuro operatore turistico.
Escapades Touristiques è un corso per la **Scuola Secondaria di Secondo Grado** interamente costruito su documenti autentici (pagine di brochures, depliants, lettere promozionali ecc.) che riproducono quelli con cui gli alunni si confronteranno nella vita professionale.
Il corso mira a trasmettere allo studente le nozioni necessarie per poter descrivere un hotel, presentare una città o un monumento, costruire itinerari diversificati, ideare e realizzare un depliant o una pagina di catalogo, evadere la corrispondenza turistica, gestire la comunicazione scritta e orale tra i diversi operatori turistici e tra operatori e clienti.
La lingua utilizzata è quella autentica e spontanea del francese corrente.

g&c Ghisetti e Corvi Editori

Leggere l'Altro: l'uso della letteratura in prospettiva interculturale

Nadia Valgimigli
Università di Ferrara

1. Ti conosco perché ti ho letto

Questo mio intervento nasce da un progetto preciso, che si è svolto nell'anno scolastico 2004/05 in alcune scuole della provincia di Bologna e ha visto protagonisti gli alunni di scuole di primo e secondo grado in qualità di «giovani lettori» e una quindicina di scrittori provenienti da vari paesi del sud del mondo. Alcuni di questi scrittori risiedono in Italia da alcuni anni e hanno dato vita a una letteratura italofona, definita «migrante». Spesso questi romanzi si ispirano al vissuto autobiografico dell'autore, e l'Italia viene rappresentata in tal modo da un punto di vista «altro». Alcuni scrittori invece arrivavano direttamente dal Senegal, dal Libano, dalla Francia, dal Marocco o dal Canada. Ognuno di loro, tuttavia, poteva riconoscersi in un percorso comune di migrazione, sia per la formazione ricevuta, in scuole direttamente o indirettamente ispirate a una cultura diversa da quella d'origine, perché frutto di un passato coloniale, o per aver in seguito portato tali scrittori a vivere effettivamente l'esperienza della migrazione e anche dell'esilio, a causa di situazioni politiche dittatoriali o di guerre civili. Tutti però erano caratterizzati dall'uso culturale del bilinguismo o trilinguismo, essendo la lingua nella quale scrivono spesso una lingua diversa da quella che utilizzano in famiglia o da quella «in cui sono nati».

Questo progetto finanziato e organizzato dal Cefa, una ONG di Bologna, nella persona del responsabile della cultura, il dottor Giovanni Guidi, aveva come titolo generale «ti conosco perché ti ho letto», si proponeva di raggiungere alcuni obiettivi da un punto di vista di formazione e aiuto allo sviluppo. Ciò significa, per una ONG, aiutare popolazioni non autosufficienti a creare da sé strutture e metodi di sviluppo partendo da risorse in loco, e sensibilizzare le popolazioni dei paesi più ricchi in materia di solidarietà e comprensione della complessità multiculturale del mondo di oggi.

In particolare, l'edizione del 2004/05 riprendeva il titolo della raccolta di racconti di uno degli scrittori italofoni partecipanti, il togolese Kossi Komla-Ebri, per raggruppare gli incontri all'interno del quadro più generale di «all'incrocio dei sentieri», in cui la metafora dell'incrocio, significativa nella cultura togolese e africana in generale, intendeva sottolineare proprio l'incontro interculturale. Tale incontro avveniva sulla base dell'opera letteraria, cioè il luogo in cui si incrociano, per l'appunto, la padronanza di una lingua, in questo caso per tutti seconda e «straniera» e di un codice culturale, o per meglio dire transculturale. Infatti la particolarità dell'iniziativa è quella di far relazionare tutti i partecipanti, gli scrittori e i giovani lettori, in una lingua di scambio (francese, inglese, o italiano) che è sempre una lingua seconda.

Dal punto di vista di chi fa aiuto allo sviluppo, la ricchezza di una simile iniziativa, sta nelle situazioni narrate nei romanzi, che come si è detto, spesso riflettono il dolore di chi ha vissuto in prima persona «storie di guerra, di migranti e di donne, raccontate dalla viva voce dei protagonisti ai ragazzi delle scuole italiane» (Bono 2005 :57).

Tuttavia, ciò che ha reso importante l'iniziativa, è stata anche la possibilità data agli insegnanti di lingue straniere di collaborare in maniera effettiva ed efficace in interdisciplinarietà con i colleghi di altre discipline: in effetti, siccome tutti o quasi i romanzi erano disponibili in lingua italiana, magari in traduzione, molti insegnanti di lettere, storia, geografia, diritto, hanno partecipato servendosi del romanzo per analizzare punti diversi del programma di storia della colonizzazione, o problemi relativi all'emigrazione, alla gestione dei conflitti internazionali, alla questione femminile ecc...

Se gli insegnanti che avevano classi più preparate in lingua straniera hanno lavorato direttamente sui testi originali in lingua, magari facendone una lettura integrale, altri sono comunque riusciti a introdurre estratti significativi dei testi e a organizzare una traduzione di un racconto, o la presentazione dello scrittore stesso, o un'intervista, magari dando disposizioni agli studenti per cercare anche individualmente risorse su internet. Non si tratta solo di motivare gli alunni alla lettura di un'opera letteraria in vista di un incontro con lo scrittore. Si tratta anche di far

capire come lo studio della lingua straniera sia necessario, quando permette di cercare informazioni che dalla stampa nazionale vengono ignorate. Per gli insegnanti, è pure fondamentale la possibilità di non disperdersi troppo in un'attività extra, potendo redistribuire su varie discipline l'impegno di tempo e di lavoro. Inoltre il Cefa garantiva agli insegnanti, di fronte a situazioni complesse quali la guerra civile in Libano o in Ruanda, l'assistenza di un gruppo di formatori esperti delle zone in questione e che conoscevano l'opera letteraria trattata, in grado sia di fornire indicazioni bibliografiche sulla storia dei paesi citati, sia di parlare direttamente alle classi impegnate nel progetto.

2. All'incrocio dei sentieri

Certo, ci si potrebbe chiedere se sia opportuno piegare un romanzo alla ricostruzione storica di situazioni quali quelle citate. A queste obiezioni ha risposto direttamente lo scrittore senegalese Boris Boubacar Diop, che intervenendo presso l'Itc Mattei di San Lazzaro, ha spiegato di aver contribuito a diffondere la conoscenza di ciò che effettivamente era avvenuto in Ruanda sia in qualità di giornalista, sia come autore del romanzo *Murambi*. Ora, ciò che egli aveva sperimentato personalmente, è che l'attenzione del giornalista è continuamente rivolto all'emergenza in corso ed egli rischia di dimenticare la catastrofe già «vecchia» di qualche giorno o mese. Invece come scrittore di quel romanzo, da anni girava di continente in continente per parlare del genocidio in Ruanda, spiegando cosa bisogna veramente intendere con parole quali Hutu, Tutsi, che non si riferiscono affatto ad «etnie», chi erano gli «Interahamwe», i genocidari all'opera nel paese, cosa sono gli ossari di Murambi o di Nyamata. Alla fine del percorso narrativo, tutti gli elementi più significativi sono dati e il lettore potrà partire nella giusta direzione per una ricerca più approfondita. Questa è stata anche la reazione degli studenti coinvolti nella lettura del romanzo e nell'incontro con lo scrittore. La configurazione del progetto in due tappe permetteva agli studenti di formulare una prima serie di domande agli insegnanti e ai vari formatori coinvolti, cosa che nel momento dell'incontro effettivo con l'autore permetteva a tutti di arrivare ad una comprensione più approfondita. Non meno significative sono state le ricadute dal punto di vista delle biblioteche coinvolte. L'organizzazione di eventi quali la riduzione teatrale di una parte dell'opera letta o l'intervista allo scrittore, da parte degli stessi studenti che la mattina avevano assistito, a volte presso le stesse scuole, all'incontro con l'autore scelto, ha portato a realizzare incontri aperti alla cittadinanza, in grado di mettere in comune l'esperienza vissuta nello spazio scolastico facendone partecipi all'esterno amici e familiari. Se a ciò si aggiunge che questo progetto prevedeva, sia per gli incontri di consulenza che per quelli con gli autori stranieri, che per le scuole non ci fosse alcun esborso di de-

Chastant - Crimi
Terminus France
Civilisation français

per il triennio
della scuola secondaria
di secondo grado

Ghisetti e Corvi Editori

Una visione d'insieme aggiornata e articolata della Francia in una varietà di proposte contenutistiche e didattiche originali e piacevoli.
Il testo propone i contenuti classici imprescindibili e le attività pertinenti richiesti dai programmi, in un itinerario didattico rigoroso insieme ad ampi spazi originali costituiti da rubriche divertenti, colpi d'occhio insoliti, curiosità che stimolano l'interesse e catturano l'attenzione dello studente.
Il testo informativo di base si snoda attraverso sei itinerari tematici che consentono allo studente di sistematizzare le conoscenze via via acquisite in un quadro di insieme vivido ed efficace della Francia di ieri e di oggi.

- **Volume unico** con CD audio
- **Guida per l'insegnante** con CD audio
- **Videocassetta**
- **Activités pour la vidéo**
- **Guide pour la vidéo**

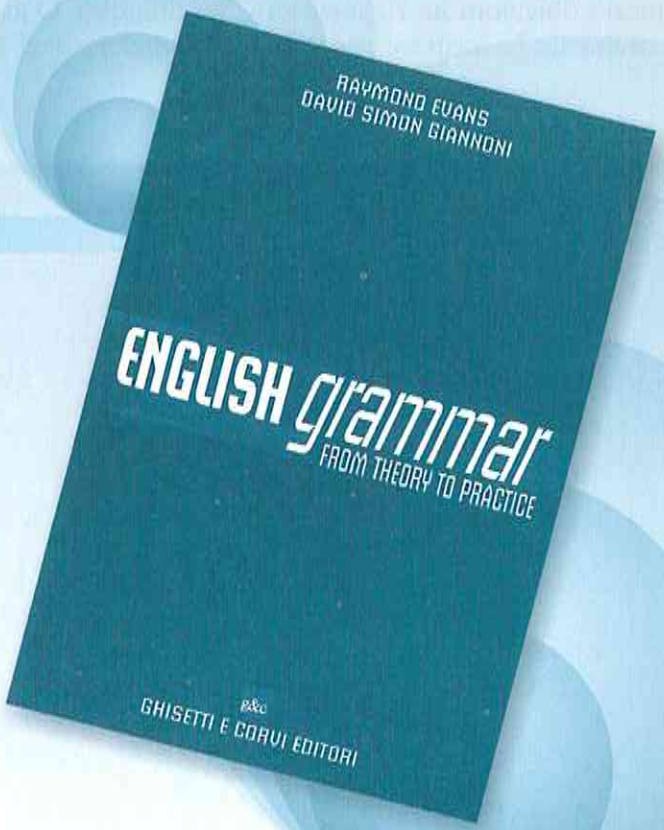
naro, in considerazione delle ristrettezze economiche che da molti anni le affliggono costringendole a rinunciare a molti dei progetti qualificanti, si capisce quanto tale iniziativa sia in prospettiva capace di ricadute positive.

3. Leggere l'Altro

A questo punto, però vorrei entrare nel merito di alcune considerazioni più propriamente linguistiche che tale progetto permette di attuare.
Appare ovvio, ed è stato ripetuto da tutti gli esperti, che nel momento in cui la situazione di comunicazione, normalmente falsata in ambito di apprendimento linguistico dal carattere irreale e astratto dello stesso, rivela di potersi dispiegare in una dimensione reale, assumendo più concretezza, l'apprendimento cessa di essere autoreferenziale apparendo più soddisfacente e motivante per tutti coloro che lo attuano, insegnanti e apprendenti.
Gli interscambi con l'autore straniero, anche se si facevano in italiano, muovevano da una lingua «seconda». La comune esperienza della lingua altra, e della migrazione, è uno degli aspetti centrali del progetto specie se lo si considera dal pun to di vista degli studenti immigrati di seconda generazione. La vista di persone come loro, che hanno affrontato difficoltà e privazioni ma che alla fine «ce l'hanno fatta», al punto di impadronirsi della lingua acquisita, dava modo ad ogni studente in questa situazione di porsi il problema della propria identità senza timore.
Come dice Elias Canetti, la sperimentazione del bilinguismo pone l'individuo a considerare la lingua materna come «bizzarra»: simultaneamente si inizia a scoprire una «diminuzione dell'autostima». Nella nuova lingua si è in territorio straniero, dove tutti «unanimememnte, quasi legittimamemnte, senza scrupoli né esitazioni, martellano con le proprie parole. Si tratta anche di questo, che si sa che si resterà e non si ripartirà dopo qualche settimana, o anche dopo qualche mese o anno. Occorre subito capire tutto ciò che gli altri dicono, ed è il più difficile. Poi si imitano gli altri, fino a capirli. Ma ancora più significativo, si verifica qualcosa che riguarda la lingua materna: si deve far attenzione che non si manifesti inopportunamente. Poco a poco viene ricacciata indietro. La si rinchiude, la si attenua, le si mette il guinzaglio. Segretamente la si può anche accarezzare, ma in pubblico si sente trascurata e rinnegata. Come stupirsi allora che si vendichi a volte e si trasformi in sciami di parole che restano isolate e non si organizzano in un senso compiuto, il cui assal-

R. Evans - D. S. Giannoni
ENGLISH GRAMMAR
From theory to practice
con la consulenza di Giovanni Freddi
per la scuola secondaria di secondo grado

- A systematic illustration of English syntax
- Tailored to the needs of Italian learners
- Covers the interactional plane of language
- With elements of textual grammar, spelling and punctuation
- Plus a variety of special exercises + key



Ghisetti e Corvi Editori

to, per gli altri, sarebbe così ridicolo che costringe a un rinnovato segreto (Canetti 1984 :206). Sotto gli occhi di tutti ci sono quelli che, da immigrati biligui, hanno già abdicato e, «per ragioni pratiche», sono passati alla lingua del nuovo paese: «vivevano allora, per così dire, nella vanità del nuovo sforzo, che poteva aver senso solo se riusciva pienamente. [...] Colui che, invece, senza la minima prospettiva di ottere una gratificazione all'esterno, conservava la lingua precedente, doveva avere lo stesso sentimento di abdicazione. Non si misurava con nessuno, era solo, e anche un po' ridicolo. Era nella situazione più ardua, e sembrava senza speranza; agli occhi dei suoi compagni di fortuna, poteva passare per uno stupido, e agli occhi degli abitanti del nuovo paese, in mezzo ai quali bisognava che alla fine si adattasse a vivere, passava a lungo per una nullità (Canetti 1984:203).

Esattamente all'incrocio di queste tensioni, i racconti in lingua italofona, anglofona, francofona, danno senso a parole che sfuggono alla lingua della migrazione per riportare alla luce la lingua materna, non come «parola deviante», quella che provoca le risate degli altri e che deve essere ricacciata nel segreto più intimo, ma come parola letteraria, che pesca nella diversità culturale una bellezza estetica e la promuove a formula interpretativa della realtà, a risorsa originale di nuove comprensioni.

Si tratta di un procedimento comune nella finzione letteraria postcoloniale, che spesso si costruisce nel punto in cui maggiormente vibrano le contraddizioni fra due modelli culturali. Nel romanzo di Ananda Devi, delle isole Mauritius, questa parola è «*pagli*», cioè «pazza». La pazzia è una condizione scelta da una donna che, costretta dalla famiglia a sposare un uomo che l'aveva violentata da piccola, si lascia andare consapevolemente alla follia perché, come pazza, potrà finalmente sottrarsi al dominio della sua famiglia e alla rete di regole che le rovinano l'esistenza. Come pazza potrà anche incontrare l'uomo dei suoi sogni, un uomo che si chiama Zil, «senza alcun riferimento, un nome e basta», come la narratrice lo definisce (Devi 2004:43).

L'opposizione fra i sani di mente, dove predomina il cognome e una persona non è mai se stessa, ma una certa storia e una precisa famiglia, si interseca con quello in cui le persone sono un nome e basta, e ogni persona è un paese, un'isola a parte. Si tratta dunque di romanzi in cui il giovane lettore può riconoscersi (ci sono per esempio la trasgressione del codice imposto dalla famiglia, la voglia di essere riconosciuti per ciò che si è), ma con problematiche più vaste, al di là del turismo, sulla mescolanza etnica che pone problemi.

Philippe d'Iribarne, specialista francese della gestione delle aziende in ambiente multiculturale, propone di affrontare i tre possibili significati della parola «cultura». Può designare un elemento puramente folkloristico, come una ricetta di cucina o una canzone. In tal caso si tratta di ciò che meno resiste al rullo compressore della mondializzazione, ma anche ciò che può essere conservato più facilmente in un movimento di migrazione. Tuttavia la componente culturale di tali elementi può essere nulla se non la si pone in relazione con la storia, la memoria, l'identità che ne sono all'origine. Un secondo significato potrebbe essere legato al concetto di identità, di cui si parla molto e a sproposito. L'insistenza sull'identità accresce il rischio di originare dei movimenti di differenziazione religiosa o etnica fino a motivare conflitti identitari o rivendicazioni regionaliste che, non a caso, si vanno moltiplicando. Infine, si può scegliere di considerare una cultura come l'espressione di una visione comune della realtà e delle regole del vivere civile. In questo caso la differenza culturale persiste a lungo, ma può essere analizzata servendosi del prisma letterario. L'esperienza che di realtà, spesso conflittuali, hanno fatto scrittori che provengono dal sud del mondo, ma che pure padroneggiano il codice «occidentale», al punto da essere pubblicati, quindi esserne inclusi a pieno titolo, stimola il confronto su questo terzo significato della parola «cultura». Non si tratta di una dato immodificabile, ma in continua evoluzione, come la stessa «tradizione», cui spesso si fa riferimento. Come visione comune, l'opera letteraria, specialmente quella postcoloniale che ha fatto di questa sua caratteristica il proprio «nucleo caratterizzante», si assume il compito di raffigurare e far dialogare logiche spesso divergenti. Laboratorio di realtà fittizia, il romanzo dà la possibilità di esprimere col beneficio della sospensione del giudizio, la parola che viene censurata altrove, o tenuta nascosta, o ridicolizzata. Parlando di letteratura, tutti guadagnano uno spazio mentale di libertà, da cui alla fine si può costruire una visione comune che porti a regole condivise.

Percorrendo un'opera letteraria, occorre inoltre disporsi all'apertura all'altro e in questo caso è facile notare come ci sia convergenza fra il progetto culturale delle opere letterarie al centro dell'iniziativa e il lavoro didattico attuato dagli insegnanti, bibliotecari, e altri formatori. Non a caso l'aspetto formativo appare inscritto nei testi: nel romanzo autobiografico dello scrittore libanese Najjar, ad esempio, l'autore si rivede adolescente tentare di sostituire la scuola vera

e propria, sotto i bombardamenti, con ciò che occorreva sapere per salvarsi la vita. Fondamentale la scena in cui il giovane narratore viene fermato ad un posto di blocco da miliziani in passamontagna armati di kalashnikov, che gli chiedono se è musulmano o cristiano. Non potendo mentire (comunque la religione è scritta sul documento d'identità), viene trascinato in una fila di persone appena rastrellate. Un musulmano è stato ucciso dai miliziani cristiani e loro si apprestano a giustiziare per rappresaglia un gruppo di cristiani preso a caso. Di nascosto uno dei miliziani mascherati bisbiglia al narratore che lui lo conosce. Erano compagni di classe. Il narratore lo prega di lasciarlo andare: «- digli semplicemente che siamo amici, che giocavamo insieme! - Non capirebbero! Per loro, un cristiano e un musulmano *non possono* giocare insieme»(Najjar 2003 :61). Alla fine il miliziano lo lascia scappare, fingendo un attimo di disattenzione. Dopo, il narratore riguarda le foto di classe. In mezzo c'è la faccia di chi lo ha lasciato scappare. Il narratore non sa chi è stato, forse non lo saprà mai. In questa situazione estrema, molto si può capire di ciò che significa « costruire una visione comune delle regole del vivere civile », e di quanto la scuola sia importante per arrivare a questo obiettivo.

L'apprendimento della letteratura si situa anch'essa « all'incrocio » di varie competenze : la padronanza di una lingua, gli strumenti critici che ogni discorso letterario veicola, i codici culturali che danno forma all'opera letteraria in questione, tanto più se postcoloniale.

In questo progetto la padronanza del metadiscorso non era estraneo all'obiettivo interculturale che si voleva raggiungere. Vari romanzi, ad esempio *Il grande orfano*, di Tierno Monénembo, presupponevano la comprensione del continuo flash-back e del flusso narrativo alla prima persona di un personaggio, l'orfano protagonista della vicenda ambientata in Ruanda, che al seguito degli orrori vissuti, ha perso la memoria. L'amnesia essendo coniugata con un difficile e fallimentare percorso di formazione, spettava al lettore la fatica di ricostruire l'identità del personaggio, e ciò presupponeva una competenza anche letteraria. Era necessario comprendere come le vicende del Ruanda e quelle parallele del piccolo adolescente, ora bambino di strada, si influenzassero a vicenda.

Anche l'evoluzione circolare del romanzo della scrittrice marocchina Yasmine Chami, *Cerimonia*, è stata afferrata in termini di ripensamento del destino dei personaggi femminili del romanzo, nel momento in cui la principale cerimonia della vita di una donna marocchina, il matrimonio, dà l'occasione a tutti i membri di una famiglia di riunirsi, ma anche di ripensare alle scelte sbagliate: chi si è sposata nonostante tutto per poter esistere nella società che altrimenti l'avrebbe rifutata, ma ora vive tristemente, chi si è sposata ma è sterile e quindi nonostante tutto viene emarginata, chi è stata tradita, le forme dell'esclusione al femminile si riavvitano in una narrazione che accentua il carattere circolare di un modo di vedere la realtà femminile che non accetta trasgressioni, né evoluzioni. Tuttavia quanto diversa la figura della donna marocchina rappresentata dalla scrittrice in persona: una donna giovane, colta, di successo, sposata felicemente e con figli, a suo agio nella padronanza duplice dei codici, sia occidentale, come scrittrice e docente universitaria, sia come intellettuale marocchina, in una società in effervescente evoluzione! Contrasti e contraddizioni che gli scrittori impersonano al di là delle loro opere, con la loro stessa problematica identità esibita.

4. Leggere, comunicare, condividere

Dovendo ridefinire le competenze comunicative al fine di integrarvi lo sviluppo di una competenza comunicativa interculturale, appare ovvio menzionare la focalizzazione sugli stereotipi e lo sviluppo delle capacità di evidenziare in discorsi e interazioni gli elementi culturali superficiali e quelli che possono favorire i contatti con l'alterità e la positività dell'interscambio culturale. La prima domanda che affligge uno (studente) migrante è spesso la richiesta di esplicitare i motivi del suo essere con noi: perché sei venuto qui? pensi di tornare là? Sono domande problematiche in quanto impongono una riflessione sul passato, forse segnato da conflitti, sul futuro pieno di incertezze, e sul presente forse in precario equilibrio.

Nel romanzo di Sikeena Karmali, scrittrice residente in Canada, nata in Kenia da genitori d'origine indiana, la narratrice ripensa alle parole della madre che si rammarica perché continua a passare da un paese all'altro, da una lingua all'altra, « *the world will dilute you* », le dice. Ma la figlia ricorda che, bambina, è stata cacciata in esilio: «*Having run once from a burning farm, I keep running*» (Karmali 2003 :33). Difficilmente potrà fermarsi in qualche luogo, la migrazione, se non la fuga, fa ora parte della sua identità.

Infine, qualche considerazione merita di essere fatta su ciò che tale esperienza di «lettura dell'altro» comporta anche nei confronti della pratica orale nell'insegnamento linguistico. Enrica Galazzi, interro-

gandosi recentemente sul destino del francese in Europa, sottolinea come «il rifiuto, la sanzione della pronuncia "non conforme", nascondono il rifiuto dell'altro, del diverso, dell'ignoto che può costituire una minaccia per la propria identità» (Galazzi 1993:52).
E ancora osserva che «in un mondo dalle distanze ravvicinate (per non dire azzerate), occorre ampliare la latitudine di accettazione della variazione, modificare la soglia che separa le variazioni ammesse da quelle rigettate come scioccanti o connotate negativamente, o estranee al proprio codice. Ma come? Agendo sulle norme fittizie, cercando di modificarle attraverso un'educazione linguistica e culturale che investa l'uomo nella sua totalità» (Galazzi 1993:60). Ciò significa che anche rispetto a un modello unico di pronuncia di una lingua straniera, occorre sforzarsi di uscire da questo «atteggiamento che infastidisce non poco alcune comunità extraeuropee, lasciando al parlante la possibilità di scegliere tra la variante che esprime più profondamente la propria identità (anche se meno "prestigiosa") e la variante sentita come legittima, secondo criteri di convenienza pragmatica» (Galazzi 1993:62).
Molti insegnanti potranno inquietarsi per questo atteggiamento di relativismo culturale che invade un territorio fatto di certezze, ma il mondo in costruzione potrebbe parlare poche lingue, sempre le stesse, e forse è più efficace far convergere ogni sforzo sulla possibilità effettiva di comunicare servendosi di una lingua straniera, senza vergognarsi se la pronuncia "tradisce" una identità plurale, nomade, bi o trilingue. In questo l'incontro con gli scrittori, realizzato sempre sul territorio comune a tutti della lingua seconda, è in grado di far percepire il vero obiettivo dell'apprendimento linguistico, cioè la comunicazione di un messaggio, la partecipazione allo scambio comunicativo, al di là della differenza degli accenti. Senza dover arrivare al virtuosismo di Sikeena Karmali, in grado di farsi capire in una decina di lingue, forse possiamo convincere chi ancora non è bilingue che un accento straniero non comporta necessariamente un'identità ostile: si può sperare che la società in cui viviamo non richieda un mimetismo linguistico totale a tutti i suoi membri. Si mimetizza chi teme di essere scoperto, in una situazione di guerra in atto o che si ritiene in ogni momento possibile. Chi non teme l'altro, non si cura di copiarlo esattamente in tutto, né l'altro dovrebbe chiederglielo.

Bibliografia

* BONO Irene, "Ti conosco perché ti ho letto", in "Volontari per lo sviluppo ", giugno 2005, pp. 57-59
* CANETTI Elias, *Crise de mots* in "La conscience des mots", Munich, Karl Hanser Verlag, 1973. Trad. Paris, Albin Michel, 1984
* CHAMI Yasmine, *Cérémonies*, Actes Sud, 1999. Trad. *Cerimonia*. Il Leone Verde Torino 2003
* d'Iribarne Philippe, *Culture et mondialisation. Gérer par delà les frontières*, Le Seuil, 1998
* DEVI Ananda, *Pawgli*, Gallimard, Paris, 2001. Trad. *Pagli Pazza*, Ibis, Como, 2004
* DIOP Boubacar Boris, *Murambi, le livre des ossements*, Paris, Stock, 2000. Trad. *Murambi, il libro delle ossa*, Roma, Edizioni e/o, 2004
* GALAZZI Enrica, *Il francese in Europa, fra cacofonia e polifonia* in "Réalités et perspectives francophones dans une Europe plurilingue". Actes du XIXe colloque de la "Società Universitaria per gli Studi di Lingua e letteratura francese". Saint-Vincent, les 6-9 mai 1993, Aoste, pp. 50-62.
* KARMALI Sikeena, *A house by the sea*, Georgetown, Ontario, Esplanade-Véhicule press, 2003
* KOMLA-EBRI Kossi, *All'incrocio dei sentieri. I racconti dell'incontro*, Bologna, EMI, 2003
* MONÉNEMBO Tierno, *L'aîné des orphélins*, Paris, Seuil, 2000. Trad. *Il grande Orfano*, Milano, Feltrinelli, 2003
* NAJJAR Alexandre, *L'école de la guerre*, Balland, 1999.trad. *La scuola della guerra*, Torino, il leone verde, 2003

Germania-Italia: Un confronto fatto di immagini e parole

Anna Biguzzi
SSIS Veneto

"Lasciatemi i miei pregiudizi ben fondati [...] e non fatemi confusione citando dati di fatto", scrive ironicamente Dietmar Polaczek nel suo libro *Istruzioni per l'uso per l'Italia* (1988).

È veramente possibile pensare senza pregiudizi? Chi è senza peccato.... Se non vogliamo parlare proprio di pregiudizi, dobbiamo quanto meno fare i conti con impressioni, sensazioni o aspettative che ci condizionano a livello emozionale, non necessariamente in senso negativo.

Il dipinto di Overbeck *Italia e Germania* (1828) presenta due graziose giovani donne in atteggiamento di affettuosa amicizia e rivela già in un certo senso un "pregiudizio": la Germania ha capelli biondi raccolti in una grossa treccia, l'Italia ha invece capelli neri. Continuando su questa linea, lo stereotipo per i tedeschi li vede alti, biondi, occhi azzurri, ordinati ed efficienti; gli italiani invece sarebbero di bassa statura, capelli e occhi scuri, magari simpatici ma confusionari e un po' improvvisatori. I tedeschi erano i "crucchi" (termine serbo-croato *kruch* che significa pane, usato nella seconda guerra mondiale per definire, in senso spregiativo, i soldati tedeschi e slavi), noi eravamo definiti "Makkaroni" o "Itaka". Nei decenni scorsi il nome Germania era sinonimo di industria e tecnica assolutamente affidabili, l'Italia offriva sole, mare, arte e buona cucina. Questa idea dell'Italia – a parte l'aspetto culinario – è ampiamente presente nella letteratura di viaggio da Goethe in poi. Scarsa invece è la conoscenza della Germania, come paese nel suo complesso, nella nostra tradizione culturale e non solo. Alla formazione di immagini reciproche non sono da dimenticare naturalmente quelle mediate dal cinema; tralasciando i film di guerra penso a *La dolce vita* e *Divorzio all'italiana* da un lato e a *Europa di notte* dall'altro, grazie al quale gli italiani fantasticarono a lungo sulla famosa Reeperbahn e le ragazze in vetrina ad Amburgo.

GERMANIA ERA SINONIMO DI INDUSTRIA E TECNICA L'ITALIA OFFRIVA SOLE, MARE, ARTE E BUONA CUCINA

Alcuni dati frutto di sondaggi

L'estate del 2003, nei mesi successivi all'infelice uscita del nostro presidente del consiglio durante la prima seduta a Strasburgo del semestre di presidenza italiana della UE, alcuni settimanali tedeschi hanno fatto dei sondaggi relativi allo stato dei rapporti fra Germania e Italia.

I seguenti dati risultano da un sondaggio condotto in Germania dal settimanale *Stern* e in Italia dalla Doxa.

Alla domanda su come fossero (estate 2003) i rapporti fra i due paesi, più del 60% da entrambe le parti li considerava buoni, poco più del 20% li riteneva peggiorati, meno del 10% proprio negativi.

Molto diversificate sono invece le valutazioni sulla simpatia reciproca.

Per i tedeschi gli italiani sono		Per gli italiani i tedeschi sono
21%	molto simpatici	10%
52%	simpatici	36%
24%	indifferenti	39%
3%	poco simpatici	15%

Significative anche le valutazioni sul carattere.

Per i tedeschi gli italiani sono		Per gli italiani i tedeschi sono
84	di buon carattere	22
55	erotici	4
87	amanti dei bambini	24
3	vestiti male	28
42	spocchiosi	20
11	meschini	12
4	privi di umorismo	21
34	affidabili	38

43	efficienti	34
68	colti	34
88	cordiali	29
41	ordinati	41

Il settimanale *Die Zeit* conduceva nello stesso periodo un sondaggio fra i propri collaboratori delle redazioni interna ed estere e loro amici e conoscenti. Sotto la lente le valutazioni su se stessi e gli altri di cittadini di dieci nazioni europee (Austria, Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Inghilterra, Italia, Olanda, Polonia, Spagna). Il sondaggio aveva un tono informale, a tratti scherzoso ma non per questo meno indicativo. È interessante vedere come dalle risposte sintetizzate dal giornale emergano giudizi condizionati da vicende storiche del passato, dalla cronaca recente e anche dal calcio. Dei complessivi cento giudizi incrociati riportiamo solo quelli dei tedeschi su se stessi e sugli italiani e viceversa.

I tedeschi pensano

di se stessi	La nazione non amata. Dopo azioni riprovevoli, sotto libertà vigilata.
dei tedeschi	Il popolo del nostro desiderio *(Sehnsucht)*, rumoroso, allegro, disinvolto, dal cuore caldo e scarsa solidità.

Gli italiani pensano

di se stessi	Politicamente incapaci, ma ci sanno fare, amati e sempre in grado di fare bella figura.
dei tedeschi	Efficienti, bravi negli affari, troppo ben organizzati per essere simpatici; turisti brutali.

Sempre il settimanale *Die Zeit* aveva aperto nella stessa estate 2003 un forum sul tema "Tipicamente tedesco", che aveva riscosso molto successo a giudicare dalla quantità di interventi dei lettori. Mi sembra interessante riportare due giudizi che si collegano a quell'immagine del tedesco ligio agli ordini che un po' tutti abbiamo:

1 "Essere tedesco significa attendere che il semaforo diventi verde anche se la strada è vuota."
2 "Tipicamente tedesca è la promulgazione di norme inutili o addirittura pericolose che riducono la responsabilità del singolo e la libertà personale. Esempio di una norma pericolosa: fermarsi quando il semaforo è rosso e attraversare con il verde. Non c'è da meravigliarsi se la Germania ha il record di incidenti mortali di cui sono vittime i bambini, che, attenti al colore del semaforo, non prestano attenzione alla strada e attraversano senza guardare."

Il turismo

L'Italia è sempre stata un paese del desiderio, ce lo confermano le numerose testimonianze dei viaggiatori del passato, commercianti, artisti e scrittori.

L'ITALIA È SEMPRE STATA UN PAESE DEL DESIDERIO

"Ed eccola la gente che dilaga in Italia, lo fa ogni barbiere e ogni macellaio: tutta quella tigliosa pigra massa dei filistei tedeschi si riversa anno dopo anno oltre i monti e torna indietro come identica pigra e tigliosa massa. Non vi è nulla che il filisteo possa imparare." Così scriveva Gerhardt Hauptmann nel 1898, sembra un atto d'accusa contro il turismo di massa.

Che cosa offriva e che cosa offre il nostro paese al visitatore, al turista? Il famoso dipinto *Goethe nella campagna romana"* di Tischbein (1787), con il poeta seduto su un sarcofago romano istoriato sullo sfondo di un paesaggio mediterraneo, viene ripreso da una copertina del settimanale *Der Spiegel* nell'estate 2003, attorniato da alcuni monumenti tipici, da belle ragazze su una spiaggia soleggiata, da una gondola e dal presidente del consiglio che emerge a mezzo busto dall'acqua, il tutto sopra il titolo "O Italia!".

È interessante consultare alcuni fascicoli della rivista *Merian*, che dal 1950 circa presenta un paese o una città attraverso foto e testi. Già nel 1962 un fascicolo era dedicato al Lago di Garda, da sempre zona di turismo tedesco: fra le numerose foto in bianco e nero una lavandaia sulla riva del lago e una giovane fruttivendola di Piazza delle Erbe, un idillio da paese un po' povero, ma bello! Il fascicolo dedicato alla Puglia è del 1972 e una delle foto a commento di un articolo sull'emigrazione dalla povertà del sud, presente lo scorcio di una stradina con donne sedute davanti alla loro casa in un paesino del Gargano. La *Zeit* dell'agosto 2002 accosta in modo critico due foto con figure femminili: due ragazze di Treviso che stanno andando in discoteca, appena scese

dalla macchina, e due donne di Crotone che dal balcone guardano *lo struscio*. Entrambe le foto corredano un lungo articolo sulla frattura socio-politica fra Nord e Sud. Fascicoli successivi di *Merian* sono dedicati ad altre regioni o città italiane: quello sulla Liguria (2001) ha immagini di colore locale, ma suggerisce anche specialità culinarie, solleticando il palato con una foto che riunisce il pesto, l'olio, il formaggio e una pianta di basilico. Una bella foto di uno scoglio delle Cinque Terre si presta con assoluta immediatezza a un confronto con la piatta spiaggia del Baltico disseminata di quelle *Strandkörbe* (ceste da spiaggia) in cui ci si ripara dal vento.

LAVORARE SULLA PUBBLICITÀ, STAMPATA E RADIO-TELEVISIVA, PUÒ OFFRIRE INTERESSANTI ELEMENTI DI CONFRONTO

Che cosa conoscono gli italiani della Germania? Fino a un decennio fa forse solo Monaco e l'*Oktoberfest*, oggi cerrtamente Berlino, ma poco forse della sua storia.

E a proposito di turismo estivo, mentre il settimanale *Siern* riempiva una pagina con una bella fetta di grana e scriveva "Ja, Grana padano." Non più dunque solo mozzarella (e pizza). Sulla base di questo e analoghi elementi (cfr. fascicolo *Merian* sulla Liguria) si può riflettere su come gusti e abitudini si siano modificati grazie a una maggiore frequentazione del nostro paese. D'altra parte parole come *espresso* e *cappuccino* fanno ormai parte del lessico quotidiano, come *ciao*, usato peraltro quasi esclusivamente per congedarsi al pari del tedesco *Tschüs*.

oltre alla solita polemica su scioperi, prezzi, qualità dell'ambiente, quest'anno ne è scoppiata una riportata dal quotidiano *Bild* che registra la rivolta dei tedeschi contro le regole imposte su alcune spiagge italiane: seno scoperto solo per chi prende il sole su sdraio o lettino, niente partite di calcio in tratti affollati, niente bottiglie di vetro, niente pezzi di costume appesi agli ombrelloni, niente alcolici prima del bagno: uffa, ma cosa si sognano questi italiani? Ci vogliono rovinare le vacanze, ma noi ce ne infischiamo dei loro divieti, dicono gli intervistati. Viene da chiedersi se farebbero lo stesso con quelli – sembra piuttosto rigidi – imposti nel parco naturale del Meclemburgo, che la rivista *Stern* nel bellissimo servizio sui vari paesaggi della Germania, luglio 2005, definisce di stampo *Vopo* (i famigerati custodi della invalicabilità del Muro).

Un confronto fra le pubblicità televisive di alcuni canali tedeschi e italiani mostra che in Italia prevalgono i prodotti alimentari, quelli tecnologici (soprattutto i telefonini) e le auto e che la durata dell'interruzione pubblicitaria è in generale più lunga. Gli orari serali dei programmi TV inoltre rispondono ad abitudini familiari diverse: in Germania la prima serata inizia fra le 20 e le 20,15.

Le serie televisive

Attribuisco un ruolo interessante alle serie televisive perché si svolgono generalmente – sia in Italia che in Germania – in ambienti normali con famiglie o gruppi di giovani le cui problematiche sono abbastanza condivisibili, favorendo un processo di identificazione utile a scopi didattici. Le serie offrono molti scorci di vita quotidiana, facilmente percepibili e descrivibili dagli studenti. È vero che anche per le serie tedesche le inflessioni regionali o dialettali possono rappresentare un problema, ma il contesto e la mimica lo risolvono in gran parte.

Suggestioni forse insospettate uti-

La pubblicità

Anche lavorare sulla pubblicità, stampata e radio-televisiva, può offrire interessanti elementi di confronto. In primo luogo sul piano del linguaggio verbale e figurativo. I giochi di parole sono divertenti e fanno riflettere: il tasso di nome Zero mescola scherzosamente il mondo animale e quello bancario, mentre la pubblicità per una nuova auto conclude il dialogo fra i due personaggi con le battute: "Ma cosa ci fai con quel dizionario?" – "L'offerta mi lascia senza parole"; la pubblicità televisiva per *Ente* (*Anitra*, detergente WC) si conclude "*Ente gut, alles gut*", giocando sulle parole *Ente* (anitra) e *Ende* (fine).

Da notare è il fatto che in Italia la figura del religioso (prete, frate, suora) viene utilizzata per reclamizzare un tipo di mele, un elettrodomestico, mozzarella e simili, per non parlare di San Pietro testimonial del caffé Lavazza. Che dire? Forse ciò può succedere solo da noi!

Quest'estate il *Corriere della Sera* riportava questo messaggio pubblicitario:

> **Danke!**
> Quando acquistiamo un'auto tedesca, i tedeschi ringraziano.
> *(seguono i simboli di cinque marchi italiani fra cui Ferrari, Fiat e Alfa Romeo)*
> **METTETECI ALLA PROVA**

li per la didattica della civiltà vengono, a mio giudizio, dalle serie poliziesche. Mi sembra interessante ricordare una notizia: la lettura del messaggio ai rapitori di Clementina Cantoni era stata affidata a Michele Placido che grazie a *La Piovra* era l'italiano più amato in Afghanistan.

Qualche anno fa è andato definitivamente in pensione l'ispettore Derrick, definito il volto tedesco più conosciuto. La TV tedesca offre varie serie poliziesche: *Der Alte, Cobra 11, Siska* – trasmesse anche da noi –, *Soko Köln, Soko Leipzig, Soko 5113, Der letzte Zeuge* ecc. Mentre Derrick era affiancato quasi solamente da Harry Klein e non brillava certo per gestualità e mimica – ma è fruibilissimo per un lavoro linguistico –, nel gruppo operativo del *vecchio* Kress, suo erede legittimo, composto anch'esso da soli maschi, spicca Axel Richter, giovane uomo di colore, piacente, sobriamente elegante e con un certo senso dell'umorismo; il giovane esperto della scientifica è ordinato, freddo, competente ed efficiente, verrebbe da dire: tipicamente tedesco. Il gruppo operativo di *Cobra 11* è diretto da una simpatica e gradevole signora che ha rapporti cordiali con i suoi collaboratori fra i quali spicca il turco Semir, un po' confusionario ma con buone intuizioni, che i compagni gli riconoscono. In *Soko Köln* c'è Daniela Fiori, italiana di seconda o terza generazione, dal tedesco perfetto e qualche pennellata di lessico italiano *osé*, mentre in *Soko Leipzig* opera lo spagnolo Miguel Alvarez (nato in Germania, però), anche lui un po' cialtrone a volte, ma ben inserito nel gruppo che spesso vediamo nella cucina del distretto di polizia intento a mangiare o a festeggiare un compleanno. Che si voglia trasmettere un'immagine più flessibile, meno "tipicamente tedesca" della polizia? Si tratta comunque di segnali importanti per sottolineare integrazione e pari opportunità.

I PROVERBI E I MODI DI DIRE SONO COMUNQUE SEMPRE UNA TESTIMONIANZA DELLA CULTURA TRADIZIONALE

E le serie italiane, *Il Commissario Rocca* o *Montalbano*, *La Squadra* o *La Omicidi*? A parte la differenza fra carabinieri e polizia, sono molto più presenti caratteristiche linguistiche regionali che renderebbero arduo a chi studia l'italiano superare dei test di comprensione. Le varie puntate sono inoltre collegate fra di loro da una storia parallela alla vicenda criminale principale, o una storia ancora in fase di soluzione o una storia familiare. Il tono generale è spesso connotato da battute, umorismo e comunque "tipicamente italiano", se vogliamo usare uno stereotipo. Il messaggio che emerge è che malgrado ci siano tante cose che non funzionano o funzionano male, carabinieri e polizia fanno il loro lavoro e lo sanno fare bene. In Germania questo tipo di messaggio probabilmente non serve.

Le festività e i modi di dire

Infine per tornare alle parole possiamo lavorare su due fronti: il calendario delle festività fa emergere un aspetto tipico della Germania, cioè le festività religiose differenziate fra regioni cattoliche e regioni protestanti, mentre le festività civili permettono di riflettere anche sulla storia recente (unificazione tedesca); i proverbi e i modi di dire che talvolta coincidono alla lettera e talaltra si differenziano, sono comunque sempre una testimonianza della cultura tradizionale, fruibili anch'essi per indagarne certe caratteristiche storiche e sociali. Un lavoro utile può essere la presentazione di uno schema contenente i proverbi e i modi di dire nelle due lingue che gli studenti devono accoppiare in modo corretto, un esercizio non solo linguistico ma anche di logica e intuizione.

Per informazioni sulle serie televisive citate:
http://www.viaggiio-in-germania.de/derrick.html
http://www.tuttobaviera.it/derrick.html
http://digilander.libero.it/krimiserie/intro.htm

e sui calendari delle festività
http://www.reise-nach-italien.de/feiertage.html

La autenticidad de la comunicación: punto clave en la clase de español

Mariarita Casellato
Liceo Scientifico Statale "N. Copernico" Bologna

Antes de empezar mi breve recorrido en cuanto a lo qué significa y lo que conlleva hablar de la autenticidad de la comunicación, quiero comenzar citando una frase pronunciada por "la Agrado" en la entrañable película de Pedro Almodóvar, Todo sobre mi madre: "Una es más auténtica cuanto más se parece a lo que ha soñado de sí misma". Esta frase condensa para mí el recuerdo de los buenos deseos y de las aspiraciones de apertura de cuando empecé a dar clases de lengua extranjera. Aunque la cita pueda parecer extravagante, creo que la declaración de Agrado tiene mucho que ver con el motivo que nos ve aquí reunidos.
Vamos a reflexionar sobre qué significa **autenticidad** en la comunicación y, en la medida de lo posible sobre cómo conseguirla. Sin embargo, antes de afrontar ese tema, me parece importante recordar las dos primeras acepciones que del término "auténtico, ca" se recogen en el Diccionario de la Real Academia Española:

1. adj. Acreditado de cierto y positivo por los caracteres, requisitos o circunstancias que en ello concurren.

2. adj. coloq. Honrado, fiel a sus orígenes y convicciones. *Es un tío muy auténtico*

De hecho creo que **autenticidad,** dentro de la enseñanza de una lengua extranjera, conlleva las dos ideas: por un lado, los requisitos esenciales que deben tener toda actividad que proponemos en una clase de Español Lengua Extranjera; por otro, los valores que deben guiar a cada docente de Lengua Extranjera que emprendió el duro, pero magnífico oficio de enseñar.
Vamos a ver el porqué.

Ejemplos

Empecemos por estos ejemplos. Se trata de reflexionar sobre tres tipos distintos de ejercicios/actividades (1, 2, 3) que podemos encontrar en diferentes métodos para la enseñanza de Español Lengua Extranjera, o que podemos construir nosotros mismos. Se han agrupado por objetivos (A, B, C) para facilitar la discusión.

A - Objetivo: Obtener información sobre gustos, aficiones, hábitos, etc...

1) Haz pequeños diálogos según el modelo. Utiliza los términos de la lista siguiente.
Ejemplo: *¿Qué prefieres hacer durante el fin de semana? Me gusta ir al cine*

El fin de semana	Escuchar	Cine
Los domingos	Ir	Playa
Por la noche	Ver	Tele
En verano	Salir	Casa
De vacaciones	Estar	Amigos
Los sábados	Quedar	Música

2) Paco y Ana se encuentran en una fiesta de cumpleaños y hablan de sus gustos y preferencias. Haz el diálogo con tu compañero/a.

3) *Felicidades*
En parejas, tenéis que elegir regalos de cumpleaños para dos compañeros de clase. Preparad primero tres preguntas para obtener información sobre sus gustos, sus necesidades, sus hábitos.

Haced las preguntas a estos dos compañeros y después decidid qué regalos les vais a hacer.

B – Objetivo: Expresar obligación

1) Construye diálogos con las expresiones propuestas, utilizando el verbo *Tener que*, según el modelo *¿Nos vemos hoy a las 5? No, hoy tengo que ir al dentista*

Ir al cine	Hacer los deberes
Salir juntos	Ayudar a mi hermano
Quedar esta noche	Cuidar de los niños
Ir al restaurante	Trabajar
Ver la tele	Acostarse pronto

2) Eres un ejecutivo de una empresa española y tienes muchos compromisos: habla con tu secretaria para fijar una cita con el director de otra empresa. Haz el diálogo con tu compañero /a

3) Tienes una semana con muchos compromisos. Rellena tu agenda, luego, sin que tu compañero la vea, decidid cuando podéis encontraros.

C – Objetivo: narrar hechos en pasado

1) Rellena los espacios vacíos con las formas adecuadas del verbo. Elige uno de los verbos a continuación: Volver, estar, ver, casarse, ir.

- Ayer .....al cine con mis amigos
- El verano pasado ..... en la playa
- El otro día nos ..... en la Plaza Mayor
- A los 24 años me ..... con Pedro
- Hace tres semanas Juan ..... de México

2) Paco y Enrique se encuentran y hablan de cómo pasaron el fin de semana. Haz el diálogo con tu compañero.

3) Vamos a escribir la historia de una persona que conocemos. Formad grupos según vuestras preferencias. Podéis escoger un personaje público, una persona anónima que pueda ser representativa de la gente de vuestro país o ciudad, o una persona de vuestro círculo de conocidos. Al final cada grupo presenta a la clase a su nuevo personaje.

¿Hay algunos ejemplos más "auténticos" que otros? ¿Cuáles? ¿Por qué?
A ver si logramos dar una respuesta convincente a través de las consideraciones que responden a la pregunta clave que sigue.
¿Por qué hay que llevar a cabo un aprendizaje/ una enseñanza "auténticos"?
A partir de ahora voy a ofrecer siete motivos para justificar la necesidad de recurrir a una enseñanza "auténtica", tanto en los contenidos como en la forma, con objeto de atender la demanda de aprendizaje del Español Lengua Extranjera.
El consejo es que, al terminar la lectura de cada punto, se acuda otra vez a los ejemplos y se compruebe cuáles están conformes con lo que se afirma.

EL LENGUAJE NO SE DESARROLLA SIN NECESIDAD DE COMUNICACIÓN

1. Porque el lenguaje no se desarrolla sin necesidad de comunicación y para que se dé realmente esa comunicación cada acto comunicativo[1] debe tener en cuenta:

[1] la comunicación tiene las siguientes características:
a) es una forma de interacción social y en consecuencia se adquiere normalmente y se usa mediante la interacción social;
b) implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad en forma y contenido;
c) tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que rigen el uso apropiado de la lengua y ofrecen referencias para la correcta interpretación de las expresiones;
d) se realiza bajo limitaciones psicológicas y otras condiciones como restricciones de memoria, fatiga y distracciones;
e) siempre tiene un propósito (por ejemplo, establecer relaciones sociales, persuadir o prometer);
f) **implica un lenguaje auténtico, opuesto al lenguaje inventado de los libros de texto**; y
g) se juzga que se realiza con éxito o no sobre la base de resultados concretos.
(Canale M. 1995:64)

- La **intencionalidad.** Se trata de un elemento de orden extralingüístico, el hablante da forma a sus intenciones en la medida en que persigue algún objetivo al usar la lengua y al comunicarse.
- El **contexto.** Los participantes en una situación de comunicación, siempre poseen una gran cantidad de datos sobre el contexto lingüístico y extralingüístico. Estos conocimientos determinan en gran medida las formas lingüísticas que usamos al comunicarnos.
- La **construcción cooperativa del discurso** entre hablantes, lo cual conlleva la construcción de **unidades superiores al enunciado**. De hecho no hablamos mediante frases sueltas.
- La imprevisibilidad, ya que el discurso generado se desarrolla de forma imprevisible tanto en la forma como en el contenido.

En consecuencia, tenemos que asumir que hay que usar la Lengua Extranjera como instrumento de comunicación en situaciones auténticas. Por lo tanto, ya no es suficiente con enseñar a nuestros alumnos reglas gramaticales, ni basta con entrenarles mediante simulaciones de situaciones concretas, sino que también hay que partir de la realidad del propio alumno para exponerle a un auténtico acto de comunicación[2]. Para desarrollar la comunicación es necesario ejercitarla, ya que la comunicación es un proceso dinámico y se relaciona con nuestras capacidades.

HAY QUE USAR LA LENGUA EXTRANJERA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN EN SITUACIONES AUTÉNTICAS

2. Porque los alumnos de una Lengua Extranjera, los "aprendientes", como se afirma en el Marco Común de Referencia, son **agentes sociales,** miembros de una sociedad que tiene **tareas** (MCR, 2004:20)[3]. A partir de ahí podemos deducir que la metodología que mejor respeta esos principios básicos de la comunicación es el *Enfoque por tareas.*

3. Porque es la única forma de ser coherente con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y, al mismo tiempo, respetuoso con la persona "aprendiente".

Desde esta perspectiva, insistimos en identificar en el *Enfoque por tareas* la propuesta didáctico-metodológica más adecuada, que nos permita perseguir una comunicación auténtica. Así,

- se considera a quien aprende como un **sujeto activo** (el alumno es consciente de su itinerario de aprendizaje, negocia y colabora con el profesor y con sus compañeros – léase espíritu de cooperación, *aprendizaje cooperativo*- y además opera y se involucra en primera persona, ya que cada actividad tiene en cuenta una **motivación** alta) y como el **centro** de cada actividad de enseñanza/aprendizaje
- se pone atención a los procesos, respetando el **proceso de aprendizaje** "se origina en la motivación, en la necesidad de resolver una situación comunicativa; a partir de ahí provoca la formación de hipótesis, la selección de recursos, el contraste de las hipótesis para corregirlas o confirmarlas y se potencia el refuerzo con la práctica y la interacción comunicativa" (Fernández S. 2003), se tienen en cuenta las **variables individuales** de carácter cognitivo y afectivo;
- y, finalmente, se pretende desarrollar la **autonomía** del alumno (involucrándolo en decisiones, poniendo en práctica estrategias de aprendizaje, identificando y resolviendo problemas, llevándole a autoevaluarse...)

Creo que a estas alturas ya no podemos pasar por alto las aportaciones provenientes de la sociolingüística y de la psicolingüística, de la teoría del aprendizaje, de la teoría de la educación y, sobre todo, de los estudios sobre la adquisición de las lenguas extranjeras. Y, dicho sea de paso, no podemos subestimar dentro de la investigación psicológica y educativa, las tendencias relacionadas con el constructivismo que sostiene que

2. "La práctica de procesos de comunicación en el aula y la transferencia de esta práctica a situaciones reales de comunicación requerirá el desarrollo de procedimientos metodológicos adecuados que permitan desarrollar actividades de comunicación y actividades de aprendizaje en contextos significativos y estimulantes para los alumnos. Las tareas pueden ser, en este sentido, una solución práctica, perfectamente coherente con los principios del enfoque comunicativo". (García Santa -Cecilia A. 1995:156)

3. "El enfoque aquí adoptado, en sentido general, **se centra en la acción** en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como **agentes sociales**, es decir, como miembros de una sociedad que tiene **tareas** (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto
Hablamos de **tareas** en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un **resultado concreto**. El **enfoque basado en la acción** tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales (...) así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como **agente social**".

el que el aprendizaje es esencialmente activo.

3. Porque se trata de algo **significativo** dentro de la experiencia de aprendizaje del alumno. Si tenemos presente todo lo que acabamos de mencionar, lo que se aprende penetra hasta las esferas cognitivas más profundas y cambia la manera de ser. Vale aquí recordar lo que en el *Marco común de referencia* se encuentra a propósito de las competencias generales del individuo: *savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre* (MCR 2002:22-23) .

NO PODEMOS SUBESTIMAR LAS TENDENCIAS RELACIONADAS CON EL CONSTRUCTIVISMO

5. Porque la lengua no sólo es el "instrumento privilegiado de la comunicación, ya que nos sirve para entendernos y comunicarnos, sino también porque nos permite expresarnos y apropiarnos de la realidad circundante, es decir, nos posibilita la comprensión de una nueva realidad, el intercambio e incluso la **integración**" (Fernández S. 2003). Sin embargo hay que subrayar que todo esto se alcanza mediante unos procesos auténticos, donde en este caso "auténtico" no sólo significa algo acreditado como cierto y verdadero, sino algo que también es "fiel a sus orígenes y convicciones".

A LENGUA OS PERMITE XPRESARNOS APROPIARNOS E LA REALIDAD IRCUNDANTE

6. Porque auténtico va de la mano con democrático, cooperativo, solidario, heterófilo, algo que tiene mucho que ver con lo "intercultural". Si aprendemos/enseñamos a **comunicarnos de verdad** será más fácil no sólo que la "forma" sea auténtica, sino que también lo sean los "contenidos". Si no fingimos la lengua transmitirá lo que somos, lo que sentimos y nos ayudará a construir unas relaciones más "auténticas", más personales, más enriquecedoras, donde realmente nos comunicaremos como personas y no como *fantoches esperpénticos* .

AUTÉNTICO VA DE LA MANO CON DEMOCRÁTICO, COOPERATIVO, SOLIDARIO, HETERÓFILO

7. Porque la finalidad del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas extranjeras es acercarse al "otro" y a lo "otro" **de manera auténtica,** para así comprenderlo, aceptando las diferencias culturales como algo positivo y enriquecedor y, en última instancia, poder llegar a cambiar nuestros esquemas. Esto, que ya de por sí es integrador, contiene una actitud hacia las otras culturas que nos lleva hacia la comunicación intercultural[4]. O, para decirlo de otra manera y recordando nuevamente la frase con la que empecé este artículo, volvamos a nuestros valores originarios, a lo que "siempre soñamos de nosotros mismos". Posiblemente esos valores no son muy diferentes de los que encontramos citados en los escritos de algunos sociólogos y antropólogos, esto es, "valores que nos ayuden a comprender el mundo y a enfrentarnos a sus desafíos: solidaridad, tolerancia, cooperación, justicia, igualdad, generosidad, amabilidad" (Méndez Santamaría M.)

Desenlace feliz

Finalmente, si queremos perseguir un objetivo de comunicación intercultural dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, hay que estar convencidos que eso debe arrancar de una enseñanza que siga un enfoque realmente "comunicativo" (véase sobre todo los puntos 1 y 3) y, por tanto, debe ser el resultado de un proceso formativo que favorezca la relación con los demás a través de dinámicas abiertas, interactivas e integradoras.

" La interculturalidad se inicia en la fraternidad existencial y culmina en la alegría del encuentro", bonito, ¿no? Es lo mejor que he encontrado dicho por un economista[5].

Postdata

¿Cuál es el ejemplo que mejor respondía a todo eso? ¿El 1, el 2 ó el 3?

LA INTERCULTURALIDAD SE INICIA EN LA FRATERNIDAD EXISTENCIAL Y CULMINA EN LA ALEGRÍA DEL ENCUENTRO

Sin duda el 3. Aunque hay que mencionar alguna cuestión más para aquellos lectores que no estén familiarizados con los principios del *Enfoque por tareas*.

Las actividades n. 3 son todas ellas **tareas finales**, no estoy hablando de tareas facilitadoras o posibilita-

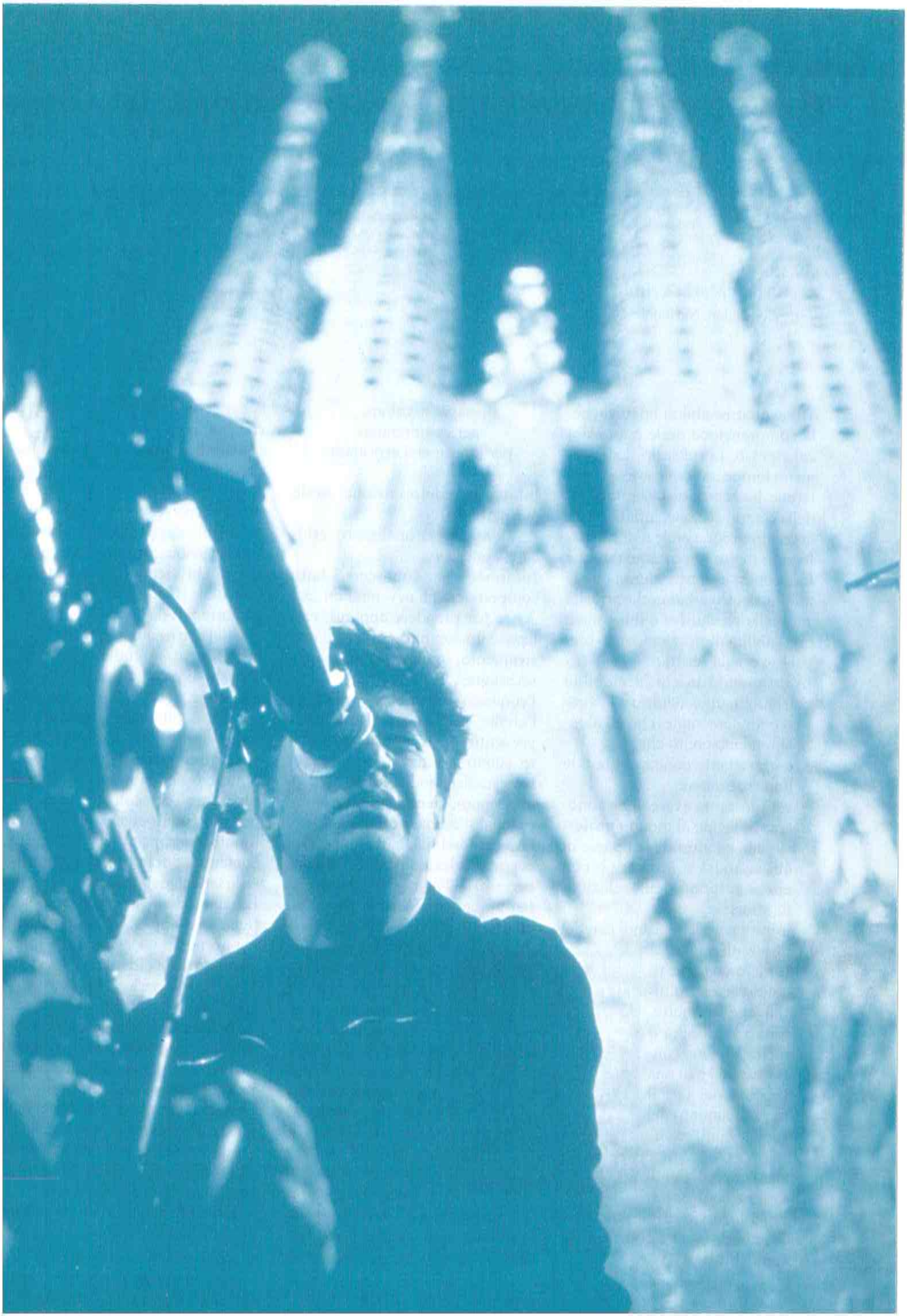
4. "La comunicación intercultural se produce sólo cuando uno de los grupos, o ambos, comienzan a asumir los significados del otro. Cuando la comprensión del otro (grupo B) es parte de la malla de significados compartidos que dan sentido a lo cotidiano en el grupo A" Tomás R. Austin Millán (www.angelfire.com/emo/tomaustin/intercult/comintres.htm)

5. Jordi Cussó Porredón, en http://www.ua-ambit.org/convivencia.htm

doras, sino del producto final que hay que perseguir y que es el motor de toda actuación. Pero, obviamente para llegar a eso en cada paso habrá que tener en cuenta que, como dice Nunan (1989), "una tarea comunicativa es un fragmento de la actividad de la clase que involucra a los alumnos en la comprensión, la manipulación, la producción o la interacción en la lengua meta, mientras su atención se concentra fundamentalmente en el sentido más que en la forma".

Bibliografía

* Arias J.(1998), *Un Dios para el 2000 contra el miedo y a favor de la felicidad*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
* Benetti G. - Casellato M. - Messori G. (2004), *Más que palabras, Literatura por tareas*, Difusión, Barcelona.
* Bruner J.S.(1990), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
* Canale M., "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" en Llobera M. (a cura di) (1995), *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, (Colección investigación didáctica), Edelsa, Madrid.
* Council for Cultural Cooperation (a cura di) (2002), *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes para la traducción en español.
* Domenici G. (2000), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza,Roma-Bari.
* Fernández S. (1996), *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
* Fernández S. (a cura di) (2001), *Tareas y proyectos en clase*, Edinumen, Madrid.
* Fernández S. (2003), *Propuesta Curricular y Marco común de refererencia europeo, Desarrollo por tareas*, Edinumen, Madrid.
* Gagné R.M. (1990), *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma.
* García Santa -Cecilia A. (a cura di) (1995), *El currícolo de español como lengua extranjera*, (Colección investigación didáctica), Edelsa, Madrid.
* Gardner H. (1991), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
* Gardner H.(2005), *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Feltrinelli, Milano.
* Giovannini A. - Martín Peris E.-, Rodríguez M - Simón T., (1996) *Profesor en acción – voll. 1, 2, 3*, Edelsa, Madrid.
* Lefrançois G. R. (1997), *Psicologia per insegnare*, Armando, Roma.
* Llobera M. (a cura di) (1995), *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, (Colección investigación didáctica), Edelsa, Madrid.
* Martín Peris E. - Sans Baulenas N.(2003), *Gente 1*, Difusión, Barcelona.
* Nunan D.(1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, CUP, Cambridge.
* Pujol Berché M. - Nussbaum L. - Llobera M., (1998) *Adquisición de lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid.
* Zanón J. - Hernández M. J. (1990), *La enseñanza de la comunicación en la clase de español*, in "Cable"n. 5, pp. 19-27.
* Zanón J.(1990), Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras, in "Cable"n. 5, pp.12-18.
* Zanón J.(1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid.
* http://www.angelfire.com/emo/tomaustin/intercult/comintres.htm (Tomás R. Austín Millán)
* http://intercultura-net.com/web/ (Manuel Méndez Santamaría)
* http://www.ua-ambit.org/convivencia.htm (Jordi Cussó Porredón)
* http://solidaridad.universia.es/multiculturalidad/interculturalidad.htm
* http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_00.htm
* http://www.rae.es



Dal testo orale alla realtà professionale

Anna Maria Crimi
Consigliere Nazionale ANILS

Tra le quattro abilità linguistiche, la comprensione orale è quella a cui spesso i professori dedicano meno tempo. Al contrario è quella che invece costituisce la base della comunicazione, infatti senza la comprensione orale non c'è dialogo. È molto importante dunque fare capire ai nostri alunni che le abilità ricettive hanno la priorità su quelle produttive e integrate e che l'abilità di ricezione orale prevale su quella scritta.

In un mondo in cui la mobilità nell'ambito universitario o lavorativo è fondamentale che gli alunni si rendano conto che

- è importante conoscere la o le lingue straniere;
- è importante avere delle conoscenze legate al mondo professionale o culturale del paese in cui si andrà a lavorare o con cui si avranno della relazioni di affari;
- intrattenere le relazioni con degli stranieri implica tutta una serie di conoscenze culturali che permetteranno la riuscita o meno di una contrattazione o di una interazione; (es. il riconoscimento dei ruoli sociali, etc.).

UNA SERIE DI CONOSCENZE CULTURALI PERMETTERANNO LA RIUSCITA O MENO DI UNA CONTRATTAZIONE O DI UNA INTERAZIONE

E visto che gli alunni dovranno confrontarsi nella loro vita professionale o universitaria con l'ascolto essi dovranno abituarsi a

saper ascoltare
per comprendere
per poi sapersi esprimere.

Infatti la comprensione orale permette di:

Apprendere per analizzare, criticare, conoscere, ...

Informarsi per conoscere i fatti, comprendere gli avvenimenti,....

Agire per prendere appunti, realizzare un compito, utilizzare uno strumento, intervenire in una discussione, ...

Per questo si dovrebbe "apprivoiser l'oreille" prima e poi "l'entraîner" per **sentire** (percepire un particolare suono tra tanti), **selezionare** (cercare degli indizi in funzione di uno scopo), **identificare riformulare** (analisi e sintesi del messaggio), **fare** (per esempio istruzioni d'uso: occorre selezionare gli elementi necessari all'azione desiderata).

Per aiutare e stimolare gli alunni all'ascolto è necessario associare le attività a immagini, azioni, supporti visivi per contestualizzare l'ascolto stesso. Le attività proposte dovrebbero addestrare gli alunni a discriminare i suoni comunicativi al riconoscimento di schemi di intonazione usati, a sviluppare la capacità di interpretazione di atteggiamento e intenzione del parlante. Altre attività dovrebbero essere proposte per sviluppare la capacità di inferenza: dedurre vocaboli nuovi dal contesto in cui si incontrano per rendersi conto che c'è comprensione anche senza conoscere tutte le parole udite. Si dovrebbero scegliere sempre dei messaggi adeguati all'età, al livello d'istruzione, al retroterra culturale di chi ascolta, formulati con un codice linguistico riconoscibile, corredati da elementi paralinguistici che ne completino la comprensione o la rendano possibile allorché il solo codice linguistico risultasse poco chiaro, attraenti per chi ascolta, cioè suscitatori di interesse personale o appagante per gli interessi personali.

Tutto ciò può aiutare i discenti a superare gli ostacoli che si sovrappongono alla percezione (sordità fonologica, opacità culturale dei contenuti, difficoltà nel segmentare la catena del parlato, ...).

Le più moderne teorie glottodidattiche e "l'approche actionnelle" hanno posto l'accento sulla integrazione della didattica comunicativa con una serie di compiti parziali (tâches) o addirittura di progetti complessi (projets) che mettono a confronto l'apprendente non soltanto con la lingua straniera in quanto sistema ma con tutta la serie delle attività in cui la lingua è normalmente inserita.

Di conseguenza per delle attività di ascolto attivo secondo la prospettiva azionale bisognerà

- mettere l'allievo in una situazione di ascolto attivo: le attività proposte devono essere centra-

te sulla risoluzione di problemi e sullo svolgimento di compiti precisi;
- variare il tipo di comprensione proposta; proporre attività che seguano il movimento dal noto al non noto;
- tenere conto del livello di autonomia raggiunto dagli allievi;
- scegliere dei documenti che corrispondano alle loro capacità e alla loro esperienza (linguistica e culturale).

E' possibile facilitare l'ascolto mettendo in atto delle strategie di ascolto quali:
l'indagare sul contesto comunicativo e sugli elementi paralinguistici; formulare delle ipotesi e inferire il significato a partire da altri supporti es. quelli iconografici.
Ed è possibile facilitarlo spiegando agli alunni che ascoltare significa comprendere lo scopo del messaggio, scoprire le caratteristiche di colui che parla (la voce, l'intonazione, ...); il tipo di supporto (persona, registrazione, ...) il luogo,... e che esistono diversi tipi di ascolto:
- de *vielle* che si realizza in maniera incosciente e che non è strettamente finalizzato alla comprensione;
- *globale* che è finalizzato a scoprire il significato globale del testo;
- *selective* quando l'ascoltatore sa ciò che cerca, coglie e seleziona le informazioni che ricerca;
- *détaillée* che consiste nel ricostituire parola per parola l'intero documento.

E diverse fasi:
- una fase di preascolto che consiste nella formulazione di ipotesi sul documento che ci si appresta ad ascoltare. Può essere condotta in vari modi: mostrando delle immagini che si riferiscono all'argomento o anticipando l'argomento o approfondendo il lessico ad esso relativo;
- una di ascolto che può prevedere diversi ascolti ripetuti (dalla comprensione globale a quella dettagliata);

un dopo ascolto che prevede lo svolgimento di attività di consolidamento di quanto appreso dopo o durante l'ascolto.
E anche importante come già detto dare un compito da svolgere prima di sottoporre l'alunno all'ascolto e accompagnare le attività con altri supporti. La correzione delle attività può avere luogo individualmente o con tutta la classe poiché è più facile chieder aiuto ai compagni che all'insegnante.
E visto che i nostri alunni quando saranno inseriti nel mondo del lavoro dovranno avere oltre che delle conoscenze legate al modo professionale anche quelle culturali che potranno sicuramente facilitare la riuscita di una contrattazione o di una interazione, dobbiamo fornire queste conoscenze anche attraverso l'ascolto affinché non abbiano dei problemi durante una riunione di affari, una telefonata, un colloquio di lavoro, ecc.
Nello scegliere le attività dobbiamo selezionare argomenti legati alla storia del paese, al mondo scolastico, alla pubblicità, dovremmo selezionare trasmissioni radiofoniche o televisive, ascolti di segreteria telefoniche, guide che presentano dei monumenti, oltre che i soliti dialoghi (prenotazione di viaggi, di hotel, richieste di informazioni, ...) pensando alle innumerevoli situazioni nelle quali si ritroveranno i nostri alunni.

ARGOMENTI LEGATI ALLA STORIA DEL PAESE, AL MONDO SCOLASTICO, ALLA PUBBLICITÀ

Pratiques de classe

Mais revenons au lien entre le texte oral et le domaine professionnel, en entraînant nos élèves à l'écoute (il s'agit d'un savoir faire) on leur présente aussi des savoirs. Ces savoirs sont soit linguistiques soit culturels et conjugués entre eux permettront à nos élèves d'être à l'aise en toute situation de communication. Pour les préparer à leur futur il est important de leur apprendre des petits trucs pour ne pas rester bouche bée devant un étranger qui en parlant utilise par exemple aussi des proverbes.
On peut leur donner tout d'abord une liste de locutions idiomatiques et de proverbes.
Ils apprendront ainsi que "Avoir le bras long" signifie "Avoir de l'influence", "Q' y mettre le prix" signifie "Accepter de payer ce qu'il faut pour obtenir quelque chose", que "tre en bonne posture" signifie "tre dans une situation favorable" etc.
Pendant les cours, à travers l'écoute, les élèves devront apprendre aussi que les règles du savoir-vivre diffèrent d'un pays à l'autre et encore plus celles du savoir-vivre professionnel. Afin qu'ils soient à l'aise en France lors de leurs futurs voyages, il ne suffit pas de parler la langue, il faut aussi saisir l'esprit, savoir agir et réagir de façon appropriée dans les relations professionnelles.
Voici des conseils (tirés de *Tour d'Horizon. Les données commerciales*) à leur donner qui sont en relation avec les activités de compréhension orale.
Si l'entreprise envisage des acquisitions à l'étranger, si on doit communiquer avec des vendeurs ou des acheteurs étrangers etc. il faut être préparés à l'interculturel et prévoir des écoutes ou des lectures afin de ne pas échouer.
Pour cela il faut tout apprendre sur le futur interlocuteur, savoir comment il vit et comment il travaille, découvrir ce qui peut le choquer et même comprendre la

façon dont il perçoit notre pays et notre culture. Tout cela est nécessaire afin de mieux comprendre les futurs partenaires.
Rappelez aux élèves que toute leur personnalité, la langue qu'ils utiliseront, pour proposer la qualité des produits ou des services ou pendant les entretiens d'embauche et donc l'adaptation à la culture des interlocuteurs leurs permettront de réussir et d'éviter les malentendus.
Lorsqu'on étudie les relations interculturelles entre les différents pays, il faut prendre en compte les éléments spécifiques car ce sont eux qui déterminent si les négociations seront une réussite ou un échec.
Il est utile de savoir à l'avance quels peuvent être les traits spécifiques des interlocuteurs à venir. Sont-ils conformistes ou individualistes? Obéissent-ils aux règles ou aiment-t-ils improviser? Préfèrent-t-ils la sécurité à l'innovation?
Il faut rappeler que dans un premier temps, lorsque on ne connait pas l'interlocuteur il ne faut pas lui poser des questions trop personnelles.
Pourquoi leur faire écouter des enregistrements sur un sujet lié au système éducatif?
Parce que connaître certains aspects distinctifs de la culture et du système éducatif d'un pays étranger permet de sélectionner efficacement l'équipe qui y sera la plus appréciée pendant les négociations et de préparer de meilleures approches professionnelles. Cela sera utile aussi pendant l'entretien d'embauche pour bien présenter le parcours scolaire.
Leur proposer des visionnements sur un entretien d'embauche leur pourra permettre d'être mieux préparés à ce moment.
Les élèves verront comme il faut avant tout faire une préparation minutieuse en construisant l'argumentaire et se préparer même physiquement et psychologiquement.
Il y a un certain nombre de points-clés à étudier avant n'importe quelle négociation ou n'importe quel voyage à l'étranger. Ces points concernent les entreprises et les individus qui les composent car les méconnaître serait risqué et cela pourrait donner une mauvaise image de la société qu'on représente. Avant de décider avec qui prendre rendez-vous, à qui présenter le projet ou le produit que votre société vous a confié, il est nécessaire de savoir si l'entreprise avec laquelle vous voulez travailler à une forte hiérarchie, compartimentée ou s'il s'agit d'une entreprise à la hiérarchie plate, avec la libre circulation des informations d'un département à l'autre.
Pendant nos cours on doit proposer aussi des échanges entre des personnages qui se présentent.
En effet les premiers contacts sont toujours déterminants et il faut considérer en priorité ce qu'on appelle les " formes de politesse ", puisqu'elles vont conditionner les attitudes futures entre les interlocuteurs. Lorsque on parle la langue des interlocuteurs, le tutoiement et le vouvoiement doivent être bien entendu manipulés avec une très grande précaution.
Attention aussi aux poignées de mains qui ne sont pas toujours forcément systématiques.
Si on rencontre un partenaire ou un client pour la première fois il faut évidemment le vouvoyer. Il faut le regarder toujours droit dans les yeux et faire attention aux gestes. Donc être courtois et discret.
Il faut se présenter en indiquant le nom et la fonction et se rappeler qu'en France entre les employés et les cadres on se vouvoie. Certains cadres, toutefois, appellent par leurs prénoms leurs employés tout en les vouvoyant. C'est une question de hiérarchie ! Il faut aussi faire attention à l'habitude française d'appeler les hommes par leur seul nom de famille.
Les relations personnelles peuvent faire échouer un voyage d'affaires et il est nécessaire de bien connaître l'interlocuteur, ses horaires pour savoir quand le contacter et quand prévoir des rendez-vous.
Quand on rencontre un nouvel interlocuteur, on a quelques secondes pour lui faire une première impression avant même de parler.
La façon de communiquer joue un très grand rôle dans la vie des entreprises et il faut en connaître les règles de base.
Les Français supportent mal les silences et prennent pour de la réticence et de la mauvaise volonté, voire de la malhonnêteté, une expression orale limitée.

EN AFFAIRES LA DISTANCE PHYSIQUE ENTRE DEUX PERSONNES PEUT DÉCLENCHER DES RÉACTIONS INSTINCTIVES POSITIVES OU NÉGATIVES

En affaires la distance physique entre deux personnes peut déclencher des réactions instinctives positives ou négatives et dans ce cas elles peuvent nuire à une bonne relation.
Selon la position hiérarchique dans l'entreprise on pourra appeler directement le partenaire ou sa secrétaire pour solliciter, fixer un rendez-vous ou établir le programme du voyage. De toute façon il faut le préparer soigneusement et négocier les dates et le programme avant de l'annoncer par écrit. Il faut donc écouter bien l'interlocuteur. Le laisser s'exprimer puis poser les questions pertinentes qu'on a préparées à l'avance. Il faut choisir les réponses et ne pas oublier qu'on représente l'entreprise.
Pendant les réunions on doit connaître les attentes des partenaires.

Par exemple, si on est habitués aux prises de décision pendant les réunions il ne faut pas considérer d'avoir perdu votre temps si la réunion à laquelle on a assisté sert à diffuser des informations.
En France les réunions servent essentiellement à communiquer l'information, à présenter l'avancement d'un projet et à prendre quelques décisions mineures.
Un ordre du jour détaillé, permettra de préparer mieux la réunion.
Les horaires peuvent être un point de divergence alors il faut les respecter que ce soit spontanément ou avec effort.
La ponctualité est de rigueur et il vaut mieux arriver un peu à l'avance. Lorsque on entre dans la salle de réunion il faut chercher la place qu'on vous a assignée car chaque place correspond à la responsabilité des participants. Pendant cette réunion il faut prendre des notes, ne couper jamais la parole et structurer vos interventions si elles n'ont pas été préparées à l'avance. Une tenue vestimentaire correcte est recommandée.
La vie sociale fait aussi partie de la vie des affaires car de bonnes relations même à l'extérieur de l'entreprise complètent les séances de travail et peuvent aider les échanges. Savoir se comporter en toutes circonstances et dans un pays qui n'est pas le nôtre ne doit pas être négligé.
Certains hommes d'affaires séparent la vie publique et la vie privée. Il faut donc savoir quand inviter les interlocuteurs mais au même temps ne pas se sentir rejeté s'ils ne souhaitent pas vous inviter. D'autres prévoient systématiquement des invitations qui vont permettre de mieux ses connaître et de mettre en route des préliminaires intéressantes pour une relation suivie.
Les Français se montrent souvent difficiles sur le chapitre de la nourriture. D'habitude ils aiment se renseigner à l'avance sur ce qu'ils mangeront avec plaisir dans votre pays.
Dans le cas où vous êtes invité chez vos interlocuteurs il faut arriver à l'heure et faire livrer un cadeau avant la réception. tre en retard peut donner une réputation de personne impolie. À table les places soulignent l'importance des invités et évitez d'aborder des questions politiques ou religieuses et de toute façon il est préférable de ne donner que des opinions mesurées.

LA VIE SOCIALE FAIT AUSSI PARTIE DE LA VIE DES AFFAIRES

Une lettre de remerciement sera toujours très bien accueillie après l'invitation et donnera une bonne image.
Certains directeurs d'entreprises préfèrent inviter les clients dans un restaurant aménagé dans les propres locaux. Un bon repas sera utile pour la signature d'un contrat qui se fait, toutefois, toujours au bureau. Il faut rappeler aux élèves que même dans ce cas les places à table ont été choisies en tenant compte d'une stratégie.
Pendant le repas essayer de créer un climat propice mais ne pas aborder les sujets d'affaires ou les problèmes liés au contrat avant la fin du repas ou encore mieux ne les aborder qu'au bureau. En effet ce sont les prolongements du repas qui se relèvent importants pour les affaires.

Avec tous ces renseignements pratiques que nos élèves ont reçu grâce aussi aux activités de compréhension orale il sera plus simple pour eux de pouvoir être embauchés, d'établir des relations durables et originales qui tiendront compte de leur personnalité et de celles des leurs interlocuteurs mais surtout qui permettront de réussir.

Bibliografia

* ARIAS J. (1998). *Un Dios para el 2000 contra el miedo y a favor de la felicidad*. Deselée de Brouwer, Bilbao.
* BALBONI P. E. (2002). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET, Torino.
* (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*.
* CORNAIRE C. (1998). *La compréhension orale*, Paris, CLE International.
* CRIMI A.M. (2005). *Tour d'Horizon. Les données commerciales*, Milano, Ghisetti e Corvi.
* CUQ J. P., GRUCA I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
* CYR P., GERMAIN C. (1992-1999). *Les stratégies d'apprentissage*. Ed. Hachette, Paris.
* VANOYE F., MOUCHON J., SARRAZAC J-P. (1981). *Pratiques de l'oral*. Collection U, Editions Armand Colin, Paris.

Storia della musica rock e riflessioni sulla società inglese e americana

Gianni Govoni
ANILS di Cento

Questo progetto nasce dall'esigenza di trasmettere agli studenti di lingua inglese alcune nozioni di cultura anglo-americana. Mi sono chiesto quale potesse essere il mezzo giusto per interessare i nostri *teen-agers* agli usi e costumi anglosassoni e credo che la musica rock sia una risposta appropriata. Ormai da mezzo secolo il rock è diventato parte integrante della cultura del mondo occidentale, ha seguito l'evolversi della società assecondandone le richieste e i bisogni.

INTERESSARE I NOSTRI TEEN-AGERS AGLI USI E COSTUMI ANGLOSASSONI

Il rock è un fenomeno culturale-linguistico di enorme importanza per il mondo occidentale. Infatti, milioni di giovani si sono avvicinati alla cultura e alla lingua anglosassone proprio attraverso le canzoni dei loro idoli. I testi ci aprono una finestra sulla cultura anglo-americana e incrementano l'interesse dei giovani verso la lingua inglese.

Questo progetto si propone di dare ai giovani una più ampia conoscenza della musica rock, in modo da poterla apprezzare maggiormente e per sfatare certi miti, spesso negativi e deleteri, che la accompagnano da sempre. Inoltre, essendo la musica strettamente legata alla società, questo viaggio nel rock si propone di approfondire alcuni eventi storici che negli ultimi cinquanta anni hanno caratterizzato il mondo occidentale.

Pur non essendo un corso di lingua straniera, ma una serie di seminari sulla cultura anglo-americana, viene prestata attenzione anche all'approfondimento della lingua inglese tramite l'analisi di alcuni testi.

Inoltre, si cerca di stimolare gli studenti ad esprimere le proprie opinioni, ad interagire con il docente e a riflettere su se stessi, sulla propria generazione e sulla generazione dei propri genitori e insegnanti.

Riassumerei i propositi principali di questi seminari in cinque punti:

1. tracciare una cronologia del Rock in modo da aiutare gli studenti a capirne le origini e l'evoluzione.
2. analizzare i movimenti giovanili che si sono avvicendati negli ultimi cinquanta anni (Hippy, New Wave, Punk, Hip hop, Grunge, Crossover, ecc. ecc)
3. analizzare i maggiori eventi storici e sociali avvenuti dal dopo guerra ad oggi
4. aiutare gli studenti a capire come la musica, l'arte, e la storia siano strettamente legate fra di loro.
5. esplorare la lingua inglese in modo interattivo attraverso l'analisi dei testi, l'ascolto di canzoni e visione di parti di film in lingua originale.

Questo progetto è diviso in 8-10 lezioni di due ore ciascuna nelle quali si parla degli eventi più importanti che hanno caratterizzato la società inglese e americana negli ultimi cinquanta anni. Questo periodo viene diviso in cinque decadi in cui si parla delle principali tendenze e movimenti legati alla musica rock e degli artisti che meglio l'hanno interpretata da una parte all'altra dell'oceano.

Nel mio workshop alla conferenza ha fatto largo uso di supporti audio-visivi e multimediali, quindi mi risulta un po' difficile riuscire a riassumerne il contenuto su carta. Tuttavia, nei paragrafi a seguire ho cercato di illustrare i punti salienti del mio intervento dove ho parlato delle origini della musica rock in relazione alla cultura Americana degli anni '50.

Dove è nato il Rock'n'roll?

Il rock'n'roll è stata l'invasione culturale pacifica più importante della storia. Non si era mai verificato prima un caso del genere. Il rock è partito dagli Stati Uniti negli anni 50 per arrivare in Inghilterra e nel resto d'Europa pochi anni dopo. Gli Inglesi l'hanno poi fatto loro e rimodellato a loro immagine e somiglianza rimandandolo agli americani con delle sonorità diverse e una freschezza nuova. Da allora questa musica è "rotolata" in tutti gli angoli del mondo occidentale diventando simbolo di ribellione delle generazioni più giovani. Non è semplice capire quando e chi abbia cominciato questa ribellione sonora. Un dato di fatto è che tutti i vari gruppi rock più famosi del mo-

mento: Limp bizkit, Eminem, Linking Park, ecc. ecc. affondano le proprie radici nell'America anni 50. Dunque, vediamo un po' cosa succedeva in quel periodo nel nuovo mondo.

Gli americani erano riusciti a riprendersi dalle fortissime crisi economiche degli anni 20 e 30 e avevano appena stravinto la seconda guerra mondiale. Inoltre, bisogna ricordare che l'avevano combattuta in Europa e in Asia, quindi il loro territorio non era stato distrutto e non era da ricostruire. Dopo i sacrifici e la paura della guerra gli americani avevano ricominciato a sorridere. Nell'aria c'era profumo di ottimismo e consapevolezza della propria potenza. L'ottimismo portava con sé il desiderio di fare famiglia, di avere figli da potere crescere in una condizione di benessere. La musica rifletteva questa spensieratezza e questa apparente armonia. Le canzoni dell'epoca vengono infatti definite *feel good tunes*. La musica non doveva dare forti emozioni, non doveva fare pensare, ma solo fare canticchiare la gente. La famiglia divenne il fulcro della società americana, la culla di giovani americani che sarebbero cresciuti nella normalità, nella conformità e nell'ordine. La famiglia doveva essere perfetta! I problemi dovevano essere risolti fra le mura di casa. Una famiglia con dei problemi era una famiglia cattiva, una famiglia da evitare.

La prosperità di quegli anni era enorme e cominciarono le produzioni di massa. Il cibo, le case, i vestiti e ahimè, la cultura diventarono prodotti di massa. Da qui nacque il concetto di Conformità: adeguamento a ciò che fanno tutti, per intenderci.

Questo tentativo di produrre ordine e armonia tramite la conformità venne chiamato *Corporate mind*..

Tuttavia, nella seconda metà degli anni 50 i giovani americani cominciarono a ribellarsi al sistema: ponevano domande, volevano soddisfare i propri bisogni, reclamavano una propria identità. La fine di quella decade portò ad una rottura generazionale enorme che si riflesse in tutti gli ambiti della società, musica compresa. Per la prima volta i figli ascoltavano la musica che volevano, i dischi che loro stessi compravano, e non quelli che ascoltavano *the old folks* i propri vecchi, come dicono nei film.. Tutto ciò portò a gravi incomprensioni fra genitori e figli, in quel periodo nacque quello che ora è conosciuto come *Generation gap*. I genitori erano seriamente preoccupati perché loro non avevano mai visto niente di simile. La loro generazione non si era mai azzardata a disobbedire ai genitori o a mettere in discussione i loro ordini. Il rock'n'roll venne targato come sovversivo, *The Devil's Music*: la musica del diavolo. Per molti genitori questi nuovi ritmi divennero il capro espiatorio di un mondo che stava cambiando e non riuscivano a comprendere, per molti figli divenne un urlo di ribellione verso una società che teneva le redini di un mondo che stava scomparendo.

Chi ha inventato il Rock?

Quando si parla di America, bisogna sempre tenere conto della contrapposizione e della miscela della cultura Afro-Americana (i neri) e di quella Caucasico-Americana (i bianchi). La schiavitù era stata abolita da quasi un secolo ma, soprattutto nel sud, le tensioni razziali erano ancora fortissime. C'erano locali per bianchi e locali per neri, quartieri per bianchi e quartieri per neri e c'era anche la musica per bianchi (feel good tunes e la musica Country) e la musica per neri (Blues e Gospel). Le radio e le televisioni più importanti erano gestite dai bianchi e la musica nera non veniva mai trasmessa, era proibita.

Nonostante ciò, c'era chi cercava di unire i ritmi dei neri con la melodia dei bianchi. A Cleveland stava nascendo una nuova musica che scaturiva dalla creatività dei musicisti di colore di quella città. Era un miscuglio fra Jazz, Gospel e Blues. I testi erano molto oltraggiosi per la morale del tempo. Questa musica venne poi chiamata Rhythm and Blues. Piaceva a tutti. I giovani, sia bianchi che neri, di Cleveland si accalcavano nel negozio di dischi di Leo Mintz per acquistare l'ultimo 45 giri dei Dominoes, di Chubby Checker, di Little Richard, dei Platters, ecc. ecc. Nonostante ciò le Radio e le televisioni si rifiutavano di passare quella musica "demoniaca".

UNA NUOVA MUSICA CHE SCATURIVA DALLA CREATIVITÀ DEI MUSICISTI DI COLORE

Alan Freed, un DJ di Cleveland, andava pazzo per questi gruppi e voleva trasmetterli a tutti i costi. Così decise di farlo dopo le 11 di sera, quando i benpensanti non ascoltavano la radio. Una sera del 1951 gli venne la fulminante idea di cambiare il nome di quella musica in Rock'n'roll, scelse alcune registrazioni di Rhythm and Blues fatte da musicisti bianchi e in breve il suo programma *The Moondog* divenne popolarissimo. Visto lo straripante successo, Alan organizzò un concerto al *civic centre* di Cleveland e chiamò l'evento *The Moondog Coronation*. Gli organizzatori si aspettavano un massimo di 6,000 persone, ma in realtà arrivarono 35,000 teenagers. Cercarono di entrare tutti, ma il palazzetto non li poteva

contenere. Così cominciarono dei disordini, arrivarono sceriffi e pompieri, volarono manganellate e idranti. Era il 17 Marzo del 1952 e molti attribuiscono a questo evento la nascita del Rock'n'roll.
Tuttavia, ci sono altre date che si contendono la nascita del R'n'R. A Memphis per esempio c'era un produttore di nome Sam Phillips che cercava disperatamente un ragazzo bianco che cantasse come un nero. Nell'estate del 1953 si affacciò alle porte di questi studi il ragazzo che Mr. Phillips cercava. Il suo nome era Elvis Presley.
Elvis, insieme a Jerry Lee Lewis, Johnny Cash e tanti altri giovani musicisti, frequentò lo studio per qualche anno e nel Luglio del '54, quando registrò *That's allright mama*, Phillips si convinse del suo grande talento. C'è chi dice che il Rock'n'roll sia nato nei mitici Sun Studios in quegli anni.
Allo stesso modo a Chicago due fratelli, Phil e Leonard Chess fondarono la Chess records e davano ospitalità ai bluesmen Afro-americani. I fratelli Chess non riuscirono mai a trovare un bianco con le caratteristiche che cercavano, ma scoprirono un ragazzo di colore con un immenso talento di nome Chuck Berry che poi scrisse alcune delle canzoni più importanti del rock come *Johnny be good* e *Maybellene*. Chuck Berry forse non inventò il Rock'n'roll, ma sicuramente è stato il musicista che lo ha caratterizzato maggiormente.
Anche Bill Haley and The Comets viene attribuita la paternità di questa musica. Originariamente erano un gruppo country ma stavano ricercando un suono diverso, anche loro volevano avvicinarsi alla musica nera. Scrissero la prima canzone rock'n'roll a salire in vetta alle classifiche americane: *Rock round the clock*. Era il 1955.
E' molto difficile stabilire chi abbia inventato questa musica. Il rock'n'roll è nato dal fermento culturale e sociale che c'era seconda metà degli anni 50 in America, dalla voglia di crescere e di sognare dei teenager di allora. E' nato dalla voglia e dal bisogno di incontrarsi che avevano ed hanno la cultura nera e quella bianca. Il rock'n'roll è nato dal bisogno di comprendere il mondo che stava cambiando. E' nato grazie ai musicisti, cantanti, produttori, DJ che ho citato in queste pagine, ma anche grazie a tante altre persone che sono diventate meno famose o che sono sempre rimaste nell'anonimato pur continuando ad esprimere la propria arte.

BISOGNO DI INCONTRARSI CHE AVEVANO ED HANNO LA CULTURA NERA E QUELLA BIANCA

The Day The Music Died

I guai per il rock'n'roll cominciarono ben presto. Infatti, Jerry Lee Lewis, uno dei personaggi più in vista della scena rock del periodo cadde in disgrazia presso l'opinione pubblica mondiale. Il 12 Dicembre del 1957 sposò una sua lontana cugina che aveva 13 anni e venne subito marchiato come *baby snatcher*. La sua popolarità crollò e dovette annullare la tournee in Inghilterra che avrebbe dovuto cominciare poche settimane dopo. La fama di *The Killer* fu minata per sempre e Jerry dovette aspettare molti anni prima di riconquistare il suo pubblico.

Chuck Berry invece venne imprigionato per avere passato il confine con una ragazza minorenne.
Little Richard nel 1959 ebbe la sua prima crisi mistica e abbandonò il palco per l'altare. Tornò a fare il pastore nella sua chiesa.
Dal Marzo del '58 al Marzo del '60 Elvis fu lontano dal music business in quanto in Germania per assolvere i suoi "doveri" di buon americano facendo il militare.
Il giorno più tragico per il Rock'n'roll fu sicuramente il 3 Febbraio 1959 quando Buddy Holy, Ritchie Vallens e The Big Bopper, morirono in un incidente aereo di ritorno da un concerto trionfale a New York.
Buddy Holy era il nuovo viso del rock. Molto diverso da Elvis, ma innovativo e fresco. Era il futuro del R'n'R. R. Vallens era un giovane messicano emigrato in America con la sua famiglia. Aveva 17 anni quel terribile giorno ma era già sulla via del successo. The Big Bopper era una altra stella nascente del panorama musicale di quel tempo. Nel 1960, Eddie Cockran, che aveva scritto pezzi come *Summertime blues* e *Come on everybody*, moriva in un incidente automobilistico.
I ribelli innocenti del rock se ne erano ormai andati e per radio venivano trasmesse solo canzoni melense con testi attenti a non offendere e a non provocare nessuno. In queste condizioni, il rock'n'roll perse tutto il suo mordente, venne spogliato di tutti i suoi significati originali. La spinta di spontanea ribellione e voglia di divertimento che l'aveva strappato alle bettole dei quartieri neri per consegnarlo a tutti i giovani americani di qualunque razza ed estrazione sociale, era ormai solo un ricordo.
Nonostante ciò, dall'altra parte dell' oceano, nella vecchia Inghilterra, si stava verificando qualcosa di molto simile a quello che era successo in America pochi anni prima. I giovani inglesi erano riusciti ad entrare in contatto con questa nuova musica ribelle che veniva dal nuovo continente. I ragazzi di Liverpool, il porto dove arrivavano la maggior parte delle navi in collegamento con l'America, furono i primi a scoprire i gruppi che arrivavano dal nuovo mondo e ne furono folgorati. All'epoca era difficile procurarsi dischi di importazione, ma con molta tenacia e grazie al coraggio di alcune radio indipendenti il rock cominciò a radicarsi anche nella vecchia Inghilterra. L'impatto che ebbe su i teenager britannici fu devastante. L'entusiasmo dei giovani musicisti inglesi restituì al rock'n'roll l'energia che aveva perso. Lo risuonarono, lo rivitalizzarono e gli restituirono la dignità che aveva perso. Ormai il rock era pronto per ritornare a casa, oltre l'oceano, avvolto nella *Union Jack*.

Bibliografia

* Wertheimer A, (1979) *From Elvis '56*. Macmillan Pub.
* Dr. Glenn Gass (1994), *A History of Rock Music: The Rock & Roll Era*. McGraw-Hill
* Bill Dahl (2001), *Motown: The Golden Years*
* Torgof M ed. (1992) *The complete Elvis*. Virgin Pub.
* Bruce Pegg, *Brown Eyed Handsome Man: The Life & Hard Times of Chuck Berry*
* John Collis, *Chuck Berry: The Biography*
* Mundy & Higham, Don't Forget Me: The Eddie Cochran Story
* Crain, White, Tenenbaum & Wolff ,*You Send Me: The Life & Times of Sam Cooke*
* John W. Haley and John Von Hoelle, *Sound and Glory: The Incredible Story of Bill Haley, the Father of Rock and Roll and the Music That Shook the World*
* Lee Cotten, *Shake Rattle & Roll : The Golden Age of American Rock'N Roll : 1952-1955*
* Lee Cotten, Reelin' and Rockin' : The Golden Age of American Rock 'N Roll 1956-1959
* Lee Cotten, *Twist and Shout: The Golden Age of American Rock 'N' Roll 1960-1963*
* Larry Lehmer *The Day the Music Died: The Last Tour of Buddy Holly, the Big Bopper and Ritchie Valens*
* John Jackson *Dick Clark's American Bandstand: The Making of a Rock 'N" Roll Empire*
* Peter Guralnick, *Sweet Soul Music: Rhythm and Blues and the Dream of Southern Freedom*
* Escott and Hawkins, *Good Rockin" Tonight: Sun Records and the Birth of Rock "N" Roll*
* Charlie Gillette, *The Sound of the City: The Rise of Rock and Roll*
* Patricia Romanowski, The New Rolling Stone Encyclopedia of Rock and Roll
* David P. Szatsmary, *Rockin' In Time: A Social History of Rock 'N' Roll*
* Anthony DeCurtis, *Rolling Stone Illustrated History of Rock and Roll*
* Jim Dawson and Steve Propes, *What Was the First Rock 'N' Roll Record?*
* Huxley & Skinner, *Behind the Music: The Day the Music Died*

"The Rolling Stone Illustrated History of Rock and Roll", 1992

Esercizi d'ammirazione nella classe di tedesco

Paola de Matteis e Mariagrazia Campioni
ANILS di Cento

L'introduzione di immagini nella lezione di lingua straniera non costituisce affatto elemento di novità, come si può facilmente constatare osservando la ricchezza iconografica che caratterizza i manuali scolastici di lingua straniera. Le immagini rendono più suggestiva ed efficace la lezione di lingua, facilitandone l'assimilazione e l'uso con un coinvolgimento attivo degli allievi. Le immagini, infatti, allenano all'osservazione, sostengono atti linguistici autentici, richiedono competenze comunicative reali come chiedere, ipotizzare, riferire, valutare, generalizzare, descrivere, risvegliano la curiosità, suscitano emozioni, eccitano la fantasia, stimolano la creatività. Le immagini e in particolare i quadri d'autore sono un efficace testimone della cultura cui appartengono e scatenano negli studenti un'enorme reazione emotiva e forza narrativa. Che cosa accade se l'esercizio di ammirazione parla tedesco?

LA RICCHEZZA ICONOGRAFICA CARATTERIZZA I MANUALI SCOLASTICI DI LINGUA STRANIERA

Esercizi d'ammirazione nelle classi della scuola secondaria di primo grado[1]

Gli esempi di seguito riportati evidenziano come l'uso delle immagini, in particolare dei quadri d'autore possa essere utilizzato con successo nella lezione di tedesco anche con studenti della scuola secondaria di primo grado.

Classe prima media:

L'insegnante vuole introdurre il lessico relativo alla famiglia. L'insegnante scarta l'idea di far portare agli allievi una foto della loro famiglia per evitare di riaprire ferite dolorose negli allievi, perché in classe ci sono situazioni di genitori separati o deceduti. L'insegnante decide di superare il problema presentando dei quadri di autori di diverse epoche che raffigurano gruppi famigliari. Dopo aver fornito il lessico specifico della famiglia, oltre alle espressioni per identificare un oggetto nello spazio (*oben/unten, links/rechts, in der Mitte*), l'insegnante invita la classe a descrivere quanto si vede nelle immagini. I risultati sono sorprendenti: ogni singolo allievo, anche quello che si è sempre mostrato un po' più restio degli altri nel mettersi in gioco davanti ai compagni, riesce a descrivere il quadro in maniera formalmente ordinata e linguisticamente corretta.

A questo punto l'insegnante continua la descrizione del quadro riprendendo il lessico relativo ai colori e ai capi di abbigliamento affrontati nel corso di lezioni precedenti e conclude l'attività assegnando alla classe il compito di ricercare quadri o foto d'epoca che raffigurino famiglie e di descriverle, sia oralmente che per iscritto. Anche in questo caso i risultati sono molto buoni e alla descrizione in LS si aggiungono delle osservazioni che gli allievi fanno in L1 del tipo: " Come mai in molti quadri il papà si trova a sinistra ed è in piedi, mentre la mamma è al centro ed è seduta?"; "Come mai in una certa epoca vengono rappresentate famiglie composte solo da papà, mamma e uno o due figli, mentre in altre epoche le famiglie sono molto più numerose?". La risposta a queste domande permette all'insegnante di arricchire l'analisi del quadro con informazioni sull'epoca e sui relativi usi e costumi. Automaticamente gli allievi reagiscono confrontando l'immagine con il gruppo di famiglia dell'epoca passata con la situazione della famiglia di oggi.

Classe seconda media

La stessa attività può essere proposta con le stesse modalità alla classe seconda in cui il livello di conoscenza della lingua è più alto e le abilità acquisite sono maggiormente consolidate.

Per introdurre il lessico relativo al paesaggio l'insegnante propone un quadro di Caspar David Friedrich (1774-1840), pittore romantico tedesco. Il quadro viene descritto con la classe e durante la descrizione viene fornito il lessico nuovo relativo al paesaggio e alla collocazionee degli oggetti nello spazio (*oben/unten links, rechts, in der Mitte* ai quali si aggiungono, *im Vordergrund, im Hintergrund*). A questo livello,

1. Contributo di Mariagrazia Campioni

però l'insegnante non si accontenta più solo della descrizione oggettiva dell'immagine, ma chiede agli allievi anche un'interpretazione di quanto vedono e li aiuta a distinguere le informazioni da ricavare in due livelli: *was ich sehe* (ciò che si vede nel quadro) e *was ich denke* (ciò che il quadro mi suggerisce).
Come seconda tappa dell'attività, l'insegnante si reca con la classe nel laboratorio multimediale e chiede agli allievi di ricercare in internet altri quadri di Caspar David Friedrich, di sceglierne uno e di descriverlo. Come compito per casa l'insegnante chiede agli allievi di trovare il brano musicale che, a loro avviso, meglio si abbina al quadro. Dato che ogni allievo ha lavorato singolarmente, e quindi ognuno è a conoscenza solo del proprio lavoro, l'insegnante chiede di trasferire tutte le informazioni raccolte in un file e di creare una presentazione in Power Point. Questa attività fatta in collaborazione con il docente di informatica permette agli allievi di utilizzare abilità già acquisite e di applicarle ad un contesto di lingua straniera.
Il successo dell'attività è assicurato per tutti: ogni allievo ha prodotto un semplice documento ipertestuale in Power Point composto da tre slides. Nella prima diapositiva compare il titolo dell'attività, nella seconda compare il quadro con la descrizione oggettiva dello stesso, nella terza compare il quadro con l'interpretazione. L'apertura del documento è accompagnata dal brano musicale scelto dagli allievi e le informazioni vengono fornite attraverso animazioni personalizzate. Gli allievi, con l'ausilio di un computer e di un videoproiettore presentano, così, il loro lavoro alla classe.

LERNZIRKEL PER ESERCIZI D'AMMIRAZIONE NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO[2]

L'impiego di immagini e in particolare di quadri d'autore nella pratica didattica qui descritta dimostra che l'immagine non è altro che un testo visivo e la lingua un testo verbale, e quindi imparare a vedere, ad ammirare, ad osservare e imparare a parlare sono atti accessori l'uno all'altro. L'uso abituale di quadri d'autore oltre ad introdurre e rafforzare il lessico di determinati ambiti tematici, proietta la lezione di tedesco in una dimensione interculturale, allenando gli studenti alla osservazione, alla lettura ed interpretazione di aspetti e spaccati di culture di contesti diversi dal proprio. La lettura di un quadro educa gli studenti anche a manifestare le proprie emozioni, a relativizzare il proprio punto di vista, a rispettare sentimenti e punti di vista altrui.
Altro elemento che contribuisce a calare gli studenti nel ruolo di attori protagonisti e di esploratori nella lezione di tedesco è l'organizzazione in un *Lernzirkel* del materiale da ammirare, da osservare e da far parlare .

ESPLORARE AUTONOMAMENTE UN ARGOMENTO, UN AMBITO TEMATICO, UN PERIODO LETTERARIO O STORICO

Lernzirkel: organizzazione e materiali

Il *Lernzirkel* non è altro che l'organizzazione di un segmento didattico in un percorso suddiviso in *Lernstationen*, tappe di apprendimento. Gli studenti entrando nel *Lernzirkel* hanno la possibilità di esplorare autonomamente un argomento, un ambito tematico, un periodo letterario o storico. Il *Lernzirkel* può essere aperto, semi-aperto o chiuso. Il *Lernzirkel* è aperto quando lo studente sceglie il punto di partenza della sua esplorazione; è semi-aperto quando il docente stabilisce il punto di partenza o di arrivo; è chiuso invece quando l'ordine delle *Lernstationen* è stabilito dal docente. La lingua di lavoro è il tedesco. Ogni *Lernstation* contiene materiali di analisi e approfondimento, attività con relative indicazioni su modalità e tempi di svolgimento.
Per l'esplorazione e rielaborazione delle *Lernstationen* del *Lernzirkel* gli studenti si organizzano preferibilmente in gruppi, in modo da favorire la collaborazione e l'interazione in lingua.
La proposta didattica qui descritta si sviluppa in un *Lernzirkel* semi-aperto in quanto solamente la stazione di partenza è decisa dall'insegnante. L'ordine delle *Lernstationen* successive viene invece scelto dagli studenti.

Lernzirkel: Landschaften (paesaggi)

Questo *Lernzirkel*, a struttura semi-aperta, si compone di 5 *Lernstationen* e ha per tema il paesaggio tra '800 e primi del '900. Ogni *Lernstation* contiene materiali[3] per approfondire il tema proposto. Obiettivi di questo *Lernzirkel* sono:

- sviluppare delle capacità osservative e descrittive degli studenti;
- acquisire lessico e strumenti linguistici appropriati e specifici;

2. Contributo di Paola De Matteis
3. I materiali contenuti nelle Lernstationen sono oltre alle riproduzioni di quadri d'autore, testi letterari (prosa e poesia) di autori tedeschi dell'800 e del primo 900 con descrizioni di natura o di paesaggi.

- osservare e acquisire la consapevolezza del mutare del paesaggio e delle sue componenti nei diversi periodi storici;
- sviluppare autonomia e competenza espressiva in lingua tedesca;
- favorire l'interazione e la collaborazione nel lavoro di gruppo.

Tempi previsti per lo svolgimento di tutto il percorso: 7 ore di lezione.

L'insegnante inaugura il *Lernzirkel* allestendo in classe una *Kunstgalerie* con l'esposizione di paesaggi di pittori rappresentativi del.'800 e dei primi del '900. Successivamente l'insegnante, invita gli allievi, suddivisi per gruppi, a visitare la *Kunstgalerie* , a scegliere due quadri che li abbiano particolarmente colpiti e a passare alla *Lernstation 1* dove troveranno delle schede[4]. e le indicazioni per lo svolgimento delle prime attività. La visita alla *Kunstgalerie*, così come tutte le tappe del *Lernzirkel*, sono accompagnate da un sottofondo musicale con brani di musicisti rappresentativi delle epoche prese in esame.
Una volta scelti i quadri, gli allievi in gruppo hanno il compito di descriverli motivandone la scelta registrando osservazioni, dati e commenti nella scheda operativa. Conclusa questa prima tappa, gli allievi illustrano alla classe i propri quadri.
Da questo punto in poi gli studenti sono liberi nell'organizzazione del loro percorso, l'importante è che svolgano tutte le attività proposte nelle singole *Lernstationen*, rispettandone i tempi. Ogni *Lernstation* corrisponde a circa un'ora di lezione (50'). Il tempo medio previsto per lo svolgimento delle attività di ogni *Lernstation* sono venti minuti, il tempo rimanente viene dedicato al confronto in classe sulle osservazioni raccolte nei vari gruppi di lavoro.
L'ultima ora di lezione, a conclusione del Lernzirkel, coincide con il momento di verifica dell'intera attività. Ogni gruppo, utilizzando una tabella[5] per riassumere le osservazioni e le informazioni elaborate durante le tappe del percorso, presenta il proprio lavoro al resto della classe. In questa fase gli studenti hanno la possibilità di perfezionare ed arricchire in uno scambio reciproco le proprie descrizioni.

GLI STUDENTI HANNO LA POSSIBILITÀ DI PERFEZIONARE ED ARRICCHIRE IN UNO SCAMBIO RECIPROCO LE PROPRIE DESCRIZIONI

Esercizio d'ammirazione: Vormärz

Nell'esperienza qui di seguito descritta si è preso in esame il periodo storico e letterario del *Vormärz (1815-1848)*.
Per introdurre e caratterizzare il periodo del *Vormärz* l'insegnante ha proposto agli allievi il quadro di E. Delacroix (1798-1863) dal titolo *La Libertà guida il popolo*(1830) L'analisi di questo dipinto è avvenuta con le stesse modalità illustrate nei paragrafi precedenti. Anche in questo caso gli allievi partendo dall'osservazione oggettiva di tutti i particolari che caratterizzano l'opera, ne hanno rilevato il particolare uso dei colori, della prospettiva, degli effetti di luce, della tecnica pittorica utilizzata. Svolgendo le attività delle varie *Lernstationen* del percorso, gli allievi hanno potuto dare lettura più ricca del quadro impiegando delle schede operative[6] predisposte dall'insegnante e hanno dato collocazione storica al quadro nel periodo preso in esame.

Per concludere

L'uso sistematico di quadri d'autore a sostegno della lezione di tedesco ha consentito di coinvolgere emotivamente e far partecipare attivamente seppur con semplici descrizioni in tedesco perfino gli allievi più restii all'uso della lingua. La struttura operativa del Lernzirkel "costringe" gli studenti ad usare realmente la lingua tedesca, ampliando il lessico, sviluppando le abilità orali e di scrittura. Questo modo di proporre la lezione di tedesco è molto stimolante e coinvolgente sia per gli studenti che si vedono veri protagonisti del processo di apprendimento sia i docenti. Il dialogo e la collaborazione interdisciplinare che ne scaturisce apre nuove dimensioni organizzative e sviluppa nuovi modelli disciplinari, contribuendo non solo ad uno scambio metodologico tra docenti, ma alla progettazione di percorsi didattici articolati .

GLI STUDENTI SI VEDONO VERI PROTAGONISTI DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO

4. M. Campioni – P. De Matteis, *Fenster- Eine Anthologie der deutschsprachigen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Canova Edizioni di Scuola e Cultura, Treviso (seconda edizione) 2005, pg. 412
5. *ibidem*, pg. 465-466
6. M. Campioni – P. De Matteis, *Fenster- Eine Anthologie der deutschsprachigen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Canova Edizioni di Scuola e Cultura, Treviso (seconda edizione) 2005, pg. 242

S. Spallarossa - F. Maggi

Revolution

per la scuola secondaria di primo grado

Un nuovo corso di lingua inglese, in linea con le esigenze e gli obiettivi specifici di apprendimento richiesti dalla riforma.
Il corso si compone di due volumi, pratici e snelli nella struttura e nei contenuti, ricchi di materiale fotografico e di letture che richiamano la cultura anglosassone nelle sue peculiarità.
Di estrema efficacia il reportage fotografico appositamente realizzato sui personaggi che accompagneranno gli alunni in contesti e situazioni autentiche nel corso dei tre anni di studio.

Per lo studente

Student's Book 1 + Welcome to R-evolution con CD audio (per il primo biennio)
Student's Book 2 con CD audio (per la classe terza)
English Dictionary
Portfolio per il primo biennio
Portfolio per la classe terza
CD-ROM
Videocassetta
Video Workbook

Per il docente

- **Teacher's Book**
- **Teacher's Video Guide**
- **CD audio**

Ghisetti e Corvi Editori

Progettare il percorso Clil: alcuni esempi pratici

Stefania Borini e Paola Tonelli
Docenti presso il Liceo "G. Cevolani" di Cento

Premessa

Progettare il percorso CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) significare adottare una strategia di insegnamento/apprendimento innovativa che mira a valorizzare l'interdisciplinarità e a sviluppare competenze trasversali attraverso la compresenza dell'insegnante disciplinare e quello di lingua e soprattutto attraverso l'uso della lingua straniera come reale veicolo di contenuti.
Progettare il percorso CLIL vuol dire anche adottare una metodologia di lavoro impegnativa che richiede una attenta e dettagliata programmazione a due tra gli insegnanti coinvolti[1] e che necessita di spazi e tempi di realizzazione calibrati e definiti. E' per questo che il CLIL è un tipo di attività che va condivisa non solo a livello di Consiglio di Classe, ma soprattutto a livello d'Istituto, perché diventi una pratica non più sporadica e quindi estremamente problematica, bensì parte integrante del piano formativo e didattico che la scuola propone[2].

ATTENTA E DETTAGLIATA PROGRAMMAZIONE A DUE

Gli obiettivi del Clil

Proprio per la natura interdisciplinare del CLIL, prioritari risultano gli obiettivi formativi: potenziare la sicurezza in se stessi e nelle proprie capacità attraverso lo sviluppo delle abilità di interazione con compagni e docenti è l'aspetto preponderante di questo tipo di attività. Inoltre la compresenza permette di acquisire consapevolezza dell'utilizzo integrato di lingue e contenuti, sviluppando anche, negli studenti più capaci, abilità di lavoro autonomo. Con la realizzazione dei moduli CLIL i ragazzi vivono un esempio concreto di interdisciplinarità che rappresenta sicuramente un obiettivo trasversale da molti prefissato, ma che spesso viene seguito da pratiche didattiche solo virtuali. Nell'ottica della terza prova d'esame di maturità invece è molto produttivo e costruttivo che vengano compiute con gli studenti esperienze reali. In questo modo la pratica CLIL non risulta più limitata a due discipline, ma ha una ricaduta complessiva sullo studente proprio a livello formativo.
Gli obiettivi cognitivi sono invece specifici per disciplina e coerenti con la programmazione didattica curriculare, legati come sono ai contenuti. Diventa però un obiettivo cognitivo aggiunto l'individuazione di elementi di continuità e di differenza fra diverse forme di letterature o di contesti storico-culturali.

LA PRATICA CLIL HA UNA RICADUTA COMPLESSIVA SULLO STUDENTE PROPRIO A LIVELLO FORMATIVO

I moduli Clil realizzati[3]

Nell'anno scolastico 2004-2005 abbiamo realizzato 3 moduli CLIL diversi tra di loro sia per la destinazione che per le materie coinvolte.

1. THE ELISABETHAN AGE: modulo di 8 ore (verifica compresa) con la compresenza STORIA/INGLESE destinato ad una classe quarta dell'indirizzo linguistico;
2. FORMS OF POETRY: THE BALLAD AND THE SONNET[4]: modulo di 6 ore (verifica esclusa) con la compresenza ITALIANO/INGLESE destinato ad

1. Per chiarire l'entità dell'impegno possiamo dire che per il modulo 1, il primo da noi realizzato e quindi anche il più delicato, per ogni ora di lezione in classe avevamo svolto un'ora di programmazione congiunta.
2. Questo significa riuscire a progettare a lungo termine con una condivisione delle diverse attività già svolte gli anni precedenti con quindi una coerenza che possa essere percepita anche dai genitori. Questo significa però anche avere il giusto riconoscimento per le attività svolte.
3. Per la programmazione dettagliata dei moduli realizzati vedi appendice 1.
4. Per le ballate abbiamo comparato Petrarca, *Perchè quel che mi trasse ad amar prima* (*Canzoniere*, LIX) e il testo di ballata di anonimo "Barbara Allen"; per i sonetti invece abbiamo scelto il confronto tra Petrarca, *Erano i capei d'oro a l'aura sparsi* (*Canzoniere*, XC) e il sonetto 130 di Shakespeare.

una classe terza dell'indirizzo linguistico;

3. COMPARING CHAUCER TO BOCCACCIO[5]: modulo di 5 ore (verifica esclusa) con la compresenza ITALIANO/INGLESE destinato alla stessa classe terza di indirizzo linguistico.

La scelta dell'argomento da proporre rappresenta il momento più delicato e decisivo per l'efficacia del modulo stesso: si tratta infatti di individuare un argomento che dovrebbe essere coerente e integrato alla programmazione di entrambe le discipline come nei tre moduli svolti. Il progetto CLIL non vuol dire pertanto svolgere necessariamente argomenti aggiuntivi rispetto al programma, ma semplicemente sviluppare argomenti del programma in maniera diversa.

SELEZIONARE MATERIALE VARIO E SOPRATTUTTO NON ECCESSIVAMENTE TEORICO, MA ACCATTIVANTE

SVILUPPARE ARGOMENTI DEL PROGRAMMA IN MANIERA DIVERSA

Legata all'argomento è anche la scelta dei materiali di supporto: proprio per la specificità dell'attività occorre selezionare materiale che sia vario e soprattutto non eccessivamente teorico, ma accattivante. Si può spaziare dal film a immagini iconografiche come per il modulo 1 (il film nello specifico è "Elizabeth" di Kapur e le immagini sono quelle dei regnanti inglesi); oppure si possono far ascoltare versioni registrate su base musicale di testi letterari come per il modulo 2 (è la versione registrata della ballata di anonimo *Barbara Allen*); oppure utilizzare la voce diretta degli scrittori attraverso i loro testi letterari come per il modulo 3 (sono state selezionate infatti due novelle di Boccaccio da comparare a due testi di Chaucer).

In ogni caso i moduli CLIL non rappresentano il momento per proporre un tema ex novo, ma l'occasione per un approfondimento e un confronto in ottica interdisciplinare. Per questo motivo tutti i moduli vanno calibrati sulla classe a cui li si propone e vanno individualizzati volta per volta sulla base dei prerequisiti degli studenti, contenutistici e linguistici[6].

Le classi coinvolte per esempio avevano capacità di studio e competenze, soprattutto linguistiche, molto diverse: se nella quarta esistevano già competenze comunicative e capacità di intervento e di presa degli appunti in lingua a livello *intermediate/upper-intermediate*, nella classe terza ci siamo trovati di fronte ad un gruppo di livello *pre-intermediate / intermediate* e comunque con meno spigliatezza nell'uso della lingua. Questo elemento è risultato quindi discriminante per le modalità di esecuzione e soprattutto per il livello di approfondimento svolto e per le abilità richieste.

Altro aspetto importante è stata la scelta del momento dell'esecuzione, perché presuppone l'influenza di fattori spesso indipendenti dalla volontà delle singole insegnanti. Infatti maggiore è la concentrazione temporale dello sviluppo del modulo, maggiore è evidentemente l'efficacia dello stesso, ma purtroppo in molti casi vi sono sospensioni o impegni della classe impossibili da modificare[7]. Rimane comunque valido il principio di concordare lo svolgimento del CLIL con i tempi della normale programmazione disciplinare in modo da offrire ai ragazzi un percorso di lavoro quanto più coerente ed organico.

Le modalità operative e la gestione della classe

Individualizzazione del modulo CLIL significa definire e strutturare quelle modalità operative che garantiscano la massima efficacia didattica in rapporto al contesto classe in cui si opera. Si tratta di

5. La comparazione è avvenuta attraverso due testi per ogni autore accomunati dalla stessa tematica: per il mondo religioso Boccaccio, *La badessa e le brache* (*Decameron*, IX,2) e Chaucer, il prologo di *The Prioress* (Da *The Canterbury's Tales* nella traduzione in inglese moderno di D. Dwight); per il ruolo della donna boccaccia, *Griselda* (*Decameron*, X, 10) e Chaucer, il prologo di *The wife of Bath* (Da *The Canterbury's Tales* nella traduzione in inglese moderno di D. Dwight).

6. Per tutti e tre i moduli le attività sono state attentamente calibrate in coerenza ai prerequisiti: per il modulo 1 il periodo elisabettiano era già stato affrontato a livello storico e culturale, con particolare riferimento per inglese al teatro del periodo (oggetto di analisi e di studio è *Romeo and Juliet* di Shakespeare); per il modulo 2 e 3 in italiano erano già stati presentati i principali elementi di poetica di Tetrarca e di Boccaccio e gli studenti erano già in possesso della capacità minima di analisi di un testo letterario, poetico e narrativo. Per inglese è stata necessaria una scelta di programmazione che ha previsto per il modulo 2 la trattazione preliminare degli aspetti di analisi poetica con il relativo livello linguistico (soprattutto la terminologia specifica degli aspetti stilistici); per il modulo 3 la lettura l'anno scolastico precedente dell'opera di Chaucer in forma semplificata. In questo modo gli studenti in tutti i casi si sono trovati di fronte a contesti conosciuti che hanno potuto approfondire con maggiore consapevolezza.

7. I tre moduli si sono svolti nei seguenti periodi: modulo 1 dal 18/10 al 20/12; il modulo 2 dal 11/2 al 14/4 e il modulo 3 dal 22/4 al 20/5 con un'ora di attività settimanale. Come si può notare ci sono state settimane in cui l'attività per motivi contingenti (Festività, impegni della classe,...) non si è svolta con pause che hanno influito sull'efficacia del progetto.

modalità che possono essere molto differenti tra di loro anche se complementari. Alcuni elementi comuni sono stati l'uso pressoché fisso della compresenza delle due insegnanti e un uso massiccio della lingua inglese come veicolare dei contenuti anche da parte dell'insegnante di disciplina. Ulteriore scelta comune a tutti i moduli è stata la modalità della proposta dei contenuti: non una semplice presentazione dei concetti in modo lineare e consequenziale, bensì la richiesta agli studenti di una loro estrapolazione e rielaborazione attraverso l'uso di schemi e tabelle comparative e/o tematiche[8]. Questo ha permesso ai ragazzi di svolgere un ruolo non passivo, ma interattivo, favorendo l'utilizzo costante della lingua inglese sia nella forma scritta (presa di appunti) che nella forma orale.
Sono risultate differenti invece la strutturazione dei contenuti specifici e della gestione della classe. Se infatti nel primo e nel terzo modulo c'è stato uno svolgimento lineare dei contenuti e delle attività inerenti che ha permesso un lavoro con la classe intera, nel secondo la necessità di garantire una comprensione minima dei testi poetici (soprattutto quelli in italiano di Petrarca) ha richiesto un lavoro per gruppi distinti che svolgevano un lavoro in parallelo per poi riunirsi per il confronto finale.
Variare le modalità didattiche integrandole o selezionandole significa quindi riconoscere e adattare le strategie a disposizione in rapporto agli obiettivi prefissati.

La verifica[9] e la valutazione

La verifica va pensata e strutturata in coerenza con il modulo sviluppato e soprattutto in relazione agli obiettivi prefissati. Questo offre la possibilità di variare la prova di verifica come i tre moduli realizzati esemplificano.
Nel primo modulo, infatti, è stata predisposta una verifica scritta tutta in lingua inglese costituita da un *cloze test* e da due domande a risposta aperta; nel secondo la verifica è stata sempre scritta, ma con l'uso integrato dell'italiano e dell'inglese; nel terzo modulo la verifica è avvenuta in forma orale durante il normale lavoro curriculare. Questo a ulteriore dimostrazione della necessità dell'individualizzazione del percorso anche in rapporto alle reazioni degli studenti agli stimoli offerti, vista la peculiarità dell'attività CLIL.
In tutti e tre i casi però vi è stata una condivisione dei criteri di valutazione che si sono sostanziati nella valutazione dei contenuti e della loro rielaborazione e della forma espressiva. Nel caso in cui la lingua utilizzata era inglese ovviamente l'insegnante d'italiano ha considerato solo i contenuti. Sono state necessarie pertanto due forme di correzione: una individuale e una congiunta in modo da poter confrontare i giudizi. Siamo così giunte a due voti autonomi, che però per la maggior parte dei casi convergevano.
Gli esiti finali sono stati positivi, soprattutto in rapporto agli obiettivi formativi. Se nella classe quarta un simile risultato era realisticamente ipotizzabile, i progressi della classe terza sono stati più sorprendenti, perché è mutato l'atteggiamento verso le attività scolastiche in generale, con un netto miglioramento dell'utilizzo della lingua inglese rispetto ai livelli di partenza.

PROGRESSI SORPRENDENTI, È MUTATO L'ATTEGGIAMENTO VERSO LE ATTIVITÀ SCOLASTICHE IN GENERALE

Elementi di criticità e di forza del CLIL

Come per ogni progetto, l'esperienza insegna. È solo infatti la pratica che può offrire le indicazioni più opportune per i correttivi da apportare.
Alcuni elementi di criticità, che sono stati anche esplicitati dai ragazzi stessi, sono stati il lessico specifico e i tempi della verifica scritta.

8. Per il modulo 1 è stata fatta costruire ai ragazzi una tabella su tre colonne (*religous problem, political context, character of Elisabeth*) in cui annotare tutti gli elementi inerenti che emergevano dalla visione delle varie sequenze del film proposto. In questo modo hanno concentrato la loro attenzione su quegli aspetti arrivando alla fine ad avere un quadro sintetico su cui poi poter studiare in maniera organica.
Per gli altri moduli di letteratura i vari testi sono stati confrontati sulla base di aspetti comuni: per esempio per i sonetti abbiamo considerato *the theme, the use of traditional elements, the kind of love, the layout and the cultural and historical context*, mentre per le ballate *the theme of love, the characters, the narrative structure, the language, the refrain, the retorical figures and the cultural and historical context*. Per i testi narrativi abbiamo analizzato come i due autori avevano espresso il loro realismo (nei contenuti e nello stile), chiave interpretativa della loro poetica. In questo modo i ragazzi avevano aspetti su cui focalizzare l'attenzione per individuare le specificità che estrapolavano dai testi con la possibilità di un confronto storico-culturale diretto e immediato.
9. Per la strutturazione dettagliata delle verifiche scritte vedi appendice 2.
10. Si può infatti ovviare a questo problema con la flessione oraria: è piuttosto efficace per esempio svolgere due ore di attività CLIL alla settimana in modo da ridurre la durata temporale del progetto, intensificando contemporaneamente l'impegno e la concentrazione degli studenti sull'argomento di studio.

Per il lessico, soprattutto quando estremamente specifico, come il linguaggio storico per il modulo 1, occorre infatti una maggiore puntualizzazione che miri a far comprendere il corretto e preciso uso dei nuovi termini appresi. Nella verifica poi occorre tener conto che l'uso integrato di lingua e contenuti è una abilità di livello superiore che quindi richiede tempi più lunghi rispetto alle normali forme di verifica.

L'AUMENTO DI AUTOSTIMA DELLO STUDENTE QUANDO VEDE CHE SA CAPIRE, INTERAGIRE E "FARE"

Se a questi aspetti si può facilmente ovviare in futuro, i problemi dell'organizzazione oraria e della dispersione temporale sono di difficile soluzione perché dipendenti da una pluralità di fattori spesso estranei al CLIL. La condivisione del progetto[10] può fornire però la possibilità di migliorare la situazione.
Questi elementi di criticità sono controbilanciati da molteplici aspetti di forza, il primo dei quali è l'aumento di motivazione e quindi di autostima dello studente quando vede che sa capire, interagire e "fare". I ragazzi, anche quelli più passivi, si sono mostrati più attivi proprio attraverso il metodo induttivo, l'elicitazione dei contenuti e la condivisione dei risultati. Questo ha portato anche ad una maggiore consapevolezza dell'unitarietà del processo di apprendimento che spesso viene percepito come frammentato e poco organico.

...E PER GLI INSEGNANTI?

Per gli insegnanti il CLIL rappresenta un'esperienza nuova, impegnativa, ma molto stimolante. La collaborazione e la condivisione del progetto in tutte le sue fasi rappresentano pertanto gli elementi imprescindibili per la buona riuscita dell'attività. Soprattutto durante il lavoro la compresenza rappresenta il vero punto di forza soprattutto per l'insegnante di disciplina che in qualunque momento sa di avere il supporto del collega per l'aspetto linguistico di cui non è competente. Questo interscambio continuo dei ruoli permette di creare un clima che rompe la tradizionale rigidità docente/allievo consentendo una continua sperimentazione di tutti con tutti. D'altra parte l'insegnante di lingua ha necessità di avere un confronto contenutistico per un ambito che non conosce in maniera approfondita.
Si avvia così un processo di autoaggiornamento che ha il grande pregio di essere parte integrante dell'attività didattica e non slegato come molto spesso accade.
Il dualismo inoltre pone a confronto in maniera pratica strategie e metodi di lavoro che nella maggior parte dei casi sono sviluppati in maniera molto individualistica.
Occorre molto impegno, tempo, entusiasmo e disponibilità a mettersi in gioco per integrare tutti questi aspetti in un progetto efficace, ma i risultati sperimentati e le risposte dei ragazzi inducono a continuare su questa strada. Per cui buon CLIL a tutti!

Bibliografia

MODULO 1: THE ELISABETHAN AGE

* DE BELLIS L. , *The making Britain*, Loescher;
* CARTIGLIA C. (2002), *Storia e ricerca*, vol. 2, Loescher;
* ELIZABETH, film di s. Kapur (1998).

MODULO 2: FORMS OF POETRY: THE BALLAD AND THE SONNET

* DELONEY-WARD-RHO FIORANI, *Voices and visions*, Longman;
* ANSELMI – VAROTTI (2003), *Tempi e immagini della letteratura*, vol.1, Ed. Scol. B. Mondatori;
* PETRARCA F., *Rime sparse*, Mursia, 1990;

MODULO 3: COMPARING CHAUCER TO BOCCACCIO

* DE LUCA B., *Literature and beyond*, Loescher;
* ANSELMI-VAROTTI (2003), *Tempi e immagini della letteratura*, vol. 1, ED. Scol. B. Mondadori

APPENDICE 1: LA PROGRAMMAZIONE DETTAGLIATA DEI MODULI

MODULO 1: THE ELISABETHAN AGE

I ora (18/10)	• Presentazione del contesto storico corredato dell'albero genealogico della dinastia Tudor • Analisi di problematiche a livello religioso con riferimento all'agire di Enrico VIII • Visione delle tre sequenze iniziali del film
II ora (25/10)	• Breve summing up con proposta di una tabella guida da completare progrssivamente in merito ai seguenti punti: problematiche religiose, contesto politico, caratteristiche della regina Elisabetta • Visione di ca. 20 minuti di film • Riflessione sugli aspetti chiave emersi dallo spezzone di film (il clima politico di corte) • Estrapolazione di frasi chiavi dello spezzone di film visto con analisi linguistica
III ora (15/11)	• Summing up con puntualizzazione di aspetti chiave rielaborati autonomamente dagli studenti • Visione di ca. 20 minuti di film • Riflessione sugli aspetti chiave emersi dallo spezzone di film (il peso della religione nella gestione politica dello Stato e la funzione politica del matrimonio) • Estrapolazione di frasi chiavi dello spezzone di film visto con analisi linguistica
IV ora (22/11)	• Summing up con puntualizzazione di aspetti chiave rielaborati autonomamente dagli studenti • Visione di ca. 20 minuti di film • Riflessione sugli aspetti chiave emersi dallo spezzone di film (il complotto contro Elisabetta, i divertimenti presso la corte, il ruolo pubblico e politico della regina) • Estrapolazione di frasi chiavi dello spezzone di film visto con analisi linguistica
V ora (29/11)	• Summing up con puntualizzazione di aspetti chiave rielaborati autonomamente dagli studenti • Visione delle scene conclusive del film • Riflessione sugli aspetti chiave emersi dallo spezzone di film (la trasformazione di Elisabetta in icona e in "vergine sposa del popolo britannico") • Estrapolazione di frasi chiavi dello spezzone di film visto con analisi linguistica
VI ora (7/12)	• Summing up conclusivo con sintesi degli aspetti chiave analizzati precedentemente e rielaborati nella tabella guida • Visione di un breve spezzone tratto dal film "Shakespeare in love" come punto di partenza per far comprendere la funzione di promotrice della cultura e del teatro svolta dalla regina
VII ora (13/12)	• Prova di verifica
VIII ora (20/12)	• Consegna e correzione della prova di verifica

MODULO 2: FORMS OF POETRY: THE BALLAD AND THE SONNET

I ora (11/2)	• Analisi testuale della ballata inglese con un gruppo e della ballata italiana con l'altro gruppo • Individuazione dei principali aspetti tematici e formali attraverso una tabella sintetica riassuntiva
II ora (25/2)	• Analisi testuale delle ballate a gruppi invertiti rispetto alla prima lezione • Individuazione dei principali aspetti tematici e formali attraverso una tabella sintetica riassuntiva
III ora (4/3)	• Confronto delle diverse forme di realizzazione poetica attraverso la tabella sintetica di riferimento contenenti sia gli elementi tematici che quelli formali • Confronto dello sviluppo della tematica amorosa nelle due ballate • Confronto dei diversi contesti storico-culturali e individuazione degli aspetti specifici che portano a poetiche differenti
IV ora (18/3)	• Analisi testuale del sonetto con il primo gruppo • Individuazione dei principali aspetti tematici e formali attraverso una tabella sintetica riassuntiva
V ora (1/4)	• Analisi testuale del sonetto con il secondo gruppo • Individuazione dei principali aspetti tematici e formali attraverso una tabella sintetica riassuntiva
VI ora (8/4)	• Confronto delle diverse forme di realizzazione poetica attraverso la tabella sintetica di riferimento contenenti sia gli elementi tematici che quelli formali • Confronto delle descrizioni delle figure femminili dei sonetti • Confronto tra la poetica di Petrarca e quella di Shakespeare in relazione al contesto storico-culturale di appartenenza

MODULO 3: COMPARING CHAUCER TO BOCCACCIO

I ora (22/4)	• Analisi testuale della novella di Boccaccio: *la badessa e le brache(Decameron,* IX, 2) • Individuazione dei principali aspetti tematici e formali • Analisi specifica del tema religioso da parte di Boccaccio in rapporto anche con il contesto storico-culturale di appartenenza
II ora (29/4)	• Analisi testuale di un estratto della presentazione di the Prioress tratto dal Prologo dell'opera di Chaucer • Individuazione dei principali aspetti tematici e formali • Analisi del linguaggio e dell'uso dell'ironia per sottolineare la tematica religiosa
III ora (6/5)	• Analisi testuale della novella di Boccaccio: *Griselda (Decameron,* X, 10) • Individuazione dei principali aspetti tematici e formali • Analisi specifica della descrizione della donna da parte di Boccaccio in rapporto anche con il contesto storico-culturale di appartenenza

IV ora (13/5)	• Analisi testuale di un estratto della presentazione di the wife of Bath tratto dal Prologo dell'opera di Chaucer • Individuazione dei principali aspetti tematici e formali • Analisi specifica delle tematiche sociali da parte di Chaucer in rapporto anche con il contesto storico-culturale di appartenenza • Riferimenti alla novella raccontata dalla Comare di Bath • Analisi specifica della figura femminile "femminista" ante litteram
V ora (20/5)	• sintesi finale sulle tematiche della religione e della figura femminile nei due autori • analisi dei principali aspetti del realismo sia di Boccaccio che di Chaucer • confronto tra le poetiche di Boccaccio e Chaucer sia a livello tematico che espressivo

APPENDICE 2: LE VERIFICHE

MODULO 1: THE ELISABETHAN AGE

3. *Cloze test - Fill in the gaps with the right word/s (p. 18)*

Henry VIII dies in 1..... . After the short reign of Edward VI, 2..... ascends the throne, she was the daugther of 3..... As religion is concerned, the new Queen is 4..... and she starts a violent 5.....against the Protestants, most of them she 6.....at the stake. Because of this she is called 7..... .
After her death in 8..... , her step-sister Elisabeth I, daughter of 9....., becomes Queen. Elisabeth was only 25 years old and she began a reign that was one of 10 ..... in English history. The new Queen, born in 1533, had been brought up during a stormy 11..... of change. Her mother had hoped desperately to bear a male heir to the throne so that the question of who should succeed Henry VIII would be easily settled. When Elisabeth was only three, her mother 12.....and she herself was badly treated for some time.
During Mary's reign, Elisabeth was sent to 13..... for a short time because she was wrongly suspected of plotting against the Queen. This background had made Elisabeth a 14 ..... woman. Like her father, Elisabeth soon became 15..... with her people. Every July she showed herself to a wider public, setting out with a long baggage train, on a summer 16..... Through some part of her realm, meeting the people and receiving lavish hospitality. The main instrument of governement was the 17..... which tackled problems of every kind. She never married. She used her marriageability 18.....

2. *Answer these questions in full:*

A – Talk about the most meaningful aspects of the religious question in Britain in 1500. Evaluate its results and consequences.

B – Explain how Elisabeth has changed during her reign taking into consideration the political context, too.

Tempo a disposizione: 1 ora (da 60 min.)
È CONSENTITO L'USO DEL DIZIONARIO MONOLINGUE DI LINGUA INGLESE E QUELLO DI ITALIANO

MODULO 2: FORMS OF POETRY: THE BALLAD AND THE SONNET

Rispondi ai seguenti quesiti nella lingua indicata.
I quesiti 1 e 3 devono avere uno in lingua italiana e uno in lingua inglese a scelta dell'alunno.
RISPONDI AI SEGUENTI QUESITI NELLA LINGUA INDICATA
I QUESITI APERTI 1 E 3 DEVONO AVERE RISPOSTA **UNO** IN LINGUA ITALIANA E **UNO** IN LINGUA INGLESE A TUA SCELTA **[PUNTI TOTALI 50]**

1. Individua i principali topoi letterari nella ballata inglese e e in quella italiana ed evidenziane la funzione in rapporto al diverso contesto storico-culturale / Find out the main stock images in the English ballad and in the one by Petrarch. Outline their function with references to the different cultural and historical context. (RISPONDI A QUESTO QUESITO USANDO LA LINGUA ITALIANA O LA LINGUA INGLESE.) **[PUNTI 24+8]**

2. Make a list of the most important features of the English ballad drawing examples from the text analysed in class "Barbara Allen".
(ANSWER IN ENGLISH) **[PUNTI 18]**

3. Individua gli elementi utilizzati per la descrizione della figura femminile nei sonetti di Petrarca e di Shakespeare spiegandone anche la diversa funzione e il diverso significato / Find out the features used to describe the woman in both the Shakespearean and Petrarchan sonnet. Explain their different meaning and function. (RISPONDI A QUESTO QUESITO USANDO LA LINGUA ITALIANA O LA LINGUA INGLESE) **[PUNTI 24+8]**

4. Individua l'uso dei tempi verbali nel sonetto di Tetrarca, indicandone anche la funzione espressiva in rapporto alla concezione d'amore elaborata dal poeta.
(RISPONDI IN LINGUA ITALIANA) **[PUNTI 18]**

Tempo a disposizione: 2 ore (da 50 min)
E' CONSENTITO L'USO DEL DIZIONARIO MONOLINGUE DI LINGUA INGLESE E QUELLO DI ITALIANO

PER LA MISURAZIONE
Ogni disciplina ha dato un massimo di 50 punti (livello di sufficienza 30).

RISPOSTE	PUNTEGGIO
RISPOSTA 1	PUNTI 24 per la disciplina della lingua usata (8 per contenuti, 8 per loro rielaborazione, 8 per forma espressiva) PUNTI 8 per la disciplina della lingua non usata (contenuti)
RISPOSTA 2	PUNTI 18 per inglese (6 per contenuti, 6 per loro rielaborazione, 6 per forma espressiva)
RISPOSTA 3	PUNTI 24 per la disciplina della lingua usata differente da quella della risposta 2 (8 per contenuti, 8 per loro rielaborazione, 8 per forma espressiva)
RISPOSTA 4	PUNTI 18 per italiano (6 per contenuti, 6 per loro rielaborazione, 6 per forma espressiva)

EPICT

(European Pedagogical Information and Communication Technology licence)- Patente Pedagogica Europea sull'uso delle TIC - Un Corso di Perfezionamento Universitario per lo sviluppo professionale dei docenti

Elena Busatto, Lorena Obaya

Cos'è Epict?

Epict è nato come progetto europeo con l'obiettivo di diffondere e sensibilizzare i docenti di ogni disciplina all'uso delle tecnologie informatiche in contesti pedagogici.
Nata in Danimarca qualche anno fa, la "Patente pedagogica" è migrata dapprima in Norvegia, poi in diversi altri Paesi europei tra cui l'Italia per raggiungere successivamente l'Australia e alcuni stati del continente africano. Si affianca alla più nota ECDL (*European Computer Driver Licence*) ma diversamente da questa l'accento è maggiormente posto sugli aspetti didattico-pedagogici. Infatti mentre nei corsi per il conseguimento dell'ECDL il docente impara a usare la tecnologia, con EPICT il docente si concentra sull'uso della tecnologia stessa come strumento per formare e apprendere.

La Sperimentazione

Iniziato a novembre 2004, il piano di formazione previsto dalla sperimentazione del Progetto che prevedeva la partecipazione di 99 insegnanti così suddivisi:

- 66 insegnanti di scuole primarie della Regione Veneto;
- 13 insegnanti di scuola secondaria di primo grado della Provincia di Treviso;
- 20 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado di Castelfranco Veneto.

Si è concluso con la consegna dei primi diplomi della Patente Pedagogica il 13 ottobre 2005 a Castelfranco Veneto, dove ha sede il Liceo Giorgione, scuola capofila del Progetto.

Epict oggi

Dopo la fine della sperimentazione il Progetto ha avuto un suo seguito grazie alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Genova che l'ha riproposto come Corso di Perfezionamento Universitario della durata di 12 mesi e il riconoscimento di 8 crediti universitari che – secondo la normativa vigente - alla pubblicazione del bando - valgono 2 punti nelle graduatorie permanenti e 1 punto nelle graduatorie per mobilità e trasferimento. E' a discrezione del dirigente scolastico conferire un valore ai titoli culturali per le graduatorie di circolo e interne di istituto (per maggiori informazione si veda il sito www.epict.it).

Gli attori del Progetto

In Italia:

- L'agenzia Nazionale di Epict è il DIST (Dipartimento di Informatica Sistemistica e Telematica dell'Università di Genova) il cui responsabile è il Prof.Ing. Giovanni Adorni;
- Il partner del DIST è il Liceo Giorgione di Castelfranco Veneto nella persona del Dirigente Scolastico Prof. Franco Rebellato;
- Il *provider* per l'edizione 2005/2006 dei corsi EPICT è l'Università di Genova;
- I facilitatori certificati EPICT sono a oggi 65.

In Europa

- Si sta definendo la nascita di un Consorzio EPICT Europeo che coordinerà l'attività delle Agenzie Nazionali EPICT.

Perché Epict?

Epict è rivolto a tutti gli insegnanti della scuola italiana che abbiano già una conoscenza di base sulle Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione e mira ad attivare nei partecipanti un processo di crescita, presa di consapevolezza, acquisizione di abilità rispetto all'utilizzo della tecnologia come strumento per amplificare le potenzialità degli studenti e le strategie didattiche degli insegnanti. La motivazione che ha portato alla formulazione di tale corso è la convinzione che non è sufficiente saper utilizzare le tecnologie per farne un uso proficuo nella pratica professionale. L'esigenza di Epict nasce dalla constatazione che il computer e Internet stanno diventando sempre più strumenti di lavoro degli insegnanti per le attività legate al proprio lavoro dalla redazione dei programmi alla produzione di materiali didattici.

NON È SUFFICIENTE SAPER UTILIZZARE LE TECNOLOGIE PER FARNE UN USO PROFICUO NELLA PRATICA PROFESSIONALE

É solamente e-learning?

Diversamente da altri progetti basati esclusivamente su un percorso di apprendimento *on-line*, Epict si presenta come un corso di *e-learning* "ibrido" in cui i partecipanti suddivisi in piccoli gruppi alternano al lavoro on-line che ha luogo nel portale: www.epict.it progettato dall'Università di Genova, alcune attività in presenza. Proprio attraverso il portale i corsisti hanno la possibilità di accedere a una vasta gamma di materiali e di risorse didattiche come moduli, manuali e applicativi. Inoltre, nel loro processo di apprendimento, i partecipanti vengono stimolati e supportati dai "facilitatori", docenti-tutori che hanno il compito di supervisionare e di fungere da "e-moderatori" per tutta la durata del corso.

Il ruolo dei "facilitatori"

La guida dei corsi Epict è affidata a persone formate ad hoc sui temi propri della patente e sulle metodiche di gestione di gruppi di apprendimento in rete. Aiutano i corsisti a sviluppare in modo ottimale i compiti assegnati per ogni modulo didattico Epict. Sono certificati e annualmente partecipano a incontri di aggiornamento.

Il Processo di apprendimento

Il corso si snoda attraverso alcune tappe fondamentali che vanno dal seminario introduttivo al conseguimento della patente. Ecco i momenti topici del corso:

1. "Seminario introduttivo"
Per attivare la dimensione sociale e motivazionale dell'apprendimento i corsi prendono l'avvio con un incontro in presenza finalizzato alla:

- conoscenza dei membri della classe (max 25 persone);
- conoscenza con il/i tutor (facilitatore);
- familiarizzazione con Epict;

- familiarizzazione con l'ambiente e-learning;
- formazione dei piccoli gruppi di docenti;
- scelta dei moduli didattici.

2. "Studio individuale"
Ogni partecipante in modo individuale consulta:

- Moduli didattici;
- Strumenti messi a disposizione (manuali, applicativi,..) avendo sempre a disposizione un canale di comunicazione con la classe e il facilitatore.

SVILUPPO DI COMPETENZE TAGLIATE SULLA SPECIFICA REALTÀ SOCIALE, PROFESSIONALE E ORGANIZZATIVA DELLA SINGOLA SCUOLA

3. "Lavoro di gruppo"
E' il cuore del processo di apprendimento proposto dalla Patente Pedagogica Europea. Per ogni modulo il gruppo deve elaborare un progetto didattico che veda l'impiego della tecnologia oggetto del modulo.
Il valore aggiunto del lavoro in gruppo fra docenti (che provengono preferibilmente dalla stessa scuola) consiste nello sviluppo di competenze tagliate sulla specifica realtà sociale, professionale e organizzativa della singola scuola. I gruppi Epict non sono però monadi isolate. L'esperienza e le esigenze specifiche trovano un riscontro nel gruppo di lavoro più ampio costituito dalla classe e nel confronto continuo con il facilitatore. I docenti nei gruppi condividono e discutono esperienze, problemi, dubbi e idee con l'obiettivo di trovare concrete soluzioni applicabili agli specifici contesti. I gruppi spesso sono formati da docenti di diverse aree disciplinari: questo consente di formare insegnanti in grado di lavorare anche in modo interdisciplinare per sfruttare tutte le potenzialità delle tecnologie nella concreta pratica didattica delle singole scuole.

4. "Conseguimento della Patente"
Quando i partecipanti hanno consegnato il progetto definitivo, il facilitatore approva il modulo e dà il via libera al proseguimento del percorso di apprendimento.
La fine del percorso e il conseguimento della Patente Pedagogica avvengono dopo che il corsista ha

ottenuto l'approvazione di otto moduli, di cui quattro obbligatori e quattro opzionali da scegliere su un totale di dodici. La lista completa dei moduli, e i relativi *abstract*, è pubblicata nella homepage del sito: www.epict.it
Quando i partecipanti hanno conseguito la Patente, entrano a far parte della Comunità di Pratica EPICT. I membri della comunità di pratica hanno a disposizione il database di progetti didattici da cui possono attingere e ricavare materiali e spunti da proporre nelle proprie classi.

Organizzazione dei corsi

Dopo il Seminario Introduttivo i corsisti consultano individualmente i moduli didattici, si riuniscono in gruppo e preparano una bozza del lavoro su ciascun modulo. Una volta ricevuto il feedback dal facilitatore i partecipanti riflettono su quanto emerso e completano la consegna.
E' compito del facilitatore approvare, a questo punto, il modulo definitivamente.

I moduli didattici EPICT

I moduli vengono redatti da un Editorial Board che lavora sotto la supervisione di esperti del contenuto e in accordo con l'Editorial Board Epict Europeo.
I moduli didattici (edizione 2005) saranno Learning Object realizzati secondo lo standard SCORM e secondo le direttive sull'Accessibilità del W3C e della Legge Italiana (legge Stanca sull'accessibilità - legge n. 4 9 gennaio 2004).
Ogni modulo è strutturato come segue:

- Introduzione: aspetti pedagogici legati all'utilizzo della tecnologia "x";
- Esercizi e Manuali sull'uso delle TIC;
- Letture accompagnate da esempi di buone prassi;
- Sitografia e bibliografia con commento per guidare i partecipanti ad esplorare l'argomento.

Organizzazione dell'infrastruttura tecnologica

La piattaforma e-learning Epict-Italia www.epict.it (basata sulla piattaforma open source EifFE-L conforme a quanto previsto nel decreto interministeriale sulle Università telematiche - decreto 17 aprile 2003 , e dalla legge Stanca sull'accessibilità - legge n. 4 9 gennaio 2004) presenta quattro sezioni su cui i corsisti possono contare per svolgere in modo ottimale il loro lavoro:

1. Area di condivisione delle informazioni di contesto come ad esempio orari e scadenze;
2. Area di comunicazione dove il corsista ha la possibilità di partecipare al forum, o alla chat, o allo scambio di messaggi privati;
3. Area di lavoro per i gruppi;
4. Area di consultazione materiali didattici come i manuali TIC, syllabus, moduli Epict.

Risultati e punti di forza di EPICT

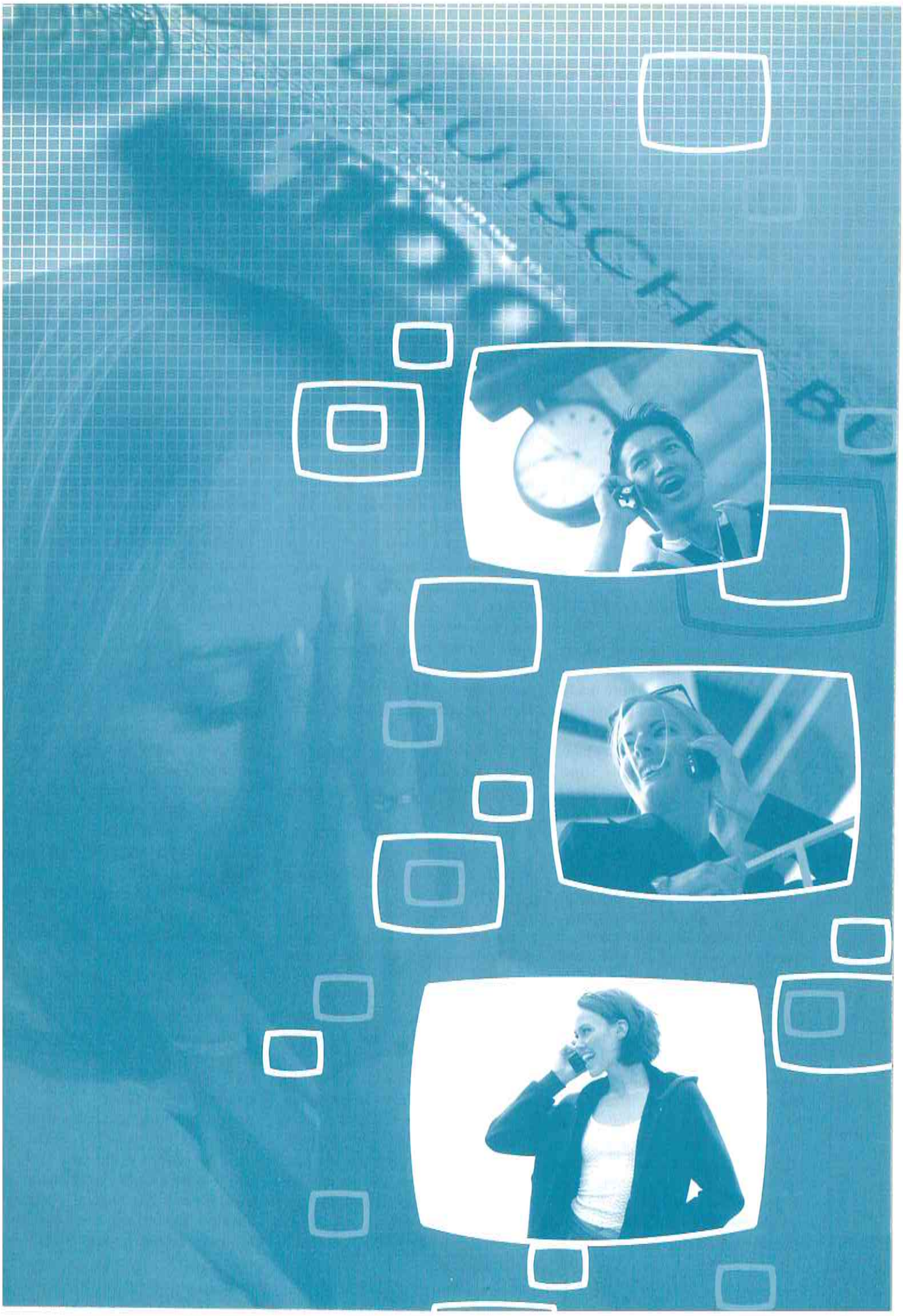
Dal questionario effettuato alla fine della sperimentazione di Epict sono emersi dei dati interessanti che fanno ben sperare nella continuazione del Progetto. La maggior parte dei corsisti ha osservato che il lavoro svolto durante la loro partecipazione al corso ha permesso loro di sviluppare la capacità di elaborare progetti didattici sulle nuove tecnologie in modo concreto e immediatamente spendibile nelle loro realtà scolastiche. Inoltre hanno acquisito una maggiore competenza nell'uso dei diversi strumenti multimediali che ha consentito loro di integrare le TIC con le tradizionali forme di didattica. Pur mantenendo la consapevolezza dell'importanza del ruolo dell'insegnante nel processo di insegnamento-apprendimento i corsisti hanno comunque rilevato che il tradizionale modo di "far scuola" può essere ulteriormente valorizzato attraverso un uso calibrato e consapevole delle nuove tecnologie.

SVILUPPARE LA CAPACITÀ DI ELABORARE PROGETTI DIDATTICI SULLE NUOVE TECNOLOGIE IN MODO CONCRETO

IL TRADIZIONALE MODO DI "FAR SCUOLA" PUÒ ESSERE ULTERIORMENTE VALORIZZATO ATTRAVERSO UN USO CALIBRATO E CONSAPEVOLE DELLE NUOVE TECNOLOGIE

Informazioni utili:

Per l'anno scolastico/accademico 2005/2006 EPICT viene erogato come Corso di Perfezionamento Universitario dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. Il corso avrà durata annuale per assicurare l'accreditamento di 8 crediti formativi universitari (CFU). Le iscrizioni sono aperte fino al 15 Dicembre 2005. Il corso inizierà a Gennaio 2006 con l'erogazione del primo modulo e terminerà a Dicembre 2006. Le attività verranno scandite all'interno di ogni classe dal Facilitatore.
info: epict@liceogiorgione.tv.it, info@epict.it
portale Italia: www.epict.it
portale Europa: www.epict.org



New Words in English

Karen Geiger
ANILS Cento

The English language contains approximately 750,000 words, making it a very rich and expressive language. The Oxford World Reading Programme collects on average 18,000 examples of new words, idioms and phrases every month. The 20th century has been the richest, lexically speaking: 100,000 words were coined – at least a thousand for every year of the century. English has been rightly compared to a river which can't be stopped (Elmes 2000).

How are new words coined? Lexicographer John Ayto (Ayto 1999) outlines these basic ways in which new words are minted:

two-thirds of new words are made out of **compounds**, reflecting the Germanic character of English. Old English converted the Greek 'euangelion' or 'Good News' into 'gospel'. Modern examples of compounds are:

hatchback, download, spin doctor, loudspeaker, fridge-freezer, lap-dancer, makeover; keyboarder; soundbite; hot-desking, shock jock; road rage, cookout and fanboy. (For meanings see notes below).

Another way to make a new word is to **borrow** one from an existing language. After the Norman Conquest there was more readiness to borrow words from French. French was the language of the court and power and was especially used for law, politics and administration. It has been estimated that some 10,000 words came into English from French during the 13th century. Most words were nouns and three-quarters of these French **loanwords** are still in use in English today. French fundamentally influenced English vocabulary over the next 2/3 hundred years. Thousands of French words are commonly used in English today: *peace, battle, arms, siege, enemy, armour, religion, service, saint, miracle, clergy, sacrifice, chase, scent, falcon, forest, retrieve, design, beauty, music, romance, costume, garment, apparel, dress, train,calendar* The Saxon peasant reared the animal and called it a *sheep*, the Norman aristocrat ate it and called it *mutton*; hence in English we often have a word of Germanic origin to denote the animal while its meat has a name derived from French. Examples are: *calf-veal ; cow – beef ; pig-pork; deer-venison* (Elmes 2000).

Here are examples of other *loanwords*:

- *Ombudsman* – Swedish for 'legal representative'
- *Budgerigar*– Aboriginal for 'good cockatoo'
- *Pogrom* – Russian for 'devastastation'
- *Run amok* – Malay for 'rushing in a frenzy'
- *Berserk* – old Norse for 'out of control'
- *Duvet* – from the French for 'quilt'
- *Thug* – Hindi for 'swindler'.
- *Tsunami* – Japanese for 'harbour' *tsu* and 'wave' *nami.*
- *Latte* – Italian for 'milk'.
- another way to create words is to **use existing words to mean something new:** the word *pilot* used to mean someone who guided a ship into and out of a harbour, now it usually means someone who flies an aeroplane. In I.T. *mouse, menu, windows, cookie, Apple, patch , spam* and *floppy* are all quite different from their original meanings.

The meaning of *sleaze* has changed in the last 20 years from 'slatternly' to 'morally corrupt behaviour'. Tony Blair was criticised for his use of the word *disinterested* to describe the apathetic electorate in the sense of 'not interested' when in fact, according to traditional guidelines, it means 'impartial'. (Dent 2005).

The use of *whatever* has changed markedly in the past 20 years; before then it still meant 'no matter what'. Now it is held to be one of the most provocative words in the English language. It is densely packed with meaning: British and American teenagers use it to silence and at the same time enrage their parents. When you respond using '*whatever*' to a request or a question you convey both your lack of interest in what is being said and you also imply that you would like them to shut up!

Wicked used to mean evil or bad but it has come to mean for young people 'excellent' or 'good'. Perhaps the most influential group on so-called street-speak are Afro-Americans. Their transposition of meanings have become part of youth culture everywhere in the English- speaking world. '*It's bad*', '*It's cool*', and '*It's hot*' all express the speaker's appreciation.

Another very fashionable, seemingly new word *hip* was first coined by Afro-Americans in the early 1900's and it is derived from a word they used to describe someone who was attuned to his/her environment *hippycat* or *hepcat* and from this

the words *hippie, hip*, and *hip hop* are derived. (Bragg 2003).

New words can also be made from **blending existing words** (Crystal 2003):

- *motel* – motor hotel
- *heliport* – helicopter airport
- *brunch* – breakfast and lunch
- *Oxbridge* – Oxford and Cambridge
- *Redbrick* – a university founded in the late 19th or early 20th century
- *smog* – smoke and fog
- *breathalyser* – breath and analyser
- *netiquette* – the Net and etiquette

Acronyms can form new words: *NATO, UN, NGO, PIN, EU, MC, OPEC, DJ, WMDs* (weapons of mass destruction), *ASBO* (Anti-social behaviour order, used in Britain to control unruly young people).

Very often with **abbreviation** new words are formed from existing ones. Examples are: *destruct* from destruction; *porn* from pornography; *fridge* from refrigerator; *marge* from margarine.

The strong influence which Australian English exerts over spoken British English is shown by the ever-increasing use of abbreviations, many being of Australian origin. Here are some examples: *intro* (introduction), *barbie* (barbecue), *prog* (programme), *brekkie* (breakfast), *prezzie (present)*, *mob* (mobile phone), *mozzie* (mosquito), *bicky* (biscuit) and *cossie* (bathing costume).

On rare occasions new words are **root-creations**; they are invented out of nothing. Less than 1% of new words can be accounted for in this way (Ayto 1999). An instance of this is *quark* coined by James Joyce in *Finnegan's Wake*. It was subsequently used in quantum physics to describe sub-atomic particles.

Other words commonly used today e.g. *zapper* for the remote control was originally coined in a 1929 comic. *Zonk* meaning to attack was once the name of a headache tablet. The word *blurb* which we use to describe what is written on the back cover of a book was coined in 1907 by the American humorist Gelett Burgess. Many trademark names have entered the dictionary: *hoover, escalator, prozac, zip, sellotape*. (Elmes 2000)

Oxymorons, when apparently contradictory terms appear in conjunction to express new ideas, are fashionable at the moment (Elmes 2000). Examples are *cold fire* or *cruel kindness*. Milton spoke of a *darkness visible*. Norman Cooke, the British musician, is usually known by the more memorable name, *Fatboy Slim*.

Texting is the newest form of English which has been taken up by people of all ages but particularly by the young. On St.Valentine's Day 2003 in the U.K. 70 million text messages were sent: five times the number of Valentine's cards (Bragg 2003). *i luv u*, to the horror of traditionalists, has become the preferred way for Britain's young to express their love.

To become **naturalised,** a new coinage must function more and more as a new word (Knowles 1999). If it is a noun a verb might be formed from it- e.g. *e-mail*: *are you on e-mail? I'll e-mail you about that*. Another example is the Afro-American word *bling* meaning ostentatious jewellery: from it we get *blingy* which is flashy or vulgar and *blingers*, people who are openly materialistic.

Perhaps it is the very mutability of the English language which makes it so interesting, not just for foreign learners but also for native speakers. Popular interest in Britain in neologisms and how English is changing has never been greater as the plethora of books on the subject amply demonstrates. It is difficult to predict if today's new words will survive or if they will soon become outmoded, but in learning how they are formed the foreign language student is made aware of how English is evolving as a language.

Bibliography

* AYTO J. (1999) *Twentieth Century Words* Oxford University Press Oxford
* BRAGG M. (2003) *The Adventure of English* Hodder and Stoughton London
* CRYSTAL D. (2003) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* Second Edition Cambridge University Press Cambridge
* DENT S. (20003) *Fanboys and Overdogs the Language Report* Oxford University Press Oxford
* ELMES S. (2000) *The Routes of English 2* BBC Education Production London
* KNOWLES E. (1999) *The Oxford Dictionary of New Words* Oxford University Press Oxford

Notes

* *Hatchback*: a car with a door across the full width at the back end that opens upwards to provide easy access for loading.
* *Spin doctor*: a spokesperson for a political party employed to give a favourable interpretation of events to the media.
* *Makeover*: a complete transformation of a person's appearance with cosmetics, styling etc.
* *Keyboarder*: typist.
* *Soundbite*: a short extract from a recorded interview, chosen for its pungency and aptness.
* *Hot –desking*: the allocation of desks to office workers on a rota system, thereby saving money and space.
* *Shock Jock*: a radio disc jockey who expresses opinions in a deliberately offensive or opinionated way.
* *Road rage*: violent anger arising from conflict with the driver of another motor vehicle.
* *Cookout*: an informal outdoor meal.
* *Fanboy*: a passionate male enthusiast of computer, video, adventure and fantasy games.

Motiver à apprendre, apprendre à motiver...

Michel Boiron
CAVILAM – Vichy

L'objectif de notre travail est de **faire sortir enseignants et apprenants de la routine**, de transformer la classe en un lieu événementiel, un lieu où il se passe quelque chose.

La langue est son, la langue est musique, la langue est saveur, parfum, expérience esthétique... La langue est sens...

Nous partons d'une hypothèse de travail: **le degré zéro de motivation.** Les élèves ne sont pas a priori intéressés... Le français en particulier est souvent ressenti par eux non comme une langue, mais comme une matière scolaire, un peu poussiéreuse. C'est notre tâche de les amener à changer leur point de vue.

Notre but est de conduire progressivement l'apprenant(e) à **se décider à apprendre**.

Nous allons **définir une stratégie** d'enseignement dans laquelle la langue sera vécue comme outil de communication immédiate, porteuse de sens...

L'ENSEIGNANT / L'ENSEIGNANTE

L'enseignant(e) est représentant(e) du monde adulte et porte parole de la langue enseignée. Il / Elle contribue à transmettre des valeurs sociales et collectives.

Les apprenant(e)s identifient presque toujours la langue à la personne qui l'enseigne.

La motivation à l'apprentissage, et au-delà, la motivation à être adulte vont dépendre étroitement du succès ou de l'échec de la relation enseignant(e)/apprenant(e)s.

La classe est un lieu d'acquisition partielle de compétences et de savoirs pour préparer partiellement l'individu à son insertion sociale dans le respect des valeurs du pays.

L'enseignant / L'enseignante doit être pleinement conscient de ce **rôle de référence**.

MOTIVER À APPRENDRE? DONNER LE GOÛT DE L'EFFORT? OUI, MAIS COMMENT?

Entrer dans la classe avec **le sourire et saluer.**

Faire prendre la parole au plus grand nombre d'apprenant(e)s dans les toutes premières minutes du cours. Lorsque l'on parle une fois, il est plus facile de parler une deuxième fois, puis une troisième fois...

Poser systématiquement des questions où il y a plusieurs réponses justes et possibles.

Exemples :

Cours débutant: *Quels prénoms français connaissez-vous?*

Grammaire: *Complétez les phrases suivantes :*

+ *"Paul et Janine .... sur la plage."*

+ *"Hier, Pierre ..... au restaurant."*

Laisser un temps de réflexion avant de demander une réponse au groupe.

Exemple: *Que pensez-vous de l'attitude du personnage dans cette situation?*

L'apprenant(e) définit son opinion puis la communique au groupe.

Proposer des travaux à deux ou travaux de groupes en temps limité avec présentation des résultats au groupe.

Exemples:

A deux, en deux minutes, faites une liste de questions à poser pour une interview.

A deux, trouvez cinq idées pour mieux apprendre une langue.

Littérature: *En cinq minutes, cherchez dans le texte tout ce que l'on apprend sur le personnage principal.*

Puis mise en commun.

Poser systématiquement des questions auxquelles l'enseignant(e) peut prévoir le type de réponses mais pas leur contenu.

Il s'agit de favoriser un véritable échange d'informations et de vérifier ce que les participant(e)s ont réellement compris.

Exemples:

D'après vous, pourquoi le personnage agit-il ainsi?

Dans cette situation quels conseils donneriez-vous à Jacques?

Concevoir la classe comme une succession de tâches d'apprenant(e)s.

Que fait l'apprenant(e)? Et quand il / elle a terminé cette tâche, que fait-il / elle ensuite?

Dans la perspective de l'apprenant(e), écouter quelqu'un, c'est ennuyeux, pourquoi s'intéresser au travail d'un autre? Il / elle doit être actif le plus possible.

Diversifier les moments de classe: travail individuel, travail à deux, travaux de groupes, prise de parole de l'enseignant(e). Une large partie du temps sera dédiée aux interactions et à la créativité.

Différencier clairement les phases d'apprentissage et d'évaluation.
L'apprentissage est collectif. L'évaluation est individuelle.
L'apprentissage nécessite une entraide entre les apprenant(e)s et un positionnement de l'enseignant(e) comme celui / celle qui aide à apprendre. Il / Elle se situe plus à côté de l'élève que devant les élèves... (*«Je n'enseigne pas à mes élèves, je travaille avec eux.»*)
C'est le moment de faire des fautes, de tâtonner, de prendre des risques.
Les modes d'évaluation sont aujourd'hui avant tout dictés par le contexte institutionnel Ils doivent servir à vérifier que les objectifs d'apprentissage fixés ont été atteints et non à piéger l'élève.

D'UNE PÉDAGOGIE DE L'OBJET À UNE PÉDAGOGIE DU SENS

Les documents programmés (le manuel, le cahier d'exercices, etc.) constituent l'ossature fixe de l'apprentissage. Ils sont fondamentalement utiles: ils permettent d'organiser progressivement l'acquisition des connaissances.
Ils donnent par contre, une image nécessairement simplifiée de la langue à apprendre.
Ils transforment l'apprentissage en une course d'obstacles. Chaque fois que l'on a appris quelque chose, la page suivante s'ouvre sur une nouvelle chose à apprendre.
La communication en langue cible est presque toujours prévue pour plus tard. Ici, **la langue est objet d'apprentissage**.
Les documents programmés sont indispensables pour organiser l'apprentissage, on ne peut pas apprendre tout en même temps et pour apprendre, il est nécessaire de travailler, de faire des efforts, d'apprendre parfois systématiquement, d'apprendre par cœur, de s'entraîner...
Les documents éphémères (chansons, documents audiovisuels, articles de presse, photos, documents multimédias , documents Internet et autres documents authentiques) font entrer le monde extérieur dans la classe. Ils doivent être récents et ne pas être conservés. Ils seront remplacés par d'autres documents de même type. Ils mettent en scène **l'actualité et la communication immédiate de la langue cible** dans la vie quotidienne, dans les médias, dans la vie culturelle, dans le monde professionnel et celui des affaires. On apprend pour tout de suite... pour un contact et une communication en temps réel. (Ce que j'apprends me sert aujourd'hui!)
C'est la tâche demandée qui détermine le niveau de difficulté linguistique.
Les documents éphémères sont les supports privilégiés pour mettre les apprenant(e)s en situation d'entraide (travail à deux ou à plusieurs) pour comprendre, (re)construire le sens, rapporter, présenter des informations.
Les documents éphémères sont nécessaires dès le début de l'apprentissage pour rencontrer la langue cible dans sa réalité actuelle.
L'accoutumance à cette rencontre de la langue authentique permettra d'aborder rapidement des documents complexes correspondant à l'expérience du monde des apprenant(e)s.
Les élèves fréquentent la langue authentique. **La langue est sens**.

ENSEIGNER, C'EST APPRENDRE...

Le professeur choisit, définit, organise, planifie le déroulement des activités.
Il / elle fait **appel à** *toutes* **les connaissances de l'élève**.
Son objectif est de contribuer à aider l'apprenant(e) à développer des stratégies de compréhension et d'expression de plus en plus autonomes.
L'enseignant(e) se situe lui / elle-aussi dans une continuité de la rencontre avec la langue enseignée... une langue vivante, riche, en évolution... Il / elle élargit son propre univers, ses connaissances.
Enseigner, c'est apprendre...

Exemples

Avec TV5 : travail sur les présentations.
Dans toutes les émissions jeux, il y a une étape obligatoire : la présentation des candidats.
Visionner la présentation des candidats sans le son.
Pour chaque candidat(e), imaginer un âge, une profession, une origine, une situation de famille (marié ou non, enfants, etc.), des passe-temps favoris, une personne que le/la candidate veut saluer.
Chaque apprenant(e) se présente en utilisant la personnalité inventée.
Visionner l'extrait d'émission avec le son. Pour chaque candidat(e), essayer de donner une réponse aux mêmes demandes d'informations: âge, profession, etc.
Si l'élève a accès à TV5, il pourra retrouver chez lui en direct le même type de document.
Avec www.fnac.com, www.amazon.fr, www.chapitre.com **: recommander un livre aux lecteurs francophones.**
Les élèves analysent plusieurs opinions de lecteurs français sur des livres.
Ils repèrent, identifient et collectionnent les expressions qui servent à donner son opinion sur un livre.
A leur tour, ils écrivent leur opinion sur un livre dans leur langue maternelle traduit en français et recommandent ce livre aux lecteurs français.
Quel que soit le niveau des élèves, ils laissent une trace de leur opinion sur le site. Ils communiquent immé-

diatement, directement, dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre...

Avec www.anpe.fr **ou** www.jobs.fr **: rédiger une petite annonce d'offre d'emploi**

Donner aux participant(e)s une petite annonce d'offre d'emploi trouvée sur un site de petites annonces. En groupes de trois, les élèves doivent s'inspirer de l'annonce donnée (par exemple, une annonce de recherche d'hôtesse d'accueil) pour rédiger une nouvelle offre d'emploi pour un autre profession (par exemple, une annonce pour trouver des agents de sécurité).

Après présentation des annonces par les élèves, le professeur distribue l'annonce parue réellement.

Pour réaliser la tâche, les élèves doivent travailler ensemble, s'interroger sur le texte et identifier les informations incontournables (profession demandée, qualification, adresse de contact, etc.). Ils partent d'un document réel et récent et aboutissent à un autre document récent.

Avec des sondages (www.louis-harris.fr, www.sofres.fr**): Approche interculturelle, présentation de l'opinion.**

Exemple: Les valeurs des jeunes.

En groupes de trois, les élèves doivent classer du plus important au moins important pour eux les buts suivants dans la vie:

Avoir beaucoup de temps libre – Etre amoureux – Etre en bonne santé – Gagner beaucoup d'argent – Fonder une famille – Avoir un métier intéressant.

Le professeur passe dans les groupes pour s'assurer que tout le monde travaille.

Avant la mise en commun, il demande aux participants comment s'est passé la discussion... Comment a-t-on décidé?

Puis les groupes présentent leurs résultats: les deux premiers et le dernier de leur liste.

Ensuite, le sondage d'origine est distribué aux participant(e)s.

Les participants partent de leur vécu, de leur point de vue pour découvrir ensuite un document sur la France. Le document retrouve son sens d'origine: informer.

Le document francophone permet aussi aux élèves de se situer par rapport aux jeunes Français. Ont-ils les mêmes valeurs, les mêmes préoccupations dans le même ordre? On ne fait pas de conclusion définitive sur les jeunes Français, mais la constatation d'un résultat d'une enquête.

Avec un clip vidéo et une chanson: imaginer un clip

Les élèves écoutent une chanson en français et lisent les paroles.

En petits groupes, ils imaginent le clip qui correspond à la chanson puis présentent leurs résultats au groupe.

La classe visionne le clip.

D'un point de vue linguistique, imaginer et raconter un clip est identique à raconter un clip que l'on a vu... mais d'un point de vue logique, imaginer un clip et le présenter donne de plus en plus envie de voir le clip en question... et le document reprend sa fonction d'origine: étonner, séduire...

La relation enseignant(e)/apprenant(e): vers un contrat de complicité attentive...

La relation enseignant(e) / apprenant(e) reste la clef de voûte de l'édifice pédagogique dans tout enseignement en face à face pédagogique. Elle joue un rôle fondamental dans la motivation à apprendre. Elle doit être fondée sur une volonté de responsabilisation de l'apprenant(e) tout autant que de transmission de savoir.

Le contrat entre élèves et enseignant(e)s consiste à s'engager mutuellement à atteindre les objectifs fixés par les institutions ou par les apprenant(e)s eux-mêmes à la fin de la période de travail donnée.

On apprend ensemble... Enseignant(e)s et apprenant(e)s s'associent pour mettre en place et développer des stratégies d'apprentissage. La réussite est basée sur une relation de partenariat, une association des savoir faire des enseignant(e)s et des apprenant(e)s, **une complicité**... Dans ce contrat de complicité, **on reste vigilant, attentif: chacun a son rôle à jouer**. L'apprenant(e) s'investit progressivement dans l'effort d'apprendre. L'enseignant(e) est maître d'œuvre, incitateur / incitatrice et organisateur / organisatrice de l'apprentissage. Il / Elle anime, ouvre des portes, montre des voies, conseille, oriente, encourage, donne confiance... Il / Elle contribue à **créer un lien affectif positif** entre la langue enseignée et l'apprenant(e)...

Pour aller plus loin

Boiron, M (2005): L'innovation en question(s), Le Français dans le Monde, 337, pp. 32-35.

Holec, H., Huttunen, I. (Coordonné par) (1997): L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et développement / Learner autonomy in modern languages. Research and development, Editions du Conseil de l'Europe.

Holec, H., Little, D., Richterich R. (1996): Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues / Strategies in language learning and use, Editions du Conseil de l'Europe.

Korsvold A-K., Rüschoff, B. (ed) (1997): New technologies in language learning and teaching, Council of Europe Publishing.

Pour tous renseignements et contacts:

CAVILAM:

www.leplaisirdapprendre.com, www.cavilam.com

TV5:

enseignant@europe.tv5.org

R. CARAVAGGI - L. MARONI - M.A. POZZI

NEW

Destination the world

per la scuola secondaria di primo grado

Un nuovo corso di lingua inglese, agile nella struttura e nei contenuti, in linea con gli obiettivi specifici di apprendimento richiesti dall'attuale riforma scolastica.

Di particolare efficacia e ricchezza il materiale fotografico, con un reportage appositamente realizzato sui personaggi che accompagneranno gli alunni nel corso dei tre anni di studio.

Le singole unità sono complete di parti esercitative e di glossario; le letture riguardanti aspetti di civiltà sono raggruppate alla fine di ciascun volume in ordine graduale di difficoltà.

Per lo studente

Starter Unit

Student's Book 1 con CD audio (per il primo anno)

Student's Book 2 con CD audio (per il secondo anno)

Student's Book 3 con CD audio (per il terzo anno)

Portfolio per ciascun anno

3 CD-ROM interattivi

Per il docente

Teacher's Book

Tests

CD audio

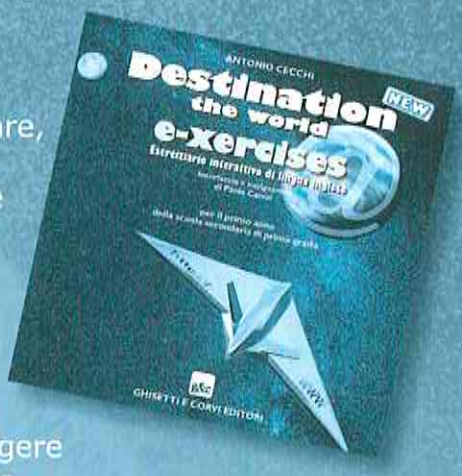
Cecchi

New Destination the World e-xercises

3 CD-ROM interattivi per la lingua inglese

Più di 2000 esercizi per verificare, approfondire e consolidare la conoscenza della lingua inglese su PC.

I tre CD-ROM sono strettamente legati ai contenuti del corso *New Destination the World* e possono essere utilizzati come integrazione e/o fonte di ulteriori attività da svolgere per un migliore sviluppo delle quattro abilità linguistiche.



g&c

Ghisetti e Corvi Editori

Metodologia ludica nella scuola dell'infanzia, fondamenti neurologici e tecniche glottodidattiche

Michele Daloiso
Università Ca' Foscari Venezia

L'accostamento alla lingua straniera, d'ora in avanti LS, nella scuola dell'infanzia deve essere realizzato attraverso una metodologia, ossia un insieme di principi metodologici e didattici che traducano un approccio in modelli operativi, materiali e indicazioni per la didassi. In questo contributo proporremo la metodologia ludica come realizzazione dell'approccio formativo, secondo il quale la LS concorre allo sviluppo armonico della personalità dell'allievo; forniremo inoltre alcune indicazioni desunte dalla conoscenza della neurologia del bambino al fine di rendere la metodologia ludica specifica e rispondente al contesto della scuola dell'infanzia. Infine, offriremo una selezione di tecniche glottodidattiche utili.

1. Approccio formativo e metodologia ludica nella scuola dell'infanzia

L'approccio formativo nasce da una visione dell'acquisizione linguistica intesa come processo strettamente connesso a diversi fattori evolutivi, come dimostrano le più recenti ricerche nell'ambito delle neuroscienze evolutive e della psicologia dello sviluppo.
L'acquisizione delle lingue in un bambino dai 3 ai 5 anni da un lato supporta e dall'altro è supportata da fattori evolutivi di carattere:

- **cognitivo**, poiché da una parte la lingua si acquisisce grazie al supporto della cognizione e del pensiero, e dall'altra la lingua stessa contribuisce allo sviluppo cognitivo della persona;
- **culturale e interculturale**, perché la lingua è specchio e veicolo della cultura del popolo che la parla, ed offre perciò la possibilità al bambino di sviluppare sia un apprezzamento della propria cultura d'appartenenza sia atteggiamenti di rispetto e interesse verso "l'altro";
- **relazionale**, poiché la lingua consente al bambino di entrare in relazione con il mondo, d'interagire e cooperare con i compagni, sviluppando competenze socio-pragmatiche;
- **semiotica**, perché il linguaggio verbale è solo uno dei codici espressivi che il bambino ha a disposizione e deve imparare ad integrare consapevolmente (Freddi 1990a; 1990b; 1999).

L'approccio formativo è fondato su questa visione complessa della LS, e della lingua in generale, intesa come fortemente interdipendente allo sviluppo complessivo del bambino, e propone di conseguenza un raccordo tra l'insegnamento della LS e gli ambiti educativi della scuola dell'infanzia. Questo approccio, inoltre, fa propria la dimensione affettiva dell'apprendimento, preservando allo stesso tempo il carattere strumentale della LS e l'inclinazione del bambino a soddisfare i suoi bisogni pragmatici, ossia giocare, comunicare, fare esperienza di sé, degli altri e del mondo anche attraverso la lingua.
L'approccio formativo chiarisce il rapporto d'interdipendenza tra lingua e sviluppo globale del bambino in termini di obiettivi e prerequisiti. Se, ad esempio, sappiamo che non è possibile sviluppare alcuni elementi linguistici se prima non si saranno concettualizzate le nozioni a cui questi si riferiscono, allora andranno sempre esplicitati i prerequisiti cognitivi per poter acquisire tali elementi. Se, d'altra parte, le tecniche glottodidattiche che abbiamo selezionato promuovono la cooperazione e le abilità relazionali, allora andranno specificati sin dall'inizio gli obiettivi relazionali che si raggiungeranno grazie alle attività in LS.
Questo approccio deve trovare realizzazione in un metodo. Nel dibattito sull'insegnamento precoce della LS compare spesso l'espressione **metodologia ludica**, sebbene a volte la si confonda con la semplice presentazione di giochi. In realtà, questa metodologia assegna al gioco e alla LS un valore strategico per lo sviluppo non solo di abilità linguistiche, ma anche cognitive, relazionali e culturali (Freddi 1990b; Caon e Rutka 2004), rispondendo così ad una visone complessa

dello sviluppo infantile, promosso attraverso obiettivi non esclusivamente linguistici. Questa metodologia, dunque, può costituire una valida realizzazione del nostro approccio.

2. Indicazioni per la realizzazione della metodologia ludica

La metodologia ludica non può essere adottata acriticamente, ma deve assumere connotazioni diverse ed adeguate alle esigenze e alle caratteristiche del bambino dai 3 ai 5 anni. Un contributo essenziale, in questo senso, proviene da alcune recenti ricerche neuroscientifiche, dalle quali si desumono indicazioni chiare su come impostare una metodologia ludica rivolta a bambini da 3 a 5 anni. Nei prossimi paragrafi metteremo in luce tali indicazioni.

3. Far leva sui meccanismi di memoria implicita

Durante il terzo anno di vita si sviluppa pienamente la memoria implicita, che garantisce l'acquisizione della dimensione fonologica e morofosintattica della lingua. Le strutture cerebrali che sottendono ai meccanismi di memoria esplicita, invece, completeranno la loro maturazione solamente verso i 6 anni, e solo allora consentiranno l'attivazione di strategie di acquisizione consapevole del lessico (Fabbro 1996; 2004).
La memoria implicita costituisce pertanto la componente mnemonica privilegiata per i processi di apprendimento nei bambini fra i 3 e i 5 anni e porta:

- all'acquisizione di conoscenze implicite casuali, nel senso che per l'acquisizione non è richiesta un'attenzione specifica, ma piuttosto un "lasciarsi andare";
- ad un'acquisizione indipendente dalla relativa consapevolezza, in quanto le conoscenze acquisite non sono accessibili all'introspezione verbale;
- al riutilizzo di conoscenze immagazzinate in forma di automatismi;
- ad un miglioramento delle conoscenze determinato dalla pratica.

L'incontro precoce con la LS dovrà far leva sulle strategie di acquisizione implicita della lingua che il bambino ha già adottato per acquisire la propria lingua madre, d'ora in avanti LM. Si dovranno perciò progettare percorsi di acquisizione implicita, in cui la LS possa costituire un ambiente di apprendimento dove i bambini possono "lasciarsi andare" ed usare la LS per vivere esperienze significative per la loro crescita, creando allo stesso tempo con la pratica degli automatismi linguistici. Deve trovare spazio, di conseguenza, la dimensione operativa della lingua, cioè l'uso della LS per "fare delle cose", come ad esempio costruire i materiali di un gioco, inventare una canzone o una filastrocca, compiere attività di esplorazione e concettualizzazione anche in LS.

4. Offrire stimolazioni neurosensoriali

Durante i primi anni di vita lo sviluppo neurosensoriale è al massimo delle sue potenzialità e l'uso integrato dei sensi consente al bambino di raccogliere dall'ambiente informazioni. Da un lato, dunque, il bambino esplora la realtà vedendola, toccandola, annusandola, assaggiandola e udendola; d'altra parte, la realtà stessa offre al bambino stimoli sensoriali, che costituiscono una grande fonte di sviluppo delle enormi potenzialità del sistema nervoso infantile, la cui sostanza cerebrale è massimamente recettiva a sviluppare interconnessioni (Tasca 2002; Bear, Connor, Paradiso 2003)
La stabilizzazione delle connessioni sinaptiche, tuttavia, richiede tempo ed esperienza, e si verifica mediante la reiterazione degli stimoli; è infatti facile far imparare qualcosa a breve termine ad un bambino, mentre è molto più complesso riuscire a rendere tale informazione stabile e permanente.
Pertanto, le attività glottodidattiche da proporre al bambino dovrebbero essere incentrate su stimolazioni neurosensoriali che coinvolgano più sensi simultaneamente e siano:

- *costanti*, in modo che la reiterazione degli stimoli favorisca la formazione e la stabilizzazione di precisi canali nervosi e garantisca la fissazione delle informazioni nelle strutture della memoria implicita;
- *graduali*, ossia commisurate al grado di maturazione che il bambino ha raggiunto nel momento in cui l'input viene proposto;
- *ordinate e coerenti*, per evitare che la confusione delle informazioni renda difficoltosa la loro integrazione a livello nervoso e quindi rallenti i processi di apprendimento.

5. Rispettare i livelli di attenzione e le capacità cognitive del bambino

Quando si progettano attività educative per bambini molto piccoli è necessario prestare attenzione innanzitutto al loro peso cognitivo. Dal momento che le capacità cognitive di pianificazione di compiti complessi sono molto limitate nel bambino dai 3 ai 5 anni, si impone la necessità di verificare:

- se gli obiettivi dell'attività siano effettivamente alla portata degli alunni e se rispettino la fase di sviluppo che stanno attraversando;
- se il compito proposto richiede un livello di pianificazione eccessivo per l'allievo.

Ogni attività ha anche un peso attentivo perché richiede un certo grado di attenzione sostenuta, ossia la capacità tenere alti i livelli di vigilanza e di concentrazione per un arco di tempo prolungato, contrastando la distrazione (Lavadas, Berti 2002:95-97); ciò implica a sua volta la capacità di concentrare l'attenzione su una fonte contenente informazioni "deboli" in presenza di distrattori "forti". Nei primi anni di vita i bambini possiedono capacità di attenzione sostenuta limitate e di conseguenza durante l'esecuzione di un compito sono continuamente distratti da fattori esterni (un rumore proveniente dall'ambiente, un compagno che parla troppo forte, una luce troppo intensa), i quali determinano una limitata capacità di autocontrollo.

A livello neurologico, tutti i fattori che abbiamo descritto legati alla dimensione cognitiva ed attentiva nell'esecuzione di un compito sono dovuti all'incompleta maturazione delle strutture del lobo frontale, che infatti solo verso i 7-8 anni si svilupperanno pienamente (Kandel, Schwartz, Jessel 2003; Lavadas *et al.* 2002).

Nel calibrare il peso cognitivo ed attentivo delle attività da proporre l'insegnante deve partire dall'osservazione del bambino, che gli consente di individuare i momenti della giornata in cui le sue capacità di attenzione, autocontrollo e vigilanza sono maggiori. Se da un lato, infatti, l'acquisizione naturale delle lingue non richiederebbe alcuna attenzione, dall'altro la scuola è un ambiente di apprendimento comunque "non naturale", che richiede al bambino sforzi cognitivi e attentivi in tempi, spazi e orari prestabiliti.

Alla luce di queste considerazioni, l'adozione della metodologia ludica nella scuola dell'infanzia risulterà neurologicamente fondata e dunque rispettosa delle modalità di apprendimento del bambino solo se assumerà le caratteristiche descritte.

6. Tecniche glottodidattiche utili

Nella seconda parte di questo contributo presentiamo una selezione di tecniche glottodidattiche che realizzano operativamente la metodologia ludica nella scuola dell'infanzia. La maggior parte di queste tecniche sono già note nell'ambito dell'insegnamento, ma vengono qui riproposte ed adattate nel rispetto anche delle indicazioni neurologiche proposte nella sezione precedente.

7. I giochi funzionali, simbolici e di regole

I giochi rivestono un ruolo privilegiato nella metodologia ludica, facendo già parte del mondo del bambino a prescindere dal contesto scolastico. Con bambini tra i 3 e i 5 anni si potranno presentare soprattutto **giochi funzionali e simbolici**. I primi infatti sono a loro ben noti perché è attraverso di essi che fin dai primi mesi di vita hanno iniziato ad acquisire la LM e ad esplorare e sperimentare la realtà; in prospettiva glottodidattica fanno parte di questo gruppo le ripetizioni, le composizioni e le scomposizioni linguistiche, gli incastri, le catene, i giochi di insiemistica.

I giochi simbolici, invece, compaiono dal secondo anno di vita,

sono legati all'intelligenza rappresentativa, ossia alla capacità di rappresentare un oggetto assente, alla capacità imitativa e allo sviluppo semiotico. Tali capacità sono legate alla corteccia prefrontale dorsolaterale, una parte del lobo frontale, la cui maturazione è molto lenta e prolungata. Il gioco simbolico entra a far parte del repertorio del bambino verso il secondo anno di vita, quando l'iniziale sviluppo del lobo frontale consente al bambino la memorizzazione di informazioni spaziali e temporali relative all'oggetto e il controllo del proprio comportamento, per ridurre la possibilità di distrazione ed inibire movimenti istintivi. Rientrano nei giochi simbolici tutte le attività espressive, ritmiche, musicali, peraltro molto conosciute ed amate dai bambini che frequentano la scuola dell'infanzia; a queste si aggiungono le filastrocche, gli esercizi di transcodificazione, i giochi di memoria, la drammatizzazione, la simulazione, il role-play.
Potranno essere gradualmente introdotti solo a partire dai 5 anni i **giochi di regole**, che richiedono collaborazione e rispetto di regole, come il turno di parola, la comprensibilità degli enunciati, il rispetto dei ruoli comunicativi e sociali. Sono di questo tipo, ad esempio, i giochi comunicativi basati sull' "information gap" e l' "opinion gap", i giochi a schema e i giochi di carte. La difficoltà nel proporre questo tipo di giochi a bambini di 3 o 4 anni consiste nel fatto che essi richiedono l'attivazione dell'intelligenza riflessiva, che giunge a piena maturazione solo verso il settimo anno di vita, e di competenze sociali e relazionali, che i bambini iniziano a padroneggiare verso i 5 anni. Solo con i bambini più grandi si potranno quindi svolgere alcuni semplici giochi di regole, inizialmente molto guidati dall'insegnante.

8. Le tecniche del TPR

Possono essere considerate attività ludiche anche le attività che realizzano il "Total Physical Response" (TPR), un metodo che fa riferimento all'approccio comunicativo umanistico-affettivo e considera l'acquisizione linguistica un processo lento, basato principalmente su esperienze ricettive, facilmente bloccato da avvenimenti frustranti e ansiogeni, e basato sul coinvolgimento di tutte le modalità esperienziali della persona. (Luise 2000; Caon *et al.* 2004).
Alla base del TPR c'è la consapevolezza che le abilità di comprensione orale svolgono un ruolo centrale nell'insegnamento di una lingua, soprattutto all'inizio del percorso di apprendimento, quando può essere predominante la fase del silenzio ed il bambino, pur iniziando a comprendere la nuova lingua a cui è esposto, non si sente ancora in grado di usarla.
Le attività TPR propongono pertanto che l'insegnante fornisca agli studenti un input verbale costituito da comandi, al quale essi devono rispondere attraverso l'esecuzione dei comandi impartiti; tale procedimento da un lato non forza gli allievi alla produzione se non sono ancora pronti a parlare, dall'altro garantisce un feedback immediato sull'avvenuta comprensione del messaggio. I comandi avranno una difficoltà linguistica progressiva, partendo da semplici ordini del genere "apri la porta", fino ad arrivare a lunghe sequenze di azioni e comportamenti. Le attività TPR saranno basate sull'input linguistico, accompagnato e supportato da gestualità, mimica, oggettualità, in modo da offrire sti-

molazioni che attivino tutti i sensi del bambino, favorendo la comprensione del messaggio.

9. Le tecniche per lavorare sul testo orale

L'accostamento alla LS deve avvenire anche a partire dai generi testuali più amati dal bambino, tra cui la fiaba ed il racconto fantastico. Non è pensabile, tuttavia, che l'insegnante si limiti alla lettura di una fiaba in LS, che peraltro avrebbe scarse possibilità di essere compresa dagli allievi poiché la lingua usata nei racconti per bambini risulta spesso di difficile comprensione per gli stranieri a causa dei frequenti diminutivi, vezzeggiativi e dispregiativi, dell'aggettivazione abbondante e delle formule fisse tipiche di questo genere testuale. Il testo va perciò didattizzato, cioè pre-

sentato mediante una serie di attività che precedono, accompagnano e seguono l'ascolto del testo. Se esistono, inoltre, fiabe dal contenuto e dalla trama simile nella cultura materna, è utile raccordare la presentazione della fiaba in LS con il lavoro svolto sulla stessa fiaba in LM.
Le attività che precedono l'ascolto dovranno mirare alla presentazione dei nomi dei personaggi in LS e garantire la comprensione delle parole-chiave della storia; sono utili quindi gli esercizi di accoppiamento parola-immagine, ovviamente in forma orale, o gli esercizi vero-falso, in cui l'insegnante di LS fa vedere ai bambini l'immagine di un personaggio e dice in LS "Questo è....": i bambini dovranno rispondere semplicemente si/no, dimostrando così se hanno compreso il nome del personaggio.
Si procede poi alla lettura di una versione semplificata della fiaba, che inizialmente potrebbe consistere anche solo di brevi frasi in LS che riassumono la storia, accompagnate dalle relative immagini. Con l'aumentare del livello di competenza degli allievi è possibile rendere il testo della fiaba più articolato, introducendo, ad esempio, i dialoghi tra i personaggi.
Nella fase di post-ascolto si propongono attività per la verifica della comprensione. Potrebbe essere molto divertente che l'insegnante rileggesse alcune frasi della storia cambiando una o più parole, così da modificarne completamente il significato; i bambini dovranno riconoscere se sono giuste o sbagliate ed eventualmente correggerle. Si possono proporre inoltre esercizi di riordino delle sequenze della storia a partire dalle immagini: l'insegnante fornisce ai bambini le immagini della storia mescolate e rilegge la storia chiedendo loro di riordinare le immagini sulla base di quanto viene letto. Se la competenza produttiva dei bambini lo consente, è possibile svolgere attività che vanno dalla drammatizzazione fino al role-play, in cui gli allievi producono autonomamente dialoghi più o meno brevi e possono anche stravolgere i contenuti ed il finale della fiaba.

10. Le attività per le "esperienze educative"

Possiamo, infine, considerare attività ludiche anche tutte quelle attività che guidano il bambino in maniera giocosa verso la scoperta di sé, degli altri e del mondo circostante, e che sono quindi finalizzate al suo sviluppo complessivo, non solo a livello linguistico. Le attività di manipolazione, fruizione e costruzione di oggetti, di ricopiatura, scomposizione e ricomposizione di immagini, le attività grafico-pittoriche di transcodificazione, le attività cooperative contribuiscono infatti alla crescita cognitiva, relazionale e culturale del bambino in quanto gli consentono di fare esperienze sulla realtà e concettualizzarla.
Queste attività realizzano il concetto di **esperienza educativa**, che si rivela centrale nella scuola dell'infanzia ed emerge direttamente dagli Orientamenti del '91. Con questo termine intendiamo una serie di tecniche didattiche che costituiscono un percorso attraverso cui il bambino scopre ed interiorizza progressivamente un aspetto della realtà che investe la dimensione cognitiva, relazionale, culturale o semiotica. Sono quindi esperienze educative i percorsi di apprendimento finalizzati, ad esempio, alla concettualizzazione dei colori e delle forme geometriche, alla scoperta del suono e del ritmo, del proprio corpo e dell'ambiente circostante, all'interiorizzazione di aspetti culturali (la concezione del tempo e dello spazio, il cibo e la cucina italiana e straniera).
Il concetto di esperienza educativa non fa parte espressamente della glottodidattica, e la progettazione delle esperienze educative non compete esclusivamente all'insegnante di LS. In una prospettiva formativa, e non solo strumentale, della LS questo concetto deve diventare motivo di riflessione anche per la glottodidattica rivolta ai bambini della scuola materna. Attribuire un ruolo alla LS nello sviluppo complessivo del bambino significa che l'insegnante di LS può progettare insieme agli altri insegnanti esperienze educative comuni, che portino al raggiungimento di obiettivi formativi attraverso attività sia in LM sia in LS, a condizione che la LS sia utile allo svolgimento di queste attività e costituisca il veicolo per il raggiungimento degli obiettivi formativi.

11. Conclusioni

In questo contributo abbiamo evidenziato come l'accostamento alla LS nella scuola dell'infanzia richieda la scelta di una precisa metodologia che lo realizzi operativamente.
Abbiamo proposto la metodologia ludica come realizzazione dell'approccio formativo, mettendo in luce il contributo della ricerca neuroscientifica nella definizione di indicazioni che consentano di rispettare la neurologia del bambino.
Sono state infine individuate alcune tecniche glottodidattiche da adottare nella scuola dell'infanzia nel rispetto sia della neurologia sia della psicologia del bambino. Crediamo infatti che solo prestando attenzione a queste due dimensioni, psicologica e neurologica, dello sviluppo si potrà davvero parlare di centralità dello studente nel processo di apprendimento.

Bibliografia

* BALBONI P. E. (a cura di) (1996) *Educazione bilingue*, Guerra, Perugina-Soleil, Welland (2a edizione integrata, 1999).
* – (1998) *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Libreria, Torino.
* – COONAN CM, RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2001) *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil.
* – (2002) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
* – (2005) *The Nature of Language Teaching Methodology* (in corso di pubblicazione).
* BEAR M., CONNOR B., PARADISO M. (2003) *Neuroscienze: esplorando il cervello*, Masson, Milano.
* BONFIGLIOLI R., VOLPICELLA A. (1992) *Manuale di didattica per la scuola materna*, Editore Laterza, Roma-Bari.
* BORGHI B. Q., GUERRA L. (1992) *Manuale di didattica per l'asilo nido*, Editore Laterza, Roma-Bari.
* CAON F., RUTKA S. (2004) *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
* FABBRO F. (1996) *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Casa Editrice Astrolabio, Roma.
* – (2004) *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Casa Editrice Astrolabio, Roma.
* FREDDI G. (1990a) *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana/Petrini, Torino.
* – (1990b) *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana/Petrini, Torino.
* – (1999) *Psicolinguistica, Sociolinguistica e Glottodidattica*, UTET Libreria, Torino.
* JOHNSON M. H., MORTON J. (1997) *Developmental Cognitive Neuroscience*, Blackwell, Cambridge.
* KANDEL, SCHWARTZ, JESSEL (2003) *Manuale di neuroscienze*, Mondadori, Milano.
* LAVADAS E., BERTI A. (2002) *Neuropsicologia*, Il Mulino, Bologna.
* LUISE M. C. (2000) *Modelli operativi* (modulo on-line per i corsi A.L.I.A.S., scaricabile su www.itals.it).
* PIAZZA V., IANES D. (1999) *Insegnare domani*, Erikson, Trento.
* SAVIOLO N., BISIACCHI P. (2000) *Psicobiologia dello sviluppo*, Erickson, Trento.
* TASCA S. (2002) "Sviluppo neuro-sensoriale del bambino" (articolo disponibile on-line sul sito www.ilnido.org).

Anna Maria Crimi
Tour d'horizon
Les données commerciales
Les connaissances de la France

per il triennio
della scuola secondaria
di secondo grado

g&c
Ghisetti e Corvi Editori

Il corso è finalizzato all'acquisizione e al perfezionamento della lingua utilizzata nel mondo del commercio e degli affari, e all'approfondimento della realtà storica, istituzionale, economica, geografica e culturale della Francia. Gli studenti impareranno così a conoscere la struttura e le finalità di un'impresa, a muoversi con disinvoltura in campo organizzativo, gestionale, promozionale, economico e finanziario, e a padroneggiare i mezzi di comunicazione necessari all'espletamento delle diverse attività.
Le numerose rubriche e le attività proposte sono caratterizzate da un costante parallelo tra la vita professionale in Francia e in Italia, e dal raffronto tra le diversità culturali dei due paesi, sollecitando capacità di analisi e senso critico.

Per lo studente
- **Les données commerciales** con CD audio
- **Les connaissances de la France** con CD audio

Per il docente
- **Guide du professeur** con CD audio

VITA DELL'ANILS

Elenco delle Sezioni

Riprendendo una consuetudine interrotta per diversi motivi, *Scuola e Lingue Moderne* torna a pubblicare a scadenza periodica (di norma nel primo numero di ogni annata) l'elenco delle sezioni attive con il recapito di almeno uno dei responsabili locali. Consideriamo la dimensione locale dell'Associazione altrettanto importante di quella nazionale: una sezione attiva ed efficiente è un valido centro di formazione professionale – ricordiamo che l'ANILS è un ente formatore riconosciuto dal MIUR – oltre che luogo di incontro e scambio di esperienze.
Per altre considerazioni rinvio a quanto già scritto nell'Editoriale. Qui chiedo solo la cortesia di segnalare tempestivamente eventuali errori ed omissioni.

ALESSANDRIA	**Presidente**	Crimi	Anna Maria	VIA PIAVE 11	15100	**ALESSANDRIA**	*AL*	annerimi@aliceposta.it
ANCONA	**Presidente**	Pieralisi	Laura	VIA FOSSE ARDEATINE 5	60037	**MONTE SANVITO**	*AN*	laura.pieralisi@libero.it
AREZZO	**Presidente**	Sardini	Elsa	VIA B. ANGELICO 21	52100	**AREZZO**	*AR*	
ASTI	**Presidente**	Baloi	Elena	VIA VIGNOLE 11	14014	**MONTAFIA**	*AT*	elenabaloi@libero.it
BARI	**Presidente**	Giordano	Francesco	VIA VASSALLO 4/A	70125	**BARI**	*BA*	
BASSANO	**Presidente**	Primon	Mariapia	VIA LEONARDO DA VINCI 63	36067	**S. GIUSEPPE-CASSOLA**	*VI*	mp.primon@libero.it
BASSANO	**Vicepres.**	Serragiotto	Graziano	VIA CROSERA 27	31037	**LORIA (TV)**	*TV*	serragiotto@unive.it o serragiotto@libero.it
CAGLIARI	**Presidente**	Marci Corona	Luisa	VIA COSTANTINOPOLI 42	09129	**CAGLIARI**	*CA*	lmcorona@tiscalinet.it
CAMPOBASSO	**Presidente**	Iannacone	Carmela	VIA COLLE DELL'ORSO 88	86100	**CAMPOBASSO**	*CB*	antocarm@libero.it
CAPRANICA PRENES.	**Presidente**	Caminiti	M. Grazia	VIA DI PALESTRINA 3	00030	**CAPRANICA PRENES.**	*RM*	mgrcoc@tin.it
CASTELLAMMARE S	**Presidente**	Basile	Nellina	VIA A. DE GASPERI 104	80053	**CASTELLAMMARE S**	*NA*	
CATANZARO	**Presidente**	Macri'	Luigi Antonio	CORSO DEI BRUZI 243	88050	**VALLE FIORITA**	*CZ*	luigimacri@libero.it
CENTO	**Presidente**	De Matteis	Paola	VIA MAESTRA GRANDE 4	44040	**DODICI MORELLI**	*FE*	pdm2k@libero.it
CENTO	**Segretaria**	Luciani	Paola	C/O LICEO CLASSICO "G. CEVOLANI" VIA MATTEOTTI 17	44042	**CENTO**	*FE*	pluc100@alice.it
COSENZA	**Presidente**	Fragomeni	Maria Rosa	VIA CODIGNOLA 3/A	87040	**CASTROLIBERO**	*CS*	carfrag@libero.it
COSENZA	**Segretaria**	De Marco	Ortensia					cosenza5@interfree.it
FIRENZE	**Presidente**	Amato	Francesco	VIALE F. REDI 25	50144	**FIRENZE**	*FI*	makrru@tin.it
FOGGIA	**Presidente**	Palazzo	Marciano	P.ZA A. DE GASPERI 8	71100	**FOGGIA**	*FG*	marpal3@aliceposta.it
GENOVA	**Presidente**	Martini	Maddalena	VIA MONTALLEGRO 46	16145	**GENOVA**	*GE*	maddama@inwind.it
GENOVA	**Segretaria**	Lugetti	Silvana				*GE*	silvana@lugetti.it
GIULIANOVA	**Presidente**	Di Felice	Ester	VIA GALVANI 49	64022	**GIULIANOVA**	*TE*	tina6@caltanet.it
LA SPEZIA	**Presidente**	Tacoli	Annalisa	VIA MARANI 1	19100	**LA SPEZIA**	*SP*	anlisa_tg@yahoo.it
LATINA	**Presidente**	Fucci	Maria					
LATINA	**Segretaria**	Dottor	Bellita	VIA MIGLIARA 45 -178	04010	**BORGO GRAPPA**	*LT*	cmr@bmnet.it
MARSALA	**Presidente**	Sanfilippo	Alfonso	VIA DAGOTTI 5	91025	**MARSALA**	*TP*	alfsanfi@tiscalinet.it
MATERA	**Presidente**	Sabino	Maria Luisa	VICO CASE NUOVE 16	75100	**MATERA**	*MT*	
MILANO	**Presidente**	Porcelli	Gianfranco	VIA BRUZZESI 39	20146	**MILANO**	*MI*	gp.anils@email.it

MODENA	**Presidente**	Zanni	Elisabetta	C/O HM LANGUAGE SCHOOL VIA AGNINI 27	41049	**SASSUOLO**	*MO*	
NAPOLI	**Presidente**	Malandrino	Dionisio	VIA B. LONGO 211	80147	**PONTICELLI**	*NA*	dinomalandrino@inwind.it
OTTAVIANO	**Presidente**	Capasso	Luigia	VIA ROMA 2	80044	**OTTAVIANO**	*NA*	luigia.capasso@tin.it
PADOVA	**Presidente**	Tassoni	Ugo	VIA BUONARROTI 137	35134	**PADOVA**	*PD*	ugo.tassoni@tin.it
PALERMO	**Presidente**	Mangione	Anna Maria	VIA LASCARIS 11	90138	**PALERMO**	*PA*	ansaf@libero.it
PARMA	**Presidente**	Gastaldo	Lorenza	VIA BOUDARD 4	43100	**PARMA**	*PR*	anilsparma@yahoo.it
PARMA	**Segretaria**	Tellini	Gabriella	VIA CASSIO PARMENSE 29	43100	**PARMA**	*PR*	
PIANO/SORRENTO	**Presidente**	Romano	Patrizia	VIA CARLO AMALFI 30	80063	**PIANO/SORRENTO**	*NA*	
POMIGL. D'ARCO	**Presidente**	Barbarito	Maria Rosaria	V. CANTONE 15	80038	**POMIGLIANO D'AR**	*NA*	virginia1@libero.it
POTENZA	**Presidente**	Infante	Debora	VIA CASERMA LUCANIA 48	85100	**POTENZA**	*PZ*	debora.infante@istruzione.it
PRAIA A MARE	**Presidente**	Cianciulli	Maria Grazia	PIAZZA AGRICOLTORI 6	87028	**PRAIA A MARE**	*CS*	cianciulli2@interfree.it
REGGIO CALABRIA	**Presidente**	Giordano	Silvia	VIA VOLTURNO 10	89057	**SANTO STEFANO**	*RC*	silviaangelagiordano@libero.it
REGGIO EMILIA	**Presidente**	Rossi Holden	Linda	VIA DON JODI 5	42100	**REGGIO EMILIA**	*RE*	info.holden@multilab.it
ROMA	**Presidente**	Latini	Nunzia				*RM*	nunzia.latini@tiscali.it
ROMA	**Segretaria**	Caselli	Amelia				*RM*	amelia.caselli@tin.it
ROVIGO	**Presidente**	Santipolo	Matteo	VIALE OROBONI 46/B	45100	**ROVIGO**	*RO*	santipol@unive.it
S.GIOV.ROTONDO	**Presidente**	Antonacci	M. Costanza	VIALE E. VANONI 2	71013	**S. GIOV. ROTONDO**	*FG*	
SANREMO	**Presidente**	Grasso	Antonietta	VIA P. AGOSTI 243	18038	**SANREMO**	*IM*	valeria.ronca@virgilio.it
SAVONA	**Presidente**	Vallarino	Felicina	VIA CAPPUCCINI 4/9	17100	**SAVONA**	*SV*	
TORINO	**Presidente**	Vairo	Carla	VIA BALTIMORA 73	10137	**TORINO**	*TO*	cava06@alice.it.
TRAPANI	**Presidente**	Frazzitta	Giuseppe	VIA APERTA 14	91100	**TRAPANI**	*TP*	
TRENTO	**Presidente**	Ugolini	Roberta	C/O **ANILS** VIA LAVISOTTO 117	38100	**TRENTO**	*TN*	studio.merler@virgilio.it
TRIESTE	**Presidente**	Griselli	Annamaria	VIA MATTEUCCI 1	34125	**TRIESTE**	*TS*	griselli@univ.trieste.it
VARESE	**Presidente**	Serena	Adriana Silvia	VIA PARAVICINI 28	21100	**VARESE**	*VA*	adrianasilvia.serena@fastwebnet.it
VARESE	**Segretaria**	Falchi	Maria Laura	VIA TRE VALLI 25	21020	**CASCIAGO**	*VA*	casciagotre@libero.it
VENEZIA	**Presidente**	Perini	Marina	S. CROCE 2172	30125	**VENEZIA**	*VE*	mperini@unive.it
VICENZA	**Presidente**	Trapani	Giuseppe	VIA ORTIGARA 19	36100	**VICENZA**	*VI*	g.trapani@tin.it

Reading and Rolling

Collana di letture coordinata da Rosa Anna Rizzo

Si tratta di una nuova collana di letture semplificate e differenziate per livelli di competenza.
L'ampia gamma di generi presentati – leggende, racconti fantastici, avventura – consente di soddisfare gli interessi più diversi.
L'insegnante può usare la medesima lettura nella stessa classe, o scegliere livelli diversi e assegnarli a gruppi di studenti di diverso livello nell'ambito della stessa classe.
La lingua usata è stata accuratamente controllata dal punto di vista grammaticale e lessicale. Le storie, corredate di un glossario per le parole più difficili e da numerosi esercizi che invogliano gli studenti alla lettura e all'ampliamento delle conoscenze acquisite, sono accompagnate da CD audio e da un fascicolo con la soluzione agli esercizi. I libri possono essere letti autonomamente (corredati da soluzione e CD audio) nei vari periodi di vacanza, oppure in classe, all'interno delle attività didattiche dell'anno scolastico.

Les étoiles

Collana di letture
coordinata da M.R. Visintin Giuffrida

La lettura, per i ragazzi, deve essere coinvolgente. È il traguardo che si prefigge questa collana, che presenta romanzi, novelle celebri e libri di attualità scritti appositamente per i ragazzi. Ogni testo è corredato da note esplicative e da un adeguato apparato didattico, formato da esercizi graduati: giochi e parole crociate concludono spesso i capitoli, in modo che il ragazzo trovi anche uno spunto divertente e non solo un motivo di studio. Ogni testo è affiancato da un'audiocassetta (o un CD audio): il ragazzo ascolterà e potrà quindi leggere, sulla voce del narratore, in modo da acquisire le sfumature della lingua, soprattutto orale.

g&c
Ghisetti e Corvi Editori